

CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO – UNIFECAP

MESTRADO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE ESTRATÉGICA

IVELISE DE MARIA MENA BARRETO MOREIRA

O ENSINO DE CONTABILIDADE PARA OS ALUNOS INICIANTE NO
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO MARANHÃO

Dissertação apresentada ao Centro Universitário
Álvares Penteado - UNIFECAP, como requisito
para a obtenção do título de Mestre em
Controladoria e Contabilidade Estratégica.

**Orientador: Prof. Dr. Antonio Benedito Silva
Oliveira**

São Paulo

2004

CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO - UNIFECAP

Reitor: Prof. Manuel José Nunes Pinto

Vice-reitor: Prof. Luiz Fernando Mussolini Júnior

Pró-reitor de Extensão: Prof. Dr. Fábio Appolinário

Pró-reitor de Graduação: Prof. Jaime de Souza Oliveira

Pró-reitor de Pós-Graduação: Prof^a Dr^a Maria Sylvia Macchione Saes

Coordenador do Mestrado em Administração de Empresas: Prof. Dr. Dirceu da Silva

Coordenador do Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica: Prof. Dr. João B. Segreti

FICHA CATALOGRÁFICA

M838e

Moreira, Ivelise de Maria Mena Barreto

O ensino de Contabilidade para os alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Maranhão / Ivelise de Maria Mena Barreto
Moreira. - - São Paulo, 2004.
172 f.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Benedito Silva Oliveira

Dissertação (mestrado) - Centro Universitário Álvares Penteado – UniFecap -
Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica.

1. Contabilidade – Estudo e ensino (Superior) 2. Universidade Federal do Maranhão

CDD 657.07

FOLHA DE APROVAÇÃO

IVELISE DE MARIA MENA BARRETO MOREIRA

O ENSINO DE CONTABILIDADE PARA OS ALUNOS INICIANTE NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Álvares Penteado – UNIFECAP, como requisito para obtenção do título de Mestre em Controladoria e Contabilidade Estratégica.

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Edgard Bruno Cornachione Jr.
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias
Centro Universitário Álvares Penteado – UNIFECAP

Prof. Dr. Antonio Benedito Silva Oliveira
Centro Universitário Álvares Penteado – UNIFECAP
Professor Orientador – Presidente da Banca Examinadora

São Paulo, 26 de outubro de 2004.

Dedico este trabalho aos meus filhos César Augusto, João Henrique, Luis Carlos, Maria Tereza e Tereza Cristina, por serem o maior presente da minha vida, aos meus pais Benedito e Elvira (In memoriam) e, em especial, a minha irmã Iolanda pelo apoio durante todo o curso.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por me dar forças para alcançar mais um degrau na minha vida profissional.

À Universidade Federal do Maranhão – UFMA, aos professores Antonio Joaquim Pereira Filho e Raimundo Nonato Serra Campos Filho, pelo apoio e confiança quando da minha liberação para o Mestrado.

À professora Maria Raimunda e a todos os professores e funcionários do curso de Ciências Contábeis e Administração pelo apoio recebido.

Ao Professor Doutor Antonio Benedito Silva Oliveira por suas orientações e companheirismo ao longo de toda a pesquisa.

Aos membros da Comissão Julgadora, Prof. Dr. Edgard Bruno Cornachione Jr. e Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias, pelas críticas e sugestões que contribuíram para o enriquecimento do trabalho.

Aos colegas Armindo, Gustavo, Luciana, Regiane, Valéria e Waldemar, pelo companheirismo durante todo o curso.

Ao Centro Universitário Álvares Penteado – UNIFECAP, pela brilhante iniciativa de proporcionar o curso de Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica, contribuindo para a qualificação de professores e profissionais das áreas em referência.

À Professora Dr^a, Nena Geruza Sei, primeira coordenadora do programa de mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica da UNIFECAP, pela dedicação e esforços realizados para obter o credenciamento e reconhecimento do curso junto aos órgãos competentes.

Ao Professor Doutor José Carlos Marion, fornecimento do material utilizado nesta pesquisa.

Ao Professor Doutor Antonio Lopes de Sá pelos aconselhamentos durante toda a pesquisa.

Aos colegas e professores do curso de Mestrado do Centro Universitário Álvares Penteado – UNIFECAP pelo convívio em todo nosso processo de crescimento, compartilhando e dividindo experiências, para um melhor aprendizado.

A todos os funcionários e ex-funcionários da UNIFECAP, em especial a Amanda, Célia, Eneida, Gisele e Leslie, pela atenção dispensada durante todo o curso.

Aos professores de Contabilidade e alunos iniciantes do curso de Ciências Contábeis da UFMA, que contribuíram com suas respostas na aplicação dos questionários.

"A educação pode ser definida como uma metodologia: a aprendizagem do aprender".

Pierre Furter

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.

Guimarães Rosa

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo conhecer as principais causas que contribuem para as dificuldades encontradas pelos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA nas disciplinas de Contabilidade Básica e Intermediária, ao ingressarem no curso, e identificar as técnicas de ensino que possam contribuir para o aprimoramento dessas disciplinas. Na tentativa de atingir o objetivo proposto no presente trabalho, optou-se por adotar metodologias de pesquisa de campo tais como: pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário aos alunos iniciantes no curso e aos professores de Contabilidade. Os dados coletados permitiram uma comparação entre a situação dos cursos de Ciências Contábeis da UFMA, sediados em São Luis e Imperatriz. Os resultados mostram que uma grande parte dos alunos são do sexo masculino, solteiros, e, na faixa etária de 18 a 25 anos. Observa-se também que, a maioria dos docentes pesquisados utiliza a técnica da aula expositiva por meio do quadro-de-giz, e, é favorável à mudança da grade curricular. Na opinião, tanto dos docentes como dos discentes as condições de ensino do curso são inadequadas, o que contribui para a falta de motivação destes. Ao final deste estudo conclui-se que deverão ser promovidos por parte do Departamento de Ciências Contábeis e Administração da UFMA, cursos de aperfeiçoamento aos docentes principalmente na área de Didática e Metodologia de Ensino, o que poderá contribuir para o aprimoramento do ensino das disciplinas objeto desse estudo.

Palavras-Chave: Contabilidade – Estudo e ensino (Superior). Universidade Federal do Maranhão

ABSTRACT

This research aims at identifying the reasons for the main difficulties faced by the novice students at UFMA's Accounting Course in the subjects Basic and Intermediate Accounting when they start the course. It also aims at identifying the teaching techniques that may contribute to the improvement of these subjects. To reach the proposed aims, field research methodologies were adopted, such as: literature review and questionnaires to novice students of the course as well as Accounting Professors. The data collected allowed us to make a comparison of the situation of UFMA's Accounting Courses in the cities of São Luis and Imperatriz. The findings show that a great part of the students are single males, with age varying from 18 to 25. They also show that most professors use the lecture technique and blackboard, and want a change in the curriculum of the course. Both professors and students think the course's teaching conditions are inadequate, what contributes to their lack of motivation. It was concluded that development courses in the Didactics and Teaching Methodology should be offered to the Academic Staff of UFMA by its Business Administration and Accounting Department, what may contribute to improve the teaching of the Basic and Intermediate Accounting subjects.

Keywords: Accounting – Study and teaching (Higher). Universidade Federal do Maranhão

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 Visão Geral da Profissão Contábil | 34 |
| Figura 2 Estrutura do Curso de Ciências Contábeis da UFMA | 45 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, conforme Vestibulares realizados no período de 1999 a 2004 _____ | 81 |
| Gráfico 2- Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, conforme o número de vagas nos Vestibulares realizados no período de 1999 a 2004 _____ | 81 |
| Gráfico 3- Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, conforme o número de candidatos/vagas nos Vestibulares realizados no período de 1999 a 2004 _____ | 82 |
| Gráfico 4- Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, conforme PSGs realizados no período de 2001 a 2004 _____ | 84 |
| Gráfico 5- Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, conforme o número de vagas nos PSGs realizados no período de 2001 a 2004 _____ | 84 |
| Gráfico 6- Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, conforme candidatos/vagas nos PSGs realizados no período de 2001 a 2004 _____ | 85 |
| Gráfico 7- Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA segundo o sexo no período de 1999 a 2002 _____ | 87 |
| Gráfico 8- Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA inscritos segundo o sexo no período de 1999 a 2002 _____ | 87 |
| Gráfico 9 – Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA inscritos em São Luis segundo o sexo em termos percentuais no período de 1999 a 2002 _____ | 89 |
| Gráfico 10- Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA inscritos em Imperatriz segundo o sexo em termos percentuais, no período de 1999 a 2002 _____ | 89 |
| Gráfico 11 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a faixa etária em 2002 _____ | 90 |
| Gráfico 12 – Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o estado civil _____ | 91 |
| Gráfico 13 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a renda familiar _____ | 92 |
| Gráfico 14 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a participação na renda familiar _____ | 93 |
| Gráfico 15 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o local de moradia _____ | 94 |
| Gráfico 16 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o tipo de condução _____ | 95 |
| Gráfico 17 - Distribuição dos Alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a Conclusão do 2º grau _____ | 96 |
| Gráfico 18 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o ano de conclusão do 2º grau _____ | 97 |
| Gráfico 19 - Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o exame vestibular _____ | 98 |
| Gráfico 20 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a opção do Curso, em 2002 _____ | 99 |
| Gráfico 21 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo participação em outros cursos de graduação em 2002 _____ | 100 |
| Gráfico 22 – Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a situação funcional em 2002 _____ | 102 |

| | |
|---|------------|
| Gráfico 23- Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo participação em outras atividades em 2002 | 103 |
| Gráfico 24 – Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o ano de ingresso na UFMA | 104 |
| Gráfico 25 – Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo motivos da escolha do curso | 105 |
| Gráfico 26 – Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo as pretensões de conclusão do curso | 106 |
| Gráfico 27 – Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre os aspectos positivos da profissão | 107 |
| Gráfico 28 – Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre os aspectos negativos da profissão | 108 |
| Gráfico 29 – Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre as condições de ensino | 109 |
| Gráfico 30 – Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre a indicação do curso | 110 |
| Gráfico 31 – Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre os aspectos positivos do curso | 111 |
| Gráfico 32 – Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre os aspectos negativos do curso | 112 |
| Gráfico 33 - Distribuição dos professores de Contabilidade segundo o sexo | 113 |
| Gráfico 34 – Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo a formação acadêmica | 114 |
| Gráfico 35 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo a titulação | 116 |
| Gráfico 36 - Professores de Contabilidade da UFMA segundo a área de titulação | 117 |
| Gráfico 37- Situação funcional dos professores de Contabilidade | 118 |
| Gráfico 38 – Regime de trabalho dos professores de Contabilidade da UFMA | 119 |
| Gráfico 39 - Participação dos professores de Contabilidade da UFMA em atividades de pesquisas | 120 |
| Gráfico 40 - Disciplinas lecionadas pelos professores de Contabilidade da UFMA | 121 |
| Gráfico 41 - Turmas por semestre dos professores de Contabilidade da UFMA | 122 |
| Gráfico 42 - Professores de Contabilidade da UFMA segundo a experiência profissional | 123 |
| Gráfico 43 - Estratégias de ensino utilizadas pelos professores de Contabilidade da UFMA | 125 |
| Gráfico 44- Recursos Didáticos utilizados pelos professores de Contabilidade da UFMA | 126 |
| Gráfico 45 - Professores de Contabilidade da UFMA segundo o horário | 127 |
| Gráfico 46 - Conhecimento da grade curricular pelos professores de Contabilidade da UFMA | 128 |
| Gráfico 47 - Opinião dos professores de Contabilidade sobre a necessidade de mudança curricular | 129 |
| Gráfico 48 - Funções desempenhadas extra-sala de aula pelos professores de Contabilidade da UFMA | 130 |
| Gráfico 49- Distribuição das opiniões dos professores de Contabilidade da UFMA sobre os conteúdos programáticos | 131 |
| Gráfico 50 - Material didático utilizado pelos professores de Contabilidade da UFMA | 132 |
| Gráfico 51 – Opinião dos professores da UFMA sobre a Inclusão do escritório modelo na grade curricular | 134 |
| Gráfico 52 – Opinião dos professores de Contabilidade da UFMA sobre a | 135 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----------|
| <i>Quadro 1 Legislação que trata do ensino da Contabilidade no Brasil.....</i> | <i>44</i> |
| <i>Quadro 2 Matérias do Currículo Mínimo do curso de Ciências Contábeis da UFMA</i> | <i>47</i> |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, conforme Vestibulares realizados no período de 1999 a 2004 | 80 |
| Tabela 2- Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, conforme PSGs realizados no período de 2001 a 2004..... | 83 |
| Tabela 3 – Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o sexo no período de 1999 a 2002 | 86 |
| Tabela 4 - Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA inscritos segundo o sexo, em termos percentuais, no período de 1999 a 2002 | 88 |
| Tabela 5 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a faixa etária em 2002 | 90 |
| Tabela 6 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o estado civil..... | 91 |
| Tabela 7 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a renda familiar | 92 |
| Tabela 8 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a participação na renda familiar..... | 93 |
| Tabela 9 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o local de moradia | 94 |
| Tabela 10 – Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o tipo de condução | 95 |
| Tabela 11 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a Conclusão do 2º grau | 96 |
| Tabela 12 - Distribuição dos alunos iniciantes do Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o ano de conclusão do 2º grau | 97 |
| Tabela 13 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o exame vestibular | 98 |
| Tabela 14 - Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a opção do curso em 2002 | 99 |
| Tabela 15 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo participação em outros cursos de graduação em 2002 | 100 |
| Tabela 16 – Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a situação funcional em 2002 | 101 |
| Tabela 17 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo participação em outras atividades em 2002 | 103 |
| Tabela 18 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o ano de ingresso na UFMA..... | 104 |
| Tabela 19 – Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo motivos da escolha do Curso | 105 |
| Tabela 20 – Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a pretensão de conclusão do curso..... | 106 |
| Tabela 21 – Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre os aspectos positivos da Profissão..... | 107 |
| Tabela 22 – Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre os aspectos negativos da profissão... | 108 |
| Tabela 23 – Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre as condições de ensino | 109 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 24 – Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre a indicação do curso..... | 110 |
| Tabela 25 – Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre os aspectos positivos do curso..... | 111 |
| Tabela 26 - Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre os aspectos negativos do curso | 112 |
| Tabela 27 - Distribuição dos professores de Contabilidade segundo o sexo | 113 |
| Tabela 28 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo a formação acadêmica | 114 |
| Tabela 29 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo a titulação..... | 115 |
| Tabela 30 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo a área de titulação..... | 117 |
| Tabela 31 – Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo a situação funcional..... | 118 |
| Tabela 32 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo o regime de trabalho | 119 |
| Tabela 33 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo atividade de pesquisa..... | 120 |
| Tabela 34 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo disciplinas lecionadas..... | 121 |
| Tabela 35 – Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo as turmas por semestre | 122 |
| Tabela 36 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo experiência profissional..... | 123 |
| Tabela 37 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo estratégias de ensino utilizadas | 125 |
| Tabela 38 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA, segundo os recursos utilizados..... | 126 |
| Tabela 39 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA, segundo o planejamento das atividades acadêmicas | 127 |
| Tabela 40 - Distribuição das opiniões dos professores de Contabilidade da UFMA, sobre o conhecimento da grade curricular | 128 |
| Tabela 41 - Distribuição das opiniões dos professores de Contabilidade da UFMA, sobre a necessidade de mudança curricular..... | 129 |
| Tabela 42 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo funções desempenhadas extra-sala de aula | 130 |
| Tabela 43 - Distribuição das opiniões dos professores de Contabilidade da UFMA acerca dos conteúdos programáticos a serem utilizados..... | 131 |
| Tabela 44 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo o material didático utilizado | 132 |
| Tabela 45- Opinião dos professores de Contabilidade da UFMA sobre a inclusão do escritório modelo na grade curricular | 133 |
| Tabela 46 - Opinião dos professores de Contabilidade da UFMA sobre a inclusão de trabalho de conclusão de curso..... | 135 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
- CEE - Comissão de Especialistas de Ensino
- CFC - Conselho Federal de Contabilidade
- CFE - Conselho Federal de Educação
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CRC - Conselho Regional de Contabilidade
- DEC - Departamento de Eventos e Concursos
- DECCA - Departamento de Ciências Contábeis e Administração
- DPES - Departamento de Políticas do Ensino Superior
- EPC - Educação Profissional Continuada
- FEA - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
- IES - Instituições de Ensino Superior
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases
- MEC - Ministério de Educação e Cultura
- NBC - Norma Brasileira de Contabilidade
- NPD - Núcleo de Processamento de Dados
- PNG - Plano Nacional de Graduação
- PSG - Programa Seletivo Gradual
- SESU - Secretaria de Educação Superior
- UFMA - Universidade Federal do Maranhão
- UFRS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
- UNB - Universidade de Brasília
- USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 21 |
| 1.1 Da educação superior | 21 |
| 1.2 Sistema de avaliação da educação superior | 22 |
| 1.3 A graduação e o sistema educacional | 24 |
| 1.4 Caracterização do problema | 27 |
| 1.5 Premissas | 28 |
| 1.6 Objetivos da pesquisa | 28 |
| 1.6.1 Objetivo geral | 29 |
| 1.6.2 Objetivos específicos | 29 |
| 1.7 Justificativa | 29 |
| 2. REVISÃO DE LITERATURA | 32 |
| 2.1 Introdução | 32 |
| 2.2 Perfil atual do contador | 32 |
| 2.3 O perfil do profissional contábil exigido pelo mercado | 35 |
| 2.4 Competências e Habilidades do Profissional Contábil no Século XXI | 36 |
| 2.5 Ensino de Contabilidade no Brasil | 39 |
| 2.5.1 Breve histórico | 39 |
| 2.5.2 Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Maranhão | 45 |
| 2.5.3 O ensino superior no Brasil e a qualificação do corpo docente | 49 |
| 2.5.3.1 Posição do ensino superior no Brasil | 49 |
| 2.5.4 Técnicas de ensino aplicáveis no ensino de Contabilidade no Brasil | 51 |
| 2.5.4.13 Simulações | 60 |
| 2.5.5 Recursos Audiovisuais | 61 |
| 2.5.6 Evolução Curricular | 66 |
| 3 METODOLOGIA DE PESQUISA DESTE ESTUDO | 70 |
| 3.1 Delineamento da pesquisa | 71 |
| 3.2 População e amostra | 73 |
| 3.3 A Coleta de dados | 74 |
| 3.3.1 O Questionário | 75 |
| 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS | 77 |
| 4.1 Análise e interpretação dos dados | 77 |
| 4.2 Representação dos dados: tabelas, quadros e gráficos | 78 |
| 4.3 Perfil dos discentes | 79 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4.3.1 | Informações sobre a forma de ingresso dos alunos | 79 |
| 4.3.2 | Informações pessoais a respeito dos alunos | 86 |
| 4.3.3 | Informações socioeconômicas a respeito dos alunos | 92 |
| 4.3.4 | Informações escolares a respeito dos alunos | 96 |
| 4.3.5 | Informações a respeito da motivação | 99 |
| 4.4 | Avaliação feita pelos docentes | 113 |
| 4.4.1 | Perfil do Docente | 113 |
| 4.4.2 | Desempenho na área da educação | 124 |
| 4.4.3 | Apreciação sobre a grade curricular | 128 |
| 5 | CONCLUSÕES E SUGESTÕES | 136 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 140 |
| | OBRAS CONSULTADAS | 147 |
| | GLOSSÁRIO | 150 |
| | APÊNDICE A – Questionário alunos iniciantes | 152 |
| | APÊNDICE B – Questionário professores de Contabilidade | 157 |
| | ANEXOS | 161 |
| | ANEXO A – Fluxograma do curso | 162 |
| | ANEXO B - Programa de Contabilidade Básica | 163 |
| | ANEXO C - Programa de Contabilidade Intermediária | 164 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 Da educação superior

Dentre as atribuições da Instituição de Ensino Superior (IES), destaca-se a preparação de profissionais do futuro, o que requer acompanhar as mudanças do ambiente no qual está inserida, e adaptar-se para a formação de discentes.

Além do acompanhamento das mudanças que ocorrem no ambiente na qual está inserida, é necessário por parte da IES conhecer o aluno com o qual está trabalhando, pois isso contribuirá para que possa elaborar e repensar seus projetos pedagógicos.

Segundo o art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a educação superior tem por finalidade:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Segundo o art. 3º da Resolução nº 6/2004, o curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o contabilista esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras em âmbito nacional e internacional nos diferentes modelos de organização, assegurando o pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, domínio atuarial e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com o advento da informação.

1.2 Sistema de avaliação da educação superior

O sistema de avaliação da educação superior (SINAES) instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, tem por objetivo assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes.

Segundo o art. 2º da mesma lei, o SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

- I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
- II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e cursos;

IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações

Segundo o art. 5º da lei em referência, a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE.

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligado à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Segundo o art. 6º fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, com as atribuições de:

- I – propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;
- II – estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
- III – formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- IV – articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;
- V – submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE;
- VI – elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;
- VII – realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Segundo o art. 7º, a CONAES terá a seguinte composição:

- I – 1 (um) representante do INEP;
- II – 1 (um) representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES;
- III – 3 (três) representantes do Ministério da Educação, sendo 1 (um) obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior;
- IV – 1 (um) representante do corpo discente das instituições de educação superior;
- V – 1 (um) representante do corpo docente das instituições de educação superior;
- VI – 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior;
- VII – 5 (cinco) membros, indicados pelo Ministro de Estado da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filósofo e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior.

1.3 A graduação e o sistema educacional

Observa-se, no Plano Nacional de Graduação (PNG) criado em 1999, pela Secretaria de Educação Superior (SESU), a preocupação com os futuros profissionais que são formados nas IES, quando afirma que os cursos de graduação devem propiciar a oferta de referenciais teórico-básicos que possibilitem o trâmite em múltiplas direções, instrumentalizando o indivíduo para atuar de forma criativa em situações imprevisíveis.

Ainda segundo o PNG a graduação não deve restringir-se à perspectiva de uma profissionalização estrita, especializada. Há que propiciar a "aquisição de competências de longo prazo", o domínio de métodos analíticos, de múltiplos códigos e linguagens, enfim, uma qualificação intelectual de natureza suficientemente ampla e abstrata para construir, por sua vez, base sólida para a aquisição contínua e eficiente de conhecimentos específicos.

Assim, a aquisição de conhecimentos deve ir além da aplicação imediata, impulsionando o sujeito, em sua dimensão individual e social, a criar e responder a desafios. Torna-se necessário desenvolver a habilidade de aprender recriar permanentemente, retomando o sentido de uma educação continuada.

Sobre o assunto, Nóvoa (1995, p. 16) afirma que as escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina; a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores).

A Universidade (ou qualquer instituição de ensino superior) é o local adequado para a construção de conhecimento, para a formação da competência humana. Para o autor, é preciso inovar, criar, criticar, para que esta competência possa ser atingida. (MARION, 2001, p. 11)

Segundo o mesmo autor, o que encontramos nas Instituições de Ensino Superior, principalmente na área contábil, são verdadeiros centros de treinamento de recursos humanos, oferecendo diplomas de curso superior, atendendo ao ego da maior parte da população. Em outras palavras, são feitas cópias do conhecimento alheio na transmissão dos professores para seus alunos.

Ainda, segundo Marion, faltam pesquisas na área contábil, assim como estímulos à criação, à inovação e ao desenvolvimento do conhecimento contábil.

A educação nunca foi levada devidamente a sério nem pela sociedade, nem pelo governo brasileiro. As escolas e as universidades, o saber, mesmo o saber aplicado, jamais em nossa história, receberam da sociedade e dos poderes públicos uma forma de atuação continuada. (OLIVEIRA apud COSTA, 1988, p. 3-4).

Será que as escolas de Contabilidade estão cumprindo sua função de adequar o ensino às exigências do campo de avanço profissional contábil? – Será que estas escolas estão se esmerando no sentido de currículo, laboratório de ensino, pesquisas, professores, metodologia de ensino, material didático de apoio etc., com objetivo de melhorar o nível de ensino? (IUDÍCIBUS; MARION, 1986, p. 52).

Os mesmos autores concluem que várias são as deficiências do ensino de Contabilidade.

- a) falta de adequação do currículo;
- b) falta de um programa bem definido para a prática contábil;
- c) falta de preparo do corpo docente;

- d) deficiência na metodologia do ensino de Contabilidade Geral ou Introdutória;
- e) proliferação das instituições de ensino de Ciências Contábeis, inclusive, de instituições particulares, muitas delas visando exclusivamente ao lucro;
- f) divórcio indesejável entre as instituições de ensino e órgãos de classes contábeis;
- g) docentes de outras disciplinas básicas para a Contabilidade, sem um conhecimento mínimo dessas disciplinas, prejudicando sua aplicabilidade sem exemplos contábeis (Direito, Matemática, Estatística, etc.);
- h) falta de exame de suficiência de âmbito nacional para o exercício da profissão, forçando o aluno a aprender realmente e não ir apenas em busca do diploma.

Dentre as deficiências apresentadas, a que este trabalho pretende analisar é a metodologia do ensino de Contabilidade Básica e, também, da Contabilidade Intermediária aos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, nos campus de São Luis e Imperatriz, respectivamente.

A escolha ocorreu por se entender que de nada adiantará se ter um currículo adequado, um programa bem definido, recursos didáticos modernos para ministrar uma boa aula, se o corpo docente não estiver preparado para aplicar uma metodologia de ensino que consiga estimular a motivação e a capacidade de aprender dos alunos.

Ludícibus e Marion (1986, p. 55) sugerem, ainda, para melhorar a qualidade do ensino dos cursos de Ciências Contábeis, entre outras providências, que deve ser "propiciada ao estudante sólida formação teórica, incluindo, é claro, a maior exposição possível de exemplos reais ou simulados dos reais, sem a pretensão de tornar o curso de Contabilidade um escritório piloto".

Em pesquisa realizada por Andrade e Cornachione Jr. (2002, p. 464), constatou-se que os 178 alunos consultados aprovam a necessidade das disciplinas introdutórias no curso de Ciências Contábeis, destacando, além das que compõem o eixo do curso, as disciplinas de Direito, Economia e Administração, com 95%, 88% e 87%, respectivamente, como complemento à formação do profissional da área contábil.

1.4 Caracterização do problema

Atualmente, um dos maiores desafios, para quem está iniciando uma carreira profissional, são as exigências impostas pelo mercado de trabalho, que busca profissionais já qualificados. Daí porque o profissional, ao decidir investir em uma determinada carreira, deve ficar atento a essas exigências.

Esses profissionais, em geral, buscam sua qualificação no ensino superior, mas, talvez em virtude de uma escolha não adequada acabam tendo dificuldades ao ingressarem no curso, chegando, às vezes, à desistência. Cabe, então, à Instituição de Ensino Superior saber que tipo de profissional irá colocar no mercado e a partir daí trabalhar os seus alunos procurando entender suas expectativas, interesses e motivações.

O processo de ensinar é inseparável do processo de aprender. Além de conhecer a disciplina de forma global e não apenas parte dela, é importante que a atualização seja constante, principalmente no magistério de disciplinas como a Contabilidade, que recebe muita influência das constantes mudanças fiscais. (MARION, 2001, p. 25)

No curso de Ciências Contábeis, as disciplinas Contabilidade Básica ou Contabilidade Introdutória e a Contabilidade Intermediária representam o alicerce, a base de todo o conhecimento contábil que será complementado por outras disciplinas no decorrer do curso.

Segundo Marion (2001, p. 31), "no curso de Ciências Contábeis observa-se o fenômeno do conhecimento cumulativo, sendo portanto indispensável o domínio da Contabilidade Geral, Básica, que alicerça as demais disciplinas contábeis".

Ainda segundo o autor precisa-se ter em mente que esse conhecimento, transmitido em sala de aula, precisa ser útil; os alunos devem ser envolvidos pelos professores, as disciplinas devem ser ministradas com objetivos precisos, ou seja, deve-se demonstrar aos alunos a utilidade daquilo que estão aprendendo.

O curso de graduação em Ciências Contábeis deve suprir os alunos de conhecimentos, habilidades e valores suficientes para o exercício da profissão, e aprendizado contínuo como instrumento de adaptação às mudanças que ocorrerão em sua vida profissional. (KOLIVER, 1999, p. 22-35).

Segundo Gil (2002, p. 23), o problema é uma questão não resolvida e objeto de discussão, em qualquer domínio de conhecimento.

Ainda segundo Gil (2002, p. 27), o problema deve ser formulado como pergunta pois essa é a maneira mais fácil e direta de sua formulação.

Assim, o problema a ser investigado é:

Quais as principais dificuldades encontradas no ensino das disciplinas de Contabilidade Básica e Intermediária, na visão dos professores e alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Maranhão?

1.5 Premissas

Para que a pesquisa possa ser desenvolvida é necessária a formulação de premissas, que foram observadas por meio da revisão bibliográfica:

- a) os cursos de Ciências não atendem às reais necessidades do mercado de trabalho.
- b) os atuais currículos estão em descompasso com a realidade econômica e com os avanços teóricos da Contabilidade, salvo raras exceções.
- c) a identificação das dificuldades no ensino das disciplinas de Contabilidade Básica e Intermediária, na visão dos professores e alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Maranhão, permite elaborar planos de trabalho para melhorar essas dificuldades.

Esses fatores influem no processo ensino aprendizagem e causam impacto na vida profissional do egresso das instituições de ensino superior.

1.6 Objetivos da pesquisa

Segundo Silva (2003, p. 57) objetivos da pesquisa são os fins teóricos e práticos que se propõe alcançar com a pesquisa.

Tendo em vista a importância do papel das Instituições de Ensino Superior e sua responsabilidade em formar profissionais e entregá-los à sociedade, o presente estudo tem os seguintes objetivos:

1.6.1 Objetivo geral

Ainda segundo Silva os objetivos gerais procuram dar uma visão geral do assunto da pesquisa.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é o seguinte:

Conhecer as principais dificuldades encontradas pelos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA nas disciplinas de Contabilidade Básica e Intermediária, ao ingressarem no curso.

1.6.2 Objetivos específicos

Para Silva (2003, p. 58), os objetivos específicos são um desdobramento do objetivo geral em questões mais específicas.

Assim os objetivos específicos da pesquisa são os seguintes:

- a) traçar um perfil do aluno iniciante no curso de Ciências Contábeis da UFMA e, de posse desse perfil, identificar as dificuldades enfrentadas ao ingressar no referido curso.
- b) Identificar as técnicas de ensino que possam contribuir para o aprimoramento do ensino-aprendizado das disciplinas de Contabilidade Básica e Intermediária.

1.7 Justificativa

Atualmente, existe uma preocupação muito grande por parte dos profissionais da área contábil em geral, com a qualidade do ensino, como se pode constatar no grande número de trabalhos sobre educação, nos conclaves produzidos pelas entidades da classe contábil a nível nacional e internacional e em pesquisas de pós-graduação.

Koliver (1993, p. 11 apud. ARAÚJO, 2002, p. 8), afirma que são enormes as disparidades entre as instituições de ensino, pois, enquanto algumas poucas propiciam formação que se aproxima daquela usual em países desenvolvidos, outras

não ultrapassam o patamar de curso secundário, tornando a transferência um problema que afeta a qualidade do ensino.

Embora existam como já foi citado, trabalhos relevantes na área de ensino, como aqueles apresentados pelos professores José Carlos Marion, Sérgio de Iudícibus, Edson Luiz Riccio, Olívio Kolive, Paulo Schmidt, Edgar Cornachione Jr., dentre outros, na Universidade Federal do Maranhão não foi desenvolvido nenhum trabalho sobre o Ensino Superior de Contabilidade.

A escolha deste tema nasceu da necessidade de contribuir para a otimização do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Maranhão, que como outros cursos de instituições de ensino superior do Brasil, passa por um momento de transformação exigida pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Partindo da idéia de que algo deve ser feito para colocar o curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) entre as melhores do Brasil, propondo mudanças que afetarão o seu Projeto Pedagógico, e conseqüentemente, influenciando o desenvolvimento da sociedade em geral, foi escolhido um trabalho desta natureza.

O desenvolvimento deste trabalho está estruturado da seguinte forma:

1 Introdução

No primeiro capítulo, apresentam-se: a educação superior, a graduação e o sistema educacional, a caracterização do problema, premissas, os objetivos do estudo (geral e específicos) e, finalmente, a sua justificativa.

2 Revisão de Literatura

Neste capítulo, abordam-se as bases conceituais do trabalho, o perfil do contador exigido pelo mercado e o ensino da Contabilidade no Brasil.

3 Metodologia de pesquisa deste estudo

Neste capítulo, abordam-se o delineamento da pesquisa, a população e a amostra, a coleta de dados e os comentários sobre questionário.

4 Apresentação e discussão dos dados obtidos

Este capítulo descreve e analisa as informações colhidas no presente estudo, levantando-se um perfil do aluno iniciante no curso de Ciências Contábeis

da UFMA e, também, os trabalhos dos professores em sala de aula, suas críticas e sugestões.

5 Conclusões e Sugestões

Finalmente, são expostas as conclusões, e apresentados os resultados, bem como sugestões para o curso de Ciências Contábeis, da Universidade Federal do Maranhão, associações de classe e cursos de pós-graduação no Brasil.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Introdução

O objetivo desse capítulo é apresentar uma base teórica para fundamentar os estudos sobre o ensino de Contabilidade para alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, que é o foco deste trabalho. Assim, esse capítulo encontra-se dividido em duas partes:

Na primeira parte, é feita uma abordagem sobre o perfil do contador, em que são comentados os seguintes assuntos: o perfil atual do contador, o perfil do profissional contábil exigido pelo mercado e competências e habilidades do profissional contábil no século XXI.

Finalmente, a segunda parte trata, especificamente, do ensino de Contabilidade no Brasil, em que são abordados assuntos tais como: um breve histórico das principais escolas de Contabilidade, o curso de Ciências Contábeis da UFMA, o ensino superior no Brasil e a qualificação do corpo docente, técnicas de ensino aplicáveis no ensino de Contabilidade no Brasil, a evolução da Ciência Contábil e sua relação com o ensino, uma abordagem sistêmica do ensino da Contabilidade e evolução curricular.

2.2 Perfil atual do contador

Atualmente, espera-se que o contador esteja em constante evolução, além de uma série de atributos indispensáveis nas diversas especializações da profissão contábil, não sendo mais possível sobreviver, no momento atual, com a antiga postura de escriturador, guarda-livros, despachante e atividades burocráticas de maneira em geral.

Em função das exigências do mercado, é necessário que o profissional contábil se mantenha sempre atualizado em sua área e também em outras áreas, tais como: informática, sistemas de informações, legislação vigente no país, para que seja capaz de melhor orientar os usuários da Contabilidade sob sua responsabilidade, nas tomadas de decisão.

O estudante que optar por um curso superior de Contabilidade terá inúmeras alternativas, pois a Contabilidade é uma das áreas que mais proporciona oportunidades para o profissional. Dentre essas alternativas temos as seguintes: contador, auditor, analista financeiro, perito contábil, consultor contábil, professor de Contabilidade, pesquisador contábil, cargos públicos, cargos administrativos. (MARION, 2003, p. 27).

Entretanto, o mesmo autor comenta que, apesar de inúmeras vantagens, não existem milagres no processo de obtenção de sucesso profissional nessa área ou em qualquer atividade. Há necessidade do desenvolvimento equilibrado da competência e a ética que permitem a realização profissional.

Para Mussolini (1994, p. 79 apud MARION, 2003, p. 33), "o contador deve se conscientizar de que a valorização se fundamenta, essencialmente, em dois pontos básicos: (a) indiscutível capacidade técnica; e (b) irrepreensível comportamento ético".

Atualmente o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e os Conselhos Regionais de Contabilidade (CRCs), em convênio com algumas Universidades brasileiras, oferecem cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, contribuindo, assim, de forma positiva para a capacitação e educação continuada dos profissionais contábeis, inclusive os da área de educação.

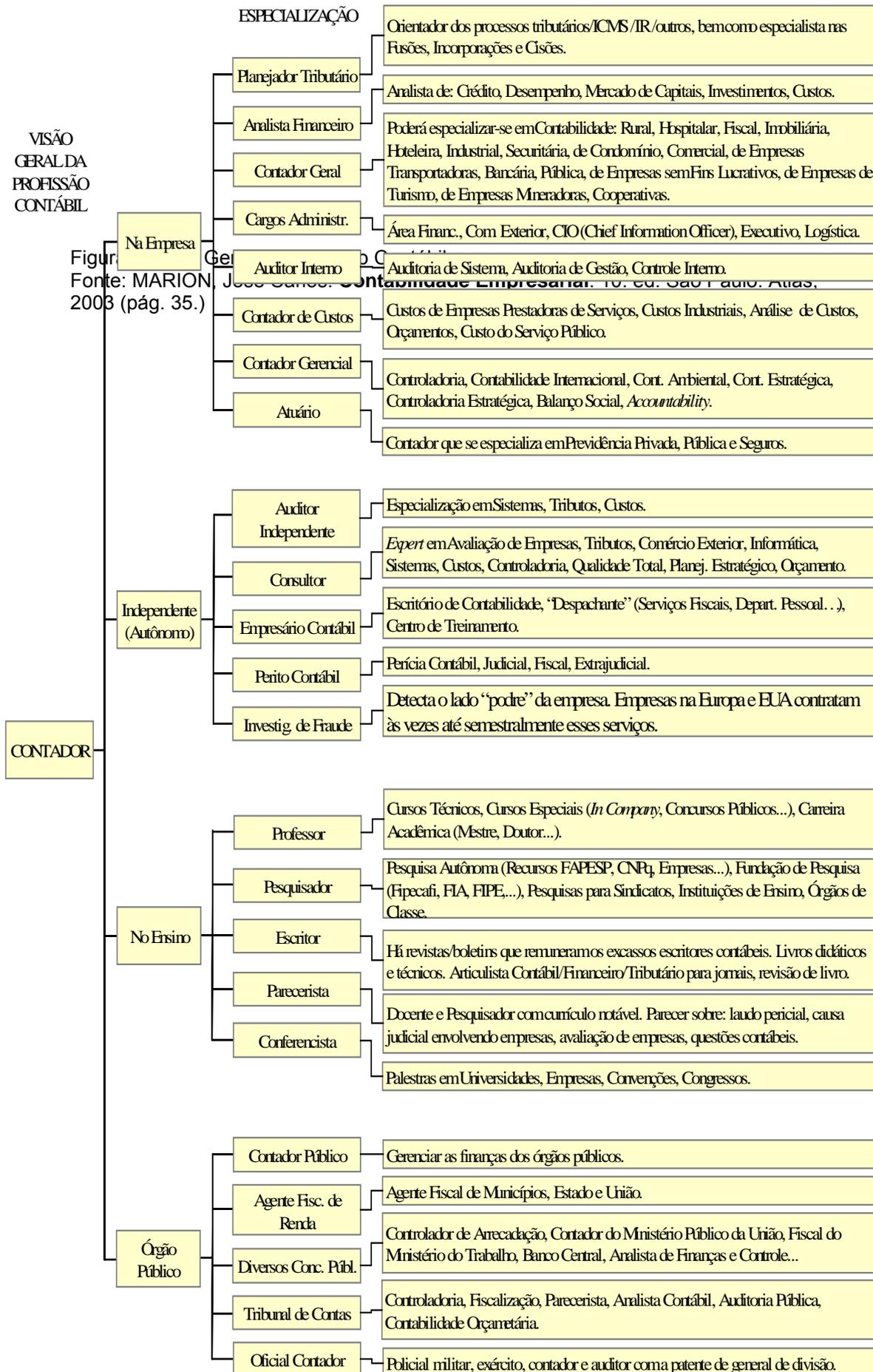
Completada a fase acadêmica, mesmo o bom profissional que recebeu valiosa e eficiente formação, precisa atualizar-se e complementar permanentemente seus conhecimentos, para não se desatualizar e não perder a capacidade de acompanhamento da evolução da técnica e dos conhecimentos gerais, em constante evolução. A profissão contábil almeja conseguir essa atualização por meio da chamada EPC. (FRANCO, 1997, p. 73).

A Educação Profissional Continuada (EPC) tem sido largamente difundida em conjunto pelo CFC e pelos CRCs, no sentido de que um maior número de profissionais da área contábil consigam uma melhor qualificação, para atender às exigências de mercado.

Serão descritas na figura nº 1, algumas das alternativas oferecidas pelo curso superior de Contabilidade.

VISÃO GERAL DA PROFISSÃO CONTÁBIL

Figura 1
Fonte: MARION, José Carlos. Contabilidade Empresarial. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2003 (pág. 35.)



2.3 O perfil do profissional contábil exigido pelo mercado

Segundo Cornachione Jr. (2001, p. 19), entre as habilidades que o mercado procura, hoje, no graduado na área de Ciências Contábeis, está, de maneira cada vez mais decisiva, a informática.

Segundo o autor, em função de a Ciência Contábil trabalhar, diretamente, com informações, é necessário que o profissional da área contábil-financeira domine os conceitos e saiba utilizá-los adequadamente no que diz respeito a dados, banco de dados, processo, processamento, alternativas de processamento, informações, consistência, oportunidades, fluxo, variáveis etc.

Peleias (2001, p. 45) destaca alguns motivos pelos quais é importante a participação do profissional contábil na implantação de um sistema integrado empresarial, a saber:

- a) a atividade contábil possui estreito relacionamento com todas as áreas nas quais ocorrem decisões que afetam o patrimônio e os resultados da empresa, e o Contabilista é um profissional que precisa deter a visão integrada dos negócios e atividades [...];
- b) existem aspectos de natureza fiscal e tributária relativos às transações de compras e vendas, que precisam ser claramente identificados e tratados, para que a empresa não incorra em contingências fiscais ou fique exposta a sanções por parte de órgãos fiscalizadores, nas esferas federal, estadual ou municipal;
- c) os sistemas integrados permitem efetuar os registros contábeis e fiscais das transações que afetam o patrimônio e o resultado de uma empresa [...];
- d) é preciso considerar os aspectos de controle interno incorporados à ferramenta de informática e aqueles que precisam existir no ambiente externo, para que as transações sejam realizadas com adequado grau de segurança e salvaguarda ao patrimônio da empresa;
- e) por força de suas atividades, o Contabilista possui conhecimentos sobre os negócios e atividades da empresa, e pode trazer contribuições significativas para o sucesso do projeto. Também é uma excelente ocasião para se conhecer melhor a 'intimidade' dos negócios, permitindo

novas contribuições e o aumento da qualificação profissional do Contabilista.

Nesse sentido, percebe-se o empenho da maioria dos cursos para apresentar, em sua grade curricular, algumas disciplinas da área de informática. Entretanto verifica-se que determinadas disciplinas, que se prestam a elucidar o assunto de informática, apresentam um conteúdo que acaba por intimidar o estudante em relação ao tema. Segundo o autor, isso se deve ao fato de serem voltadas, exclusivamente, ao ensino do como fazer (*know-how*) e não ao ensino do para que fazer (*know-why*).

2.4 Competências e Habilidades do Profissional Contábil no Século XXI

O Ministério de Educação e Cultura (MEC), tentando solucionar o problema dos currículos, por meio da Resolução nº 6/2004, traçou as diretrizes para os cursos universitários, sugerindo o seguinte perfil para os egressos do curso de graduação em Ciências Contábeis.

- Perfil Desejado do Formando

O curso de graduação em Ciências Contábeis deve contemplar um perfil profissional que revele a responsabilidade social de seus egressos e sua atuação técnica e instrumental, articulada com outros ramos do saber e, portanto, com outros profissionais, evidenciando o domínio de habilidades e competências inter e multidisciplinares.

- Competências e habilidades

Quanto às competências e habilidades, os bacharéis em Ciências Contábeis deverão ser capazes de:

- a) utilizar, adequadamente, a terminologia e a linguagem próprias das Ciências Contábeis e Atuariais;
- b) demonstrar uma visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;
- c) elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;
- d) aplicar, adequadamente, a legislação inerente às funções contábeis;

- e) desenvolver, com motivação e por meio de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão.
- f) exercer suas funções com expressivo domínio das funções contábeis e atuariais que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento da sua responsabilidade quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas da sua gestão perante a sociedade, gerando, também, informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;
- g) desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial;
- h) exercer, com ética e proficiência, as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas por meio da legislação específica, revelando domínio adequado aos diferentes modelos organizacionais

Segundo a American Accounting Association (1991), a educação para os futuros contadores deveria produzir profissionais que tivessem amplo conjunto de habilidades e conhecimentos. Essas habilidades e competências são divididas em sete categorias:

- 1) Habilidade intelectual: o profissional contábil, quando consultado, deverá ser criativo para estruturar e apresentar rápidas soluções dos problemas que, muitas vezes, até desconhece. O profissional contábil enfrenta situações diversas tais como: conflitos de demanda, solicitações imprevisíveis e coincidências de prazo limite para o término de serviços. Para administrar essas situações, deve possuir habilidade e critério para selecionar e assumir prioridades dentro das limitações de tempo e recursos.
- 2) Habilidade interpessoal: é essencial que o profissional contábil tenha habilidade em trabalhar com outras pessoas e em grupo para executar determinada tarefa. Deve ter a capacidade de influenciar outros profissionais, organizar e delegar trabalhos, motivar e desenvolver outras pessoas e resolver e suportar conflitos.

- 3) Habilidade em comunicação: a atividade contábil exige que seus profissionais tenham a capacidade de transferir e receber informações com facilidade. As posições dos profissionais contábeis devem ser apresentadas e defendidas por meio de exposições formais ou informais, verbais ou escritas. A velocidade e a adequação da informação contábil deverão acompanhar o ritmo das crescentes mudanças no mundo dos negócios.
- 4) Habilidade em Contabilidade: o profissional contábil deve ter habilidade para desempenhar as funções contábeis.
- 5) Conhecimento geral: o profissional contábil deve ter conhecimento do fluxo dos acontecimentos dentro da história e das diferentes culturas no mundo atual; habilidade para interagir com diversos grupos de pessoas de diversos níveis culturais para intercâmbio; sensibilidade e capacidade de visualizar os contrastes em relação às forças econômicas, políticas e sociais no mundo; experiência na abordagem de juízos e valores.
- 6) Conhecimento em organização e negócios: o profissional contábil deve ter conhecimento das forças econômicas, sociais, culturais e psicológicas que afetam a organização na qual presta serviços; deve entender, também, o fluxo interno operacional das organizações e ser capaz de aplicar seus conhecimentos em situações específicas; deve absorver as rápidas mudanças no mundo dos negócios e na tecnologia e aplicá-las na organização em que presta serviço.
- 7) Conhecimento contábil e de auditoria: um profundo conhecimento da Contabilidade abrange tanto a história do pensamento e da profissão contábil, como o conteúdo, preparação, conceito, estrutura e significado dos relatórios contábeis, sejam eles de finalidade interna ou externa e os métodos para coletar, reunir, sumarizar e analisar os dados financeiros. O profissional contábil deve usar os dados financeiros, exercer julgamento, avaliar riscos e resolver os problemas efetivos. Enfim, um desenvolvimento do raciocínio conceitual e analítico relativo à Contabilidade.

Observa-se que as competências e habilidades apresentadas pela American Accounting Association divergem em muito do que está sendo exigido no mercado de trabalho brasileiro ao profissional da área contábil, não aquele que atua de forma

tradicional, desenvolvendo somente a contabilidade fiscal e societária, mas aquele que usa todo o potencial existente na Contabilidade, principalmente quando participa do processo de tomada de decisão.

2.5 Ensino de Contabilidade no Brasil

2.5.1 Breve histórico

Segundo Schmidt (2000, p. 205), uma das primeiras manifestações contábeis brasileiras ocorreu no reinado de D. João VI. Quando da instalação de seu governo provisório, em 1808, como relata Gomes (1956, p. 19), foi publicado um alvará obrigando os Contadores Gerais da Real Fazenda a aplicarem o método das partidas dobradas na escrituração mercantil.

Os estudos do comércio tiveram seus passos iniciais na obra de Visconde de Cairu (José da Silva Lisboa), publicada em 1804, intitulada Princípios de Economia Política. Em 1809, Cairu tornou-se o primeiro a apresentar um sistema de Direito Comercial e a realizar os primeiros estudos de Economia Política no Brasil.

Segundo o mesmo autor (2000, p. 206), em termos de formação do profissional brasileiro, uma das primeiras manifestações foi a criação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro, em 1856. Segundo o autor, a partir de 1863, esse instituto passou a oferecer a disciplina de Escrituração Mercantil como forma de qualificar seus alunos para a prática do registro contábil.

Em 1890, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro passou a oferecer a disciplina de Direito Administrativo e Contabilidade, seguindo a tendência inicial de colocar a Contabilidade como uma disciplina intimamente ligada ao Direito.

Ainda segundo o autor, no final do século XIX, coube ao Grêmio dos Guarda-Livros de São Paulo, a iniciativa de criar um curso regular cuja finalidade seria oficializar a profissão contábil. O objetivo desse curso era atender à demanda da profissão, em função do desenvolvimento agrícola e início da expansão industrial no país.

Desse movimento surgiu, em 20 de abril de 1902, sob a forma de sociedade a Escola Prática de Comércio - a primeira Escola de Contabilidade a ser fundada no

Brasil, cuja fundação contou com a cooperação de diversas personalidades e instituições, valendo citar: o Conde Álvares Penteado e o Conde de Prates, entre outros.

O Decreto Federal nº 1.339, de 9 de janeiro de 1905, reconheceu, em caráter oficial, os diplomas expedidos pela Escola Prática de Comércio e providenciou a organização dos cursos, dividindo-os em dois: um geral e outro superior. Como muitas disciplinas do curso superior costumavam ser tratadas, normalmente, nos programas da escola, não foi difícil para que um grupo de professores, dentre os quais se destacava o argentino Leon Suarez, criasse o "Curso Superior de Ciências Comerciais", que existiu de 1908 a 1914.

Em 1º de dezembro de 1905, seu nome foi alterado para Escola de Comércio de São Paulo. Em 5 de janeiro de 1907, em sessão extraordinária, sob o comando do Diretor Presidente Senador Antonio de Lacerda Franco, por unanimidade de votos, optou-se pela denominação "Escola de Comércio Álvares Penteado", em homenagem a um de seus fundadores e colaboradores.

Deve-se à Escola de Comércio Álvares Penteado a formação de muitos dos primeiros professores de Contabilidade de destaque no cenário nacional, como é o caso de Francisco D'Auria e Frederico Herrmann Júnior.

No mesmo, ano em 1907, também foi fundada em São Paulo a Escola de Comércio Mackenzie College, tendo à frente o advogado norte-americano John Mackenzie. Conforme afirma Schmidt (2000, p. 207), embora desfrute de grande prestígio no meio educacional paulista, essa Escola não teve a mesma importância da Álvares Penteado para o desenvolvimento da Contabilidade.

Segundo Marion e Robles Jr. (1998, p. 38), a criação dos cursos de Contabilidade, propriamente ditos, ocorreu em 1931, por meio do Decreto nº 20.158 de 30 de junho, que instituiu o curso Técnico em Contabilidade com duração de dois anos para formar Guarda-Livros e de três anos para formar Peritos Contadores. Esse mesmo decreto criou o Curso Superior de Administração e Finanças da Faculdade de Ciências Econômicas. Em 1943, o Decreto-Lei 6.141, de 28 de dezembro, transformou os cursos técnicos acima referidos na categoria de cursos médios, garantindo aos formandos o título de Técnicos de Contabilidade.

Somente em 1945, sob a influência de Milton Improta e de outros contadores da época, conforme Andrezo (2000, p. 25), foi instituído o curso de Ciências Contábeis e Atuariais, com duração de quatro anos e previsão no texto legal do Decreto 7.988/45 das disciplinas a serem ministradas. Apesar do pioneirismo da Fundação Álvares Penteado, só em 1949 iniciou-se a primeira turma de Ciências Contábeis e Atuariais.

Segundo Schmidt (2000, p. 207), em 1946 foram criados o Conselho Federal de Contabilidade e a Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (primeiro núcleo de pesquisa no Brasil que envolveria a Contabilidade) que, segundo os autores, contribuíram de maneira extraordinária para a qualidade do ensino superior da Contabilidade.

O núcleo de pesquisa criado na USP, com a implantação do Curso de Ciências Contábeis, passou a desenvolver trabalhos nos moldes norte-americanos, ou seja, passou a ter professores com dedicação exclusiva ao ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo de produzir artigos e teses de cunho científico, visando à melhoria do ensino da Contabilidade.

Os primeiros resultados do núcleo de pesquisa influenciaram a reestruturação do ensino na disciplina Contabilidade Geral, ministrada no curso de Ciências Contábeis a partir de 1964, no qual foi adotado o método didático norte-americano pelo professor José Costa Boucinhas.

Segundo Ludícibus e Marion (1993, p. 26), outro grande avanço percebido na FEA-USP foi o surgimento do primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado em Controladoria e Contabilidade a partir de 1970 e a publicação do livro de Contabilidade Básica, elaborado por uma equipe de professores da USP, amplamente utilizado. Além do curso de mestrado a FEA-USP, também implantou em 1978, o curso de Doutorado em Contabilidade.

A seguir, serão feitos alguns comentários sobre a legislação que trata do ensino da Contabilidade no Brasil.

O Decreto nº 15.601/46 autorizou o funcionamento do curso de Ciências Contábeis e Atuariais na FCEA.

Em 1951, a Lei 1.401 de 31 de julho, desmembrou os cursos de Ciências Contábeis e Atuariais, criando, de maneira independente, o curso de Ciências

Contábeis, possibilitando aos concluintes receberem o título de Bacharel em Contabilidade.

Em termos de currículo dos cursos de Ciências Contábeis, além da lei já referida de 1945, houve o Parecer 397/62 (que dividiu os cursos de Ciências Contábeis em ciclo de formação básica e ciclo de formação profissional) e a Resolução 03/92 do extinto Conselho Federal de Educação, que fixou os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de graduação.

Com a LDB, Lei 9.394, de 1996, foram estabelecidas algumas medidas referentes ao Ensino Superior: eliminação da exigência de currículos mínimos, observância de diretrizes gerais para os currículos de cursos e programas de educação superior e ampliação da duração mínima do ano letivo regular (de 180 para 200 dias). Destaque-se que tais medidas se inseriam em espírito mais amplo de uma proposta de reestruturação do sistema de ensino superior no País, com menor ênfase na centralização e em prol de maior autonomia para que as instituições pudessem inovar, atendendo às demandas regionais e nacionais.

A SESU/MEC publicou o Edital 004/97, que teve como objetivo convocar as instituições de ensino superior para que encaminhassem propostas para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação, a serem sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área.

Quanto aos paradigmas das Diretrizes Curriculares Nacionais, cumpre destacar que elas objetivavam:

Servir de referência para as Instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais.

Em 11 de março de 2003, foi aprovado o Parecer nº CNE/CES 67/2003, que teve por finalidade reunir, em parecer específico, todas as referências normativas existentes na Câmara de Educação Superior relacionadas com a concepção e conceituação dos Currículos Mínimos profissionalizantes fixados pelo então

Conselho Federal de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Em 07 de maio de 2003, foi aprovado o Parecer nº CNE/CES 108/2003, que teve por objetivo promover audiências com a sociedade, durante seis meses, ensejando a discussão e avaliação da duração e integralização dos cursos de bacharelado.

Em 06 de novembro, foi aprovado o Parecer nº CNE/CES 0289/2003 que teve por objetivo elaborar e aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis a serem observadas pelas IES em sua organização curricular.

Em 10 de março de 2004, foi aprovada a Resolução nº 6, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular.

O Quadro 1, a seguir, apresenta a evolução da legislação que trata do ensino da Contabilidade no Brasil em ordem cronológica, e o diploma legal correspondente a cada ocorrência.

Quadro 1- Legislação que trata do ensino superior da Contabilidade no Brasil

| ANO | DIPLOMA LEGAL | OCORRÊNCIA |
|------|------------------------------|---|
| 1945 | Decreto-Lei nº 7.988 | Dispõe sobre o ensino superior de ciências econômicas e de ciências contábeis e atuariais |
| 1946 | Decreto 15.601 | Autoriza a funcionar na FCEA o de Ciências Contábeis e Atuariais. |
| 1951 | Lei 1.401 | Desmembra os cursos de Ciências Contábeis e Atuariais, criando, de forma independente, o curso de Ciências Contábeis, com duração de quatro anos para formar os bacharéis em Contabilidade. |
| 1961 | Lei 4.024 | Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como cria o Conselho Federal de Educação. |
| 1962 | Parecer 397/62 | Divide os cursos de Ciências Contábeis em ciclo de formação básica e formação profissional. |
| 1992 | Resolução 3/92 | Institui o currículo pleno, que fixa a duração mínima de 4 anos para os cursos diurnos e 5 anos para os cursos noturnos. |
| 1996 | Lei nº 9.394 | Lei de Diretrizes e Bases, que, novamente, introduz mudanças para o ensino Superior Brasileiro. |
| 1997 | Edital 04/97 | Da Secretaria de Educação Superior que tem por finalidade discutir as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, adaptando-os à Lei. |
| 2003 | Parecer nº CNE/CES 108/2003 | Duração de cursos presenciais de Bacharelado |
| 2003 | Parecer nº CNE/CES 67/2003 | Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. |
| 2003 | Parecer nº CNE/CES 0289/2003 | Aprova as diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular. |
| 2004 | Resolução nº 6/2004 | Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. |

2.5.2 Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Maranhão

O curso de Ciências Contábeis acha-se inserido na Universidade Federal do Maranhão, fundação instituída nos termos da lei nº 5.152 de 21.10.1966, localizada na av. dos Portugueses s/n, em São Luis do Maranhão.

O curso, em questão, foi criado pelo Conselho Diretor da UFMA, por meio da Resolução nº 287/74 e reconhecido por meio do Decreto nº 83.307 de 30 de março de 1979, conforme documento em anexo a este trabalho.

O curso de Ciências Contábeis da UFMA tem a seguinte estrutura: Departamento de Ciências Contábeis e Administração em que estão inseridas as coordenações de Ciências Contábeis, Hotelaria e Ciências Imobiliárias.

A figura 2, a seguir, demonstra a estrutura do curso de Ciências Contábeis da UFMA.

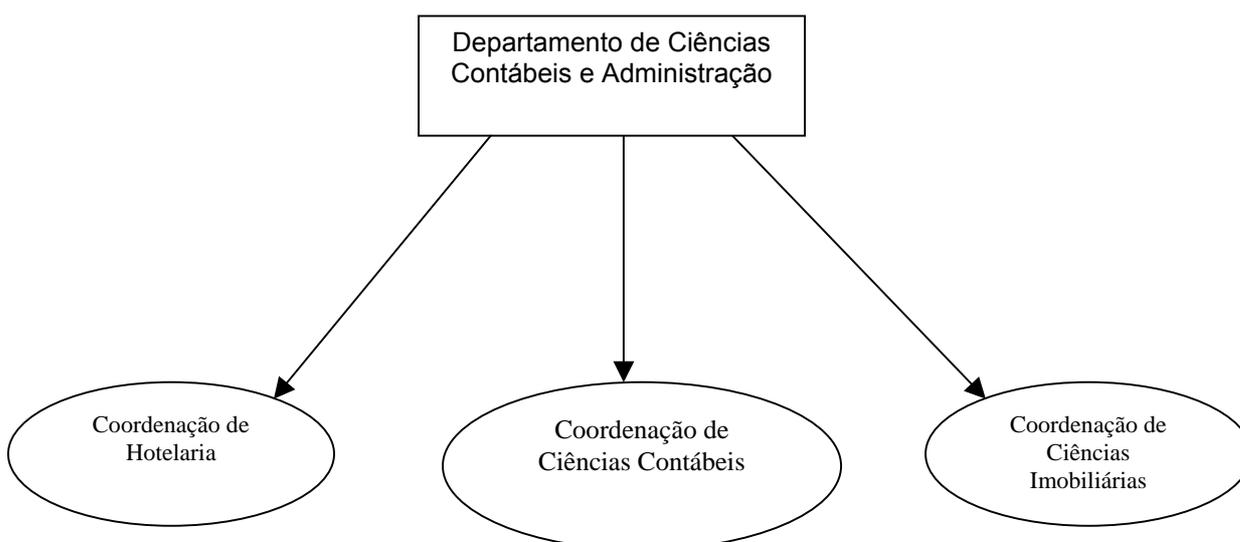


Figura 2 Estrutura do curso de Ciências Contábeis da UFMA

O Departamento de Ciências Contábeis e Administração conta atualmente com 17 professores de Contabilidade e tem como função tratar dos assuntos deliberativos do curso, por meio de Assembléias Departamentais.

As Coordenações de Ciências Contábeis, Hotelaria e Ciências Imobiliárias tratam respectivamente dos assuntos ligados à formação dos alunos dos respectivos cursos.

O curso conta, atualmente, com um currículo mínimo de 2790 horas, correspondentes a 173 créditos, cada 4 créditos correspondendo a 60 horas, o que pode ser observado no quadro 2.

Quadro 2- Matérias do Currículo Mínimo do curso de Ciências Contábeis da UFMA

| Matéria | Disciplina | C. H. | Creditos |
|---|--|-------|----------|
| a) Categoria I - Conhecimento de Formação Geral de Natureza Humanística Social | | | |
| Língua Portuguesa | Português Instrumental | 60 | 4.0.0 |
| Noções de Direito | Inst.de Direito Público e Privado | 60 | 4.0.0 |
| Noções de Ciências Sociais | Sociologia das Organizações | 60 | 4.0.0 |
| Ética Geral e Profissional | Legislação e Ética Profissional | 60 | 4.0.0 |
| Filosofia da Ciência | Filosofia da Ciência | 60 | 4.0.0 |
| | Metodologia Científica | 60 | 4.0.0 |
| Noções de Psicologia | Psicologia Organizacional | 60 | 4.0.0 |
| | Métodos Técnica Est.e Pesq.Bibliográfica | 60 | 2.1.0 |

b) Categoria II - Conhecimento de Formação Profissional

b.a) Conhecimentos Obrigatórios de Formação Profissional Básica

| | | | |
|---------------------|-------------------------------|----|-------|
| Administração Geral | Introdução à Administração | 60 | 4.0.0 |
| | Marketing | 60 | 4.0.0 |
| Economia | Introdução à Economia | 60 | 4.0.0 |
| Direito Aplicado | Direito Comercial | 60 | 4.0.0 |
| | Direito Tributário | 60 | 4.0.0 |
| | Direito do Trab.e Prev.Social | 60 | 4.0.0 |
| | Dir.do Trabalho e Prev.Social | 60 | 4.0.0 |
| Matemática | Tópicos de Matemática | 60 | 4.0.0 |
| | Matemática | 60 | 4.0.0 |
| | Matemática Com. e Financeira | 60 | 4.0.0 |
| Estatística | Estatística I | 60 | 4.0.0 |
| | Estatística II | 60 | 4.0.0 |

b.b) Conhecimentos Obrigatórios de Formação Profissional Específica

| | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|----|-------|
| Contabilidade Geral | Contabilidade Básica | 60 | 4.0.0 |
| | Contabilidade Intermediária | 60 | 4.0.0 |
| | Contabilidade Avançada | 60 | 4.0.0 |
| Contabilidade Aplicada | Contabilidade Rural | 60 | 4.0.0 |
| | Contabilidade Tributária | 60 | 4.0.0 |
| | Tec.Orç.e Finanças Públicas | 60 | 4.0.0 |
| Teoria da Contabilidade | Teoria da Contabilidade | 60 | 4.0.0 |
| Análise das Dem.Contábeis | Análise das Dem.Contábeis | 60 | 4.0.0 |
| Auditoria | Auditoria I | 60 | 4.0.0 |
| | Auditoria II | 60 | 4.0.0 |
| Perícia Contábil | Perícia Contábil | 60 | 4.0.0 |
| Adm.Finan.e Orç.Empresarial | Administração Financeira | 60 | 4.0.0 |
| | Planej.Estrat.e Orçam.Empresarial | 60 | 4.0.0 |
| Contabilidade Pública | Contabilidade Governamental | 60 | 4.0.0 |
| Contabilidade e Análise de Custos | Contabilidade de Custos I | 60 | 4.0.0 |
| | Contabilidade de Custos II | 60 | 4.0.0 |
| Contabilidade Gerencial | Controladoria | 60 | 4.0.0 |
| Continuação | | | |
| Sistemas Contábeis | Análise de Sistemas Contábeis | 60 | 4.0.0 |

c) Categoria III - Conhecimentos de Formação Complementar

c.a) Conhecimentos Obrigatórios de Formação Instrumental

| | | | |
|------------|--------------------------|----|-------|
| Computação | Introdução à Informática | 60 | 4.0.0 |
| | Microinformática | 60 | 4.0.0 |
| | Inglês Instrumental | 60 | 4.0.0 |

c.b) Atividades Obrigatórias de Natureza Prática

| | | | |
|--------------------------|--------------------|-----|-------|
| Estágio Supervisionado | Estágio Curricular | 270 | 0.0.6 |
| Trabalho de Fim de Curso | Monografia | 0 | 0.0.0 |

d) Legislação Específica

| | | | |
|-----------------|--------------------------------------|----|-------|
| Educação Física | Educação Física (Prática Desportiva) | 30 | 0.1.0 |
|-----------------|--------------------------------------|----|-------|

| Disciplinas Eletivas (Obrigatoriedade para cursar: 3 disciplinas) | | | |
|--|----------------------------------|----|-------|
| Categoria II | Contab.das Inst.Financeiras | 60 | 4.0.0 |
| | Contabilidade Comercial | 60 | 4.0.0 |
| | Contab.das Emp.Imobiliárias | 60 | 4.0.0 |
| | Contab.de Hotelaria e Turismo | 60 | 4.0.0 |
| | Contabilidade Hospitalar | 60 | 4.0.0 |
| | Tópicos de Contab.Aplicada | 60 | 4.0.0 |
| | Mercado de Capitais | 60 | 4.0.0 |
| | Contabilidade Social | 60 | 4.0.0 |
| | Economia Brasileira | 60 | 4.0.0 |
| | Elaboração e Análise de Projetos | 60 | 4.0.0 |
| | Administração da Produção | 60 | 4.0.0 |
| | Administração de Rec.Humanos | 60 | 4.0.0 |
| | Organização e Métodos | 60 | 4.0.0 |
| | Política de Negócios | 60 | 4.0.0 |
| | Direito Administrativo | 60 | 4.0.0 |

Fonte: Coordenação do Curso

2.5.3 O ensino superior no Brasil e a qualificação do corpo docente

2.5.3.1 Posição do ensino superior no Brasil

Segundo Oliveira (2003, p. 1), a rápida transformação pela qual passa o mundo tem afetado todos os campos de conhecimento, inclusive o da Contabilidade, pelo fato dessa ciência tratar, especificamente, da mensuração e transformação do patrimônio. Entretanto, os cursos de graduação em Contabilidade oferecidos no Brasil não estão acompanhando essa mudança global no mesmo ritmo. O que tem se observado são profissionais formados sem um embasamento técnico científico para enfrentar os desafios do mercado. A Contabilidade, enquanto ciência, não pode se limitar a técnicas predeterminadas, mas a formar educandos críticos e capazes de criar soluções para problemas no dia-a-dia.

A melhoria na qualidade de ensino não depende somente das mudanças curriculares e estruturais das instituições de ensino superior, mas principalmente da seriedade, dedicação e compromisso assumido pelos professores na capacidade de *formar* bons profissionais e não apenas de *informá-los* sobre alguns conteúdos. (NOSSA, 1999, p. 6).

Moreira (1997, p. 66) afirma que:

A grande responsabilidade no processo educacional tem usualmente recaído sobre o professor. Ele tem sido considerado o elemento chave no processo: deficiências dos outros elementos podem (muitos pensam) ser compensadas pela atuação do professor.

No entanto, Moreira ressalta que, por mais importante que seja a atuação do professor, a responsabilidade não pode ser centrada, unicamente, sobre um só elemento.

Segundo Rollo e Pereira (2002, p. 13), a qualificação do professor de contabilidade assume um papel de vital importância na formação do futuro profissional contábil. Na opinião desses autores, apesar de seu relevante papel, o corpo docente da área contábil tem que lidar com inúmeras dificuldades como insuficiência de programas de mestrado e de treinamento pedagógico dos professores, falta de programas de educação continuada para atualização técnica e cultural, além da falta de vivência profissional de inúmeros docentes de disciplinas técnico-profissionais.

Ludícibus e Marion (1986, p. 53) afirmam:

São poucos os professores que dispõem de tempo e recursos para aperfeiçoar a sua didática, intercambiar com outras instituições novas metodologias de ensino, exercícios, estudo de casos, jogos de empresas etc. Aliás, entendemos que as associações de professores deveriam ter um banco de dados onde seus associados forneceriam e usariam exercícios e outras técnicas para aplicação em sala de aula.

Na opinião de Teixeira (1969, p. 49), as instituições de ensino deveriam passar por grandes reformas na qualidade de ensino antes de qualquer ampliação.

Ele já considerava na década de 60, que a expansão do ensino brasileiro era:

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 o ensino superior hoje com mais facilidade do que uma escola primária.

Teixeira (1969, p. 35) lembra ainda, que o professor da universidade brasileira, era visto como uma das figuras mais respeitadas e admiradas da nação.

Franco (1993, p. 805), preocupado com a imagem do professor, afirma:

O professor deve ser a imagem viva do comportamento ético, do prestígio social, técnico e cultural que se deseja inculcar no espírito dos estudantes. O professor sem qualificações intelectuais e culturais espelha uma idéia de profissional fracassado, sem condições de transmitir uma imagem de sucesso, benéfica ao futuro profissional.

Essa situação agrava-se pelas influências politicamente negativas que interferem nas tentativas de se melhorar o estado atual do ensino superior brasileiro que, conforme Martins (1998, p. 75) declara:

[...] ou nós aceitamos o desafio moderno, mundial, de que não importa se a instituição é pública ou privada, o importante é que tenha qualidade, que tenha objetivos claros, que fixe sua participação na situação nacional, ou corremos o risco de continuar, como sempre, arranhando os verdadeiros problemas, fazendo discursos de defesa ou de ataque e entrando por caminhos que não interessam à educação brasileira.

O crescimento quantitativo do ensino superior e o descaso com a questão pedagógica, evidenciou-se de tal maneira, a ponto de se recrutarem profissionais

sem nenhuma experiência como docentes e sem nenhum preparo para exercer tal função.

Libâneo (1999, p. 07), preocupado com a qualidade do ensino, declara que: "a escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã [...]".

2.5.4 Técnicas de ensino aplicáveis no ensino de Contabilidade no Brasil

Segundo Guillon e Mirshawka (1994, p. 20), há três formas de se entender a informação mais facilmente: visual (por meio da visão); auditiva (aprende-se ouvindo); e cinestésica (aprende-se por meio do movimento, do toque, do fazer). Marion, Garcia e Cordeiro (1999, p. 49) afirmam que, em termos de metodologia de ensino, é sempre aconselhável o uso alternativo dessas três formas.

Nesse sentido, transcrevem-se, a seguir, algumas técnicas de ensino cuja aplicação nas disciplinas iniciais de Contabilidade, poderá contribuir para a melhoria do ensino-aprendizado dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, foco deste trabalho.

2.5.4.1 A aula expositiva

Segundo Lowman (2004, p. 135) o tipo mais comum de preleção na Universidade é chamado de aula expositiva, porque, antes de tudo, ele define e apresenta as informações. Em tais aulas, é o professor quem fala mais, interrompido somente por perguntas ocasionais dos alunos mais corajosos.

Segundo Nérici (1992, p. 69), a aula expositiva consiste na apresentação oral de um tema logicamente estruturado. O recurso principal da exposição é a linguagem oral, que deve merecer o máximo cuidado por parte do expositor.

Segundo ele, duas são as posições didáticas assumidas pela exposição:

- a) exposição dogmática, em que a mensagem transmitida não pode ser contestada, devendo ser aceita sem discussões e com a obrigação de repeti-la, por ocasião das provas de avaliação;

- b) exposição aberta, em que a mensagem apresentada pelo professor é simples pretexto para desencadear a participação da classe, podendo ser contestada, debatida e discutida sempre que oportuno e necessário. O método expositivo é, atualmente, assim entendido nos domínios da educação.

Segundo Gil (1997, p. 69), a aula expositiva é uma preleção verbal utilizada pelos professores, que tem por objetivo transmitir determinadas informações a seus alunos.

Conhecida desde a Antiguidade continua sendo a técnica mais aplicada em todos os níveis de ensino no Brasil, inclusive em alguns cursos universitários, como, por exemplo, no curso de Ciências Contábeis, no qual é utilizada quase que de forma exclusiva e são, em grande número, os professores que identificam ensino com exposição.

Entretanto, Gil (op. cit. p. 69) alerta que apesar de ser "a técnica mais utilizada é também a mais controvertida". Sua afirmativa é justificada quando fala que alguns professores defendem seu uso pela praticidade, enquanto que outros a criticam, chegando a conceituar aula expositiva como um processo em que "fatos são transmitidos das fichas do professor para o caderno do aluno sem passar pela mente de nenhum dos dois".

O autor ainda comenta que a intensa utilização da aula expositiva justifica-se pelo fato de a exposição ter sido a única forma de passagem de informações a que muitos professores foram submetidos ao longo de sua vida acadêmica. Daí ao se decidirem pelo magistério, optarem por adotar a exposição como a técnica mais válida. Apesar de as críticas feitas à exposição serem pertinentes, uma aula bem planejada constitui estratégia adequada em muitas situações.

A ampla utilização da aula expositiva deve ser creditada não apenas a fatores didático-pedagógicos, mas também econômico-administrativos, tais como:

- a) economia: em alguns estabelecimentos de ensino superior os professores chegam a dar aulas em grandes auditórios munidos de microfone, pelo fato de as turmas serem muito grandes;

- b) flexibilidade: o professor pode adaptá-la aos mais diversos públicos e valer-se dela independentemente de outros recursos, como material impresso, projeções etc.
- c) rapidez: o conteúdo a ser aprendido é apresentado em sua forma final, sendo exigido do aluno apenas o entendimento da mensagem;
- d) aplicação: pode ser dada por qualquer profissional que domine a matéria, mesmo não dispondo de conhecimentos pedagógicos. O importante é que seja bem planejada e executada.

O autor afirma que a aula expositiva é adequada para:

- a) transmitir conhecimentos;
- b) apresentar um assunto de forma organizada;
- c) introduzir os alunos em determinado assunto;
- d) despertar a atenção em relação ao assunto;
- e) transmitir experiências e observações pessoais não disponíveis sob outras formas de comunicação;
- f) sintetizar ou concluir uma unidade de ensino ou um curso.

Segundo Marion (2001, p. 131), a resolução de exercícios é uma técnica utilizada como complemento às aulas expositivas, com o objetivo de melhor fixação e compreensão do ensino teórico.

É comum o professor de qualquer disciplina de Contabilidade, principalmente das iniciais, aplicar, em sala de aula, um exercício resolvido constante do livro texto ou livro de exercício da disciplina que ministra. Após a resolução inicial, outros exercícios serão repassados para que os alunos desenvolvam em sala ou como tarefa de casa.

Os exercícios propostos, após sua resolução deverão ser devolvidos pelos alunos que, em conjunto com o professor, farão a devida correção, para conhecimento dos prováveis erros cometidos.

A aula expositiva, associada à aplicação de exercícios relacionados a cada assunto tratado, contribui sensivelmente para que os alunos tenham um melhor entendimento da parte teórica. Dependendo da disponibilidade de tempo dos alunos, é recomendável a tentativa de fazer os exercícios antes da aula teórica.

2.5.4.2 Seminário

Nérici (1993, p. 156) conceitua seminário como "o procedimento didático que consiste em levar o estudante a pesquisar a respeito de um tema, a fim de apresentá-lo e discutí-lo cientificamente".

Lopes (1996, p. 6) afirma que "o mais importante do seminário não é a apresentação do tema, e sim criar condições para a discussão".

Sugere, ainda, que o seminário deve ter a seguinte organização:

- a) o professor juntamente com os alunos escolhe o tema;
- b) o aluno ou grupos de alunos estuda o tema e preparam o seminário;
- c) para a realização do seminário, tornam-se necessários os seguintes protagonistas:
 - diretor que quase sempre é o professor;
 - relator ou relatores (alunos escolhidos);
 - comentador ou comentadores (alunos escolhidos);
 - a assistência, formada pelos demais alunos;
- d) no funcionamento do seminário, após as palavras iniciais do diretor, falam o(s) relator(es). Em seguida, o(s) comentador(es) passa(m) a analisar e/ou criticar o exposto pelo(s) relator(es). Dando continuidade aos trabalhos, é facultado à assistência fazer perguntas;
- e) preliminarmente, deve ser estabelecido o tempo para todas as fases do seminário, designando-se um aluno para administrar o tempo e outros para receber as perguntas dos colegas.

No entendimento do autor haverá uma troca de conhecimentos, além de estimular a discussão em torno do tema abordado.

O que se observa no curso de Ciências Contábeis é que a técnica de seminários tem como um dos pontos positivos estimular os alunos a pesquisarem determinado assunto em maior profundidade, buscando conhecimentos necessários no mercado de trabalho em que atuarão após o término do curso.

2.5.4.3 Discussão em classe

Uma discussão útil em classe, consiste em comentários do aluno, intercalados de indagações e esclarecimentos freqüentes por parte do professor, que facilitam o envolvimento e o desenvolvimento do pensamento do grupo todo. (LOWMAN, 2004, p. 157).

Segundo o autor, em razão de a discussão ser muito mais imprevisível do que a preleção, ela exige do professor considerável espontaneidade, criatividade e tolerância pelo desconhecido. Aconteça ela em pequenos seminários ou em aulas de preleção-discussão com grande número de alunos, a discussão requer que o professor possua uma excelente capacidade de comunicação e habilidades interpessoais.

O tipo mais comum de discussão é o tipo no qual os professores pedem, por meio de uma preleção, que os estudantes comentem questões específicas. Podem ser gastos de 30 segundos a 5 minutos em tal discussão, antes que a preleção seja reiniciada. Se bem conduzida, a discussão pode promover pensamento independente e motivação, assim como aumentar o envolvimento do aluno.

2.5.4.4 Ensino em pequenos grupos

Segundo Godoy (1988, p. 87), a teoria de ensino em pequenos grupos teve origem no movimento da Escola Nova, que questionava a escola autoritária que se conhecia na época.

Para Balcells e Martin (1985 apud MOREIRA, 1997, p. 75), as técnicas de ensino em pequenos grupos possuem quatro características:

- a) o processo didático centra-se na atividade do aluno; professor e aluno trabalham num esforço comum;
- b) o aprender ganha uma importância muito particular e o ensinar subordina-se às condições em que a aprendizagem decorre da melhor maneira;
- c) a finalidade primordial é do tipo educativo ou formativo deixando em segundo plano o trabalho informativo ou instrutivo;
- d) o propósito é uma aprendizagem individualizada, mas é alcançado no âmbito de um pequeno grupo, e na maioria dos casos por meio de discussão.

2.5.4.5 Estudo orientado

Segundo Nérici (1992, p. 214), o método de estudo orientado é um misto de estudo dirigido e argüição que consiste em levar o educando a estudar por si, sob orientação do professor.

O uso desse método tem como objetivos principais:

- a) levar o educando a elaborar os seus próprios conhecimentos;
- b) fazer do professor mais um assessor do educando, consultado quando necessário, do que, propriamente, um transmissor de conhecimentos;
- c) obter maior controle da aprendizagem e mais eficiente execução dos programas.

2.5.4.6 Jogos de empresas

Segundo Marion (2001, p. 132), o jogo de empresas permite ao aluno, em grupo, tomar decisões em empresas virtuais, negociando com outras empresas de outros grupos da sala de aula ou até mesmo de outras classes, períodos e cursos.

Para o autor, o jogo de empresas, quando utilizado como técnica de ensino de Contabilidade, tem como objetivo: desenvolver nos participantes de um curso, a habilidade em tomar decisões baseadas em dados contábeis e de mercado, pela utilização de um jogo no qual esses participantes representam a diretoria de empresas que competem em um mesmo mercado.

De acordo com Sauaia (1995, p. 14), apesar de ter sido introduzido na década de 70, no Brasil "o uso dos jogos ainda é incipiente quando comparado aos Estados Unidos". Segundo esse autor, o jogo de empresas pode ser usado como método de pesquisa e como técnica de ensino em pequenos grupos.

Beppu (1984, apud SANTOS, 2003, p. 88) elaborou uma proposta de ensino e aprendizagem em Contabilidade, utilizando-se da metodologia dos Jogos de Empresas. Foram discutidos, nesse estudo, alguns tópicos relativos ao ensino da Contabilidade nas Faculdades brasileiras, discorrendo sobre as características do ensino "teórico" versus o ensino "prático". O autor, ainda, defende a idéia de que um

jogo de empresas para Contabilidade é coerente com a abordagem prática, razão por que elabora um modelo de jogo para ser operacionalizado em sala de aula.

Na opinião da autora deste trabalho, o professor, ao entrar em uma sala de aula, tem livre arbítrio para saber a técnica mais adequada, levando em consideração o tipo de aluno com o qual vai trabalhar. Daí concluir-se que a técnica dos jogos de empresa é, perfeitamente, cabível no ensino da Contabilidade.

2.5.4.7 Estudo de casos

Segundo Robles Jr. (2000, p. 36), ao se pretender aplicar um método específico a determinado assunto a ser estudado, é necessário lembrar que, método vem do latim "methodus", que por sua vez foi formado pelas palavras gregas: "meta" que significa meta, objetivo e "hodos", que significa meio, caminho. Portanto, método é a forma ou o caminho para atingir-se uma meta ou um objetivo.

Segundo Yin (2001, apud GIL, 2002, p. 54), atualmente o estudo de caso é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, em que os limites entre o fenômeno e o contexto não são, claramente, percebidos.

Gil (2002, p. 54) afirma que, nas Ciências Sociais, a distinção entre o fenômeno e seu contexto representa uma das grandes dificuldades com que se deparam os pesquisadores; Daí, então, a crescente utilização do estudo de caso no âmbito dessas ciências, com diferentes propósitos, tais como:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) formular hipóteses ou desenvolver teorias e
- e) explicar variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitem a utilização de levantamentos e experimentos.

Cabe esclarecer que o estudo de casos aplicado no ensino da Contabilidade, trata-se de uma ferramenta de ensino que contribui na conciliação do conhecimento prático com o entendimento teórico.

A utilização do estudo de casos no ensino contábil representa um fato novo, haja vista que ainda não se teve notícia de sua aplicação no ensino da Administração. No Brasil, principalmente, a utilização do estudo de casos está diretamente relacionada às escolas de administração de empresas, tendo sido pouco explorada sua aplicação no campo contábil.

Segundo Marion (2001, p. 110), a técnica de estudo de caso foi desenvolvida na Harvard Graduate School of Education, nos anos 20. No seu entendimento, a utilização de tal técnica iniciou-se nos anos 50, na maioria das universidades, em nível de pós-graduação, sendo a University of Kansas a pioneira nos Estados Unidos a introduzir essa técnica no ensino de graduação.

Para Rojas (1995, apud MARION, 2001, p. 131), "o estudo de caso consiste em apresentar sucintamente a descrição de uma determinada situação real ou fictícia para sua discussão no grupo". Dessa forma, o aluno sai um pouco do campo teórico e passa a vislumbrar uma situação real.

Segundo o autor, o estudo de casos pode ser de dois tipos:

- ✓ o caso análise, que objetiva o desenvolvimento da capacidade analítica do aluno e
- ✓ o caso problema, que visa chegar a uma solução, a melhor possível, com os dados fornecidos pelo caso".

Segundo Lowman (2004, p. 196), estudos de caso modernos envolvem, muitas vezes, mais do que o texto e requerem que os estudantes analisem dados quantitativos ou de multimídia.

Ainda segundo o autor, onde quer que seja aplicado, o estudo de caso tem sido bem-sucedido em ensinar a aplicar as idéias do mundo real, em razão da forte identificação pessoal que os estudantes sentem com os tomadores de decisão retratados e os problemas que eles enfrentam.

2.5.4.8 Excursões e visitas

Segundo Marion (2001, p. 128), essa técnica é muito interessante para o aprendizado das três modalidades de entender a informação e pode ser estruturado pelo professor de maneira que toda a turma seja beneficiada, como por exemplo:

realização de visita a uma indústria, um escritório, bolsa de valores onde todos possam ouvir as explicações dos profissionais ou do professor, e ao mesmo tempo tocar nos papéis e conhecer o fluxo de documentos e a forma de execução.

2.5.4.9 Dissertação ou resumo

No entendimento de Marion (2001, p. 129), essa técnica pode ser um complemento das exposições e visitas ou, ainda, ser aplicado individualmente. Consiste na execução de uma dissertação ou resumo após a visita a uma empresa, em complemento da projeção de fitas, e pode, também, ser utilizado para a leitura de livro ou parte dele. Resumo de leituras prévias, por exemplo, constitui importante recurso no processo ensino-aprendizagem, e pode incrementar as aulas expositivas.

2.5.4.10 Projeção de fitas

A criatividade do professor na busca de vídeos para projetar aos alunos é fundamental. Aulas e palestras gravadas por *experts* na área contábil-administrativa são, facilmente, encontradas.

Em algumas situações, essa técnica pode substituir as excursões e visitas às empresas, principalmente para alunos de cursos noturnos ou em locais onde não haja instituições para visitas.

2.5.4.11 Aulas Práticas

Essa técnica consiste em mostrar aos alunos o lado prático da disciplina e, para o curso de Ciências Contábeis, deve ser aplicada em quase todas as disciplinas da área, direcionando-o como complemento às aulas teórico-expositivas.

Demonstrando preocupação com a formação dos futuros profissionais Franco (1993, p. 128) acredita que:

[...] os cursos técnicos de Contabilidade no Brasil são imperfeitos, ineficientes e em desacordo com as necessidades do preparo técnico-profissional dos contabilistas, em virtude da inexistência de

seminários de prática contábil, ou escritórios modelos, que deveriam ser mantidos pelas Escolas por imposição legal.

O mesmo autor (1993, p. 136), ainda, chama a atenção para o fato de que apesar da opinião de muitos estudiosos de que seriam "supérfluas as aulas práticas nos cursos superiores de Ciências Contábeis por se tratar da formação de peritos da ciência contábil e não a formação de executores de escrituração" acredita ainda que "jamais poderá ser profissional competente aquele que não passar pela fase obrigatória da execução do trabalho que ele deverá como perito, supervisionar".

Lopes (1996, p. 12), também a favor dessa idéia, declara que "é uma técnica que pode ser usada, basicamente, em quase todas as disciplinas, como complemento às aulas teóricas".

Uma das formas sugeridas é uma parte do curso ser desenvolvida no laboratório contábil, utilizando o processo eletrônico. Toda disciplina contábil poderá ser alvo do laboratório.

2.5.4.12 Estudo dirigido

Segundo Nérici (1992, p. 202), a técnica de estudo dirigido consiste em levar o educando, individualmente ou em grupo, a estudar um tema ou unidade, na extensão e profundidade desejadas pelo professor, com base em roteiro elaborado por este. Duas são as condições indispensáveis para o bom andamento do estudo dirigido: silêncio e presença do professor.

O uso dessa técnicas tem como um dos objetivos retirar o estudante da passividade e ensiná-lo a encontrar, por si, o que precisa, isto é, pesquisar por conta própria.

2.5.4.13 Simulações

Segundo Gil (1997, p. 88), as simulações no ensino podem ser utilizadas para alcançar inúmeros objetivos. Seu uso tem sido mais freqüente em programas de treinamento e desenvolvimento de pessoal do que na educação formal. Isso porque os objetivos do treinamento e desenvolvimento são mais imediatos; referem-se a tarefas correspondentes ao próprio cargo do treinando.

Segundo o autor, no ensino superior o uso de simulações é mais restrito, pois seus objetivos, de modo geral, são mais amplos, não se referindo a tarefas tão específicas.

Ainda segundo Gil, os principais objetivos para os quais se recomenda algum tipo de simulação são:

- a) estimular a reflexão acerca de determinado problema;
- b) promover um clima de descontração entre os alunos;
- c) favorecer o autoconhecimento;
- d) desenvolver a empatia;
- e) analisar situações de conflito;
- f) desenvolver atitudes específicas e
- g) desenvolver habilidades específicas
- h)

2.5.5 Recursos Audiovisuais

Segundo Gil (1997, p. 95), um problema facilmente observado na comunicação docente é o verbalismo, ou seja, a transmissão de conhecimentos e habilidades mediante o emprego exagerado de palavras. Como consequência desse verbalismo, muito do que é passado aos alunos nas aulas constitui-se em palavras vazias, sem significado.

Com vistas a tornar a comunicação mais clara e precisa, os professores, com frequência cada vez maior, vêm lançando mão dos recursos conhecidos como audiovisuais, que vão desde simples desenhos ou diagramas até sofisticados equipamentos e programas de multimídia.

Nesse contexto, os recursos audiovisuais constituem-se em importantes ferramentas que são colocadas à disposição dos professores para facilitar a comunicação docente.

Segundo o mesmo autor, os recursos audiovisuais mais utilizados no ensino superior são: o quadro-de-giz, Bloco de papel (flip-charts) , os retroprojetores para transparências, o álbum seriado, o videocassete e o projetor de multimídia, dos quais serão abordados alguns nesta pesquisa.

2.5.5.1 Quadro-de-giz

Para Lowman (2004, p. 148) qualquer que seja a cor, verde, bege ou branca, os quadros-negros são uma característica universal das salas de aula e todos esperam que eles estejam lá.

Segundo Gil (1997, p. 100) o quadro-de-giz, por ser o mais simples e acessível recurso audiovisual, apresenta uma série de vantagens, tais como:

- a) acessibilidade: é muito fácil de ser encontrado. Torna-se mesmo difícil imaginar uma sala de aula sem esse recurso;
- b) praticidade: seu uso não exige habilidades especiais do professor nem equipamentos dispendiosos. Em qualquer momento que o professor deseje esclarecer um diagrama ou explicar um fluxograma, ou ainda demonstrar o funcionamento de uma máquina, ele pode pegar o giz e criar seu próprio recurso para facilitar a exposição;
- c) versatilidade: pode ser adequado ao nível de informações da classe. O professor poderá utilizá-lo de forma diferente conforme o progressivo interesse demonstrado pelos alunos em relação à matéria;
- d) possibilidade de participação: ao contrário de outros recursos, não inibe a participação da classe. Pode ser mesmo utilizado como elemento estimulador;
- e) estímulo ao interesse pela disciplina: por ser um recurso a que os alunos estão acostumados desde os primeiros anos de escola, o quadro-de-giz não favorece a concentração sobre si mesmo. Assim, o professor pode mais facilmente estimular o interesse pela disciplina, o que poderia ser mais difícil com uma projeção de filme, por exemplo.

Gil (1997, p. 100-101) faz o seguinte comentário: o quadro-de-giz por ser um recurso simples e tradicional, sua utilização deve cercar-se de cuidados técnicos, pois, se utilizado sem maior critério, não terá a mesma capacidade de atrair a atenção dos alunos que um retroprojetor ou um aparelho de vídeo.

Segundo ele, para conseguir bons resultados no ensino superior, o professor necessita tomar certos cuidados, tais como:

- a) o planejamento de utilização: o professor precisa, primeiramente, verificar se o quadro-de-giz é o recurso adequado para a transmissão dos assuntos que ele deseja. Em caso positivo, ele precisa definir o que irá colocar no quadro-de-giz: sumários, gráficos, desenhos, etc. Precisa, também, definir se irá necessitar de régua, esquadro, compasso, giz de cores diversas etc. Por fim, o professor precisa planejar a seqüência e a harmonização dos elementos no quadro-de-giz; o que exige, sobretudo, que sejam consideradas as suas dimensões;
- b) limpeza: antes de iniciar qualquer explicação, convém a pagar, totalmente, o quadro-de-giz. A limpeza constitui requisito indispensável para uma boa apresentação. Convém, sempre, para apagar o quadro-de-giz que o professor o faça de cima para baixo e da esquerda para a direita;
- c) a seqüência de utilização: também para escrever ou desenhar, o professor deve observar a seqüência: de cima para baixo e da esquerda para a direita. Quando o quadro for muito largo, o professor poderá utilizar, primeiramente, a sua metade esquerda e depois a sua metade direita;
- d) a postura do professor: não é conveniente escrever ou desenhar no quadro-de-giz em silêncio. Falar à medida que se escreve, ajuda o acompanhamento da classe e a fixação dos conceitos. Também não convém dar as costas para os alunos; o professor deve procurar escrever um pouco de lado, falando e olhando, freqüentemente, para a classe. O uso de um ponteiro é sempre recomendável.

2.5.5.2 Retroprojetores para transparências

Para Lowman (2004, p. 149), os retroprojetores para transparências são os recursos eletrônicos mais comuns, porque são muito fáceis de preparar e usar.

Segundo ele, muitos professores empregam-no rotineiramente no lugar do quadro negro, usando máquinas fotocopadoras para transferir a matéria para as transparências, antes da aula, ou escrevendo diretamente nas transparências com canetas especialmente desenhadas para esse fim.

Segundo Gil (1997, p. 101), o retroprojetor é um dos equipamentos audiovisuais mais utilizados no ensino superior. Trata-se de um instrumento muito útil, que oferece inúmeras vantagens ao professor e aos alunos, tais como:

- a) não exige escurecimento da classe;
- b) pode ser colocado em posição que favoreça a movimentação do professor e o seu contato visual com os alunos;
- c) sua operação é extremamente simples;
- d) pode ser utilizado, satisfatoriamente, mesmo quando os alunos estejam dispostos em círculos;
- e) pode substituir, com vantagem, o quadro-de-giz para a apresentação de gráficos, desenhos e outros materiais cuja elaboração é mais complexa.

O material utilizado para a retroprojeção é designado transparência e sua preparação deve orientar-se pelo princípio da simplicidade, o que significa que deve conter desenhos simples e claros e letreiros e legendas breves. Uma transparência não deve conter mais do que dez linhas e escrita com, no máximo, sete palavras por linha. O professor deve permanecer junto ao retroprojetor, diante dos alunos, mantendo contato visual com o grupo.

2.5.5.3 Bloco de papel (*Flip chart*)

Conforme Gil (1997, p. 103), o bloco de papel, também conhecido como *flip chart* (do inglês: flip = piparote; chart = carta, quadro), é constituído por um bloco grande de papel ou cartolina fina, sustentado por um cavalete, em que se escreve com pincel hidrográfico ou lápis de cera.

A forma de utilização, vantagens e limitações do bloco de papel são praticamente as mesmas do quadro-de-giz. Porém, apresenta uma vantagem a mais em relação a este, pois o que é escrito no *flip chart* não precisa ser apagado, podendo, portanto, ser consultado a qualquer momento.

2.5.5.4 Álbum seriado

Segundo Gil (1997, p. 103), o álbum seriado consiste em uma coleção de folhas organizadas, que contém mapas, gráficos, textos, organogramas etc. Assim

como o *flip chart*, o álbum seriado, também, é sustentado por um cavalete de madeira. Embora sendo de grande valor pedagógico, o álbum seriado tem sido pouco utilizado no Ensino Superior.

Dentre as principais vantagens do álbum seriado estão:

- a) orientar a seqüência da exposição;
- b) desenvolver nos alunos expectativa em relação à matéria a ser apresentada;
- c) manter a atenção dos alunos no tópico que está sendo desenvolvido;
- c) possibilitar a imediata retomada de qualquer folha já apresentada;
- d) possibilitar a utilização de materiais diversos: fotografias, desenhos, gravuras etc.;
- e) assinalar os pontos essenciais de cada tópico apresentado.

2.5.5.5 Videocassete

Segundo Gil (1997, p. 104), o videocassete é um recurso audiovisual bastante utilizado no ensino superior e que tem favorecido a aprendizagem, embora nem sempre venha sendo usado de maneira adequada.

Entre as vantagens do videocassete estão:

- a) custo razoável;
- b) qualidade de imagem;
- c) sincronização som-imagem;
- d) disponibilidade de material especialmente preparado para os mais diversos conteúdos;
- e) possibilidade de observação de detalhes, em virtude da utilização da câmera lenta;
- f) possibilidade de apresentação de experiências desenvolvidas pelo próprio professor ou pelos alunos.

O autor afirma, ainda, que o videocassete deve ser reconhecido apenas como um recurso inserido em um programa de ensino. E que, para garantir a eficácia do ensino, convém que se considerem os seguintes itens:

- a) o material utilizado deverá está relacionado com os objetivos de ensino;

- b) os filmes deverão, preferencialmente, ter curta duração: pouca são as situações que requerem apresentações com mais de 20 ou 30 minutos;
- c) as apresentações devem ser complementadas pela comunicação oral do professor;
- d) obtém-se uma aprendizagem mais eficaz quando sua apresentação é seguida de discussão pelos alunos;
- e) convém estabelecer um sistema de avaliação tanto da aprendizagem quanto da reação dos alunos para promover as alterações que se fizerem necessárias.

2.5.5.6- Projetor Multimídia

Segundo Gil (1997, p. 105), o projetor multimídia constitui um dos recursos mais avançados de tecnologia audiovisual de que dispõem os professores universitários. Suas vantagens em relação a outras tecnologias são bem evidentes, já que ele permite:

- a) apresentação de gráficos, textos e planilhas, com a possibilidade de uso de som e animação;
- b) projeção de imagens em cores brilhantes e saturadas, mesmo com as luzes acesas;
- c) fácil locomoção, visto ser compacto e leve;
- d) projeção direta do que é digitado ou desenhado na tela do computador;
- e) comando de sua apresentação à distância;
- f) leitura do material projetado sem que o professor tenha necessidade de olhar para a tela.

Segundo o autor, como todos os recursos que apresentam alto nível de tecnologia, o projetor multimídia, também, pode ser mal utilizado. Por isso, convém que, antes de se decidir por sua utilização, o professor se pergunte acerca de sua conveniência.

Evolução Curricular

Segundo Marion e Robles Jr. (1998, p. 38), a "Escola Prática de Comércio", pioneira no ensino de comércio no Brasil, apresentava, no seu curso de três anos,

matérias de Contabilidade, Economia e Administração. Em termos gerais, era, assim, formado o currículo:

No primeiro ano, ministrava-se Língua Portuguesa, Francês, Inglês (ou Alemão), Aritmética, Álgebra, Geometria e Contabilidade e o aluno, então, se iniciava em noções gerais de escrituração mercantil.

No segundo ano, o aluno continuava a evoluir nos diversos idiomas iniciados e em Contabilidade, entrando em comércio, finanças, estenografia e desenho, além de entrar no ramo de Tecnologia que envolvia o "estudo geral de mercadorias", sua proveniência, seu valor e o processo por que se poderia avaliar sua falsificação ou alteração.

No terceiro ano, o aluno tinha Geografia Econômica e Comercial (produtos internacionais e brasileiros, café, história do comércio e tratados de comércio), Regras Gerais de Direito, Legislação Comercial (incluindo legislação industrial, marítima, com especialidade aduaneira e falência), Economia Política e Finanças, que abrangia desde Estatística até Análise do Sistema Monetário, Operações de Câmbio e Bolsas de Valores.

Constata-se pelo resgate da legislação vigente à época, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, em seu artigo 9º, posteriormente também a Lei de Reforma Universitária 5.540/68, no art. 26, estabeleciam que ao então Conselho Federal de Educação incumbia a fixação dos currículos mínimos dos cursos de graduação, válidos para todo País, com os seguintes objetivos:

- a) facilitar as transferências entre instituições, de uma localidade para outra, ou até na mesma localidade, sem causar delonga na integralização do curso ou "em perda de tempo", com a não contabilização dos créditos realizados na instituição de origem, como se vê no art. 100 da Lei 4.024, com a redação dada pela Lei 7.037/82;
- b) fornecer diploma profissional, assegurando o exercício das prerrogativas e direitos da profissão, como rezava o art. 27 da Lei 5.540/68;
- c) assegurar uniformidade mínima profissionalizante a todos quantos colassem grau profissional, diferenciados apenas em relação às disciplinas complementares e optativas, tudo como se observa, quando das transferências e do aproveitamento de estudos realizados, no art. 2º

da Resolução CFE 12/84, segundo a qual as matérias componentes do currículo mínimo qualquer curso superior cursadas com aproveitamento em instituição autorizada eram automaticamente reconhecidas na instituição de destino, inobstante alguma variação de carga horária a menor, à razão de aproximadamente 25%.

- d) permite-se, na duração de cursos, de forma determinada, a fixação de tempo útil mínimo, médio ou máximo, desde que esses tempos não se significassem redução de qualidade face à redução ou prorrogação prejudicial da duração do curso, ainda que com o mesmo número de créditos;
- e) observar normas gerais válidas para o País, de tal maneira que ao estudante se assegurasse, como “igualdade de oportunidades”, o mesmo estudo, com os mesmos conteúdos e até com a mesma duração e denominação, em qualquer instituição. Os atos normativos que fixavam os currículos mínimos também indicavam sob que denominação disciplinas ou matérias deveriam ser alocadas no currículo, para se manter o padrão unitário, uniforme, de oferta curricular nacional.

O modelo de currículos mínimos implicava elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias, a serem obrigatoriamente cumpridas, sob pena de não ser reconhecido o curso, ou até não ser autorizado quando de sua proposição, o que inibia as instituições de inovar projetos pedagógicos, na concepção dos cursos existentes, para atenderem às exigências de diferentes ordens.

2.5.6.1 Conteúdos Curriculares

A partir de 10 de março de 2004, com a aprovação da Resolução nº 6, os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, passaram a contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

- a) conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística.

- b) conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, além de suas relações com a Atuária, e de Auditoria, da Controladoria e suas aplicações peculiares ao setor público e privado;
- c) conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando softwares atualizados para Contabilidade.

Segundo o PARECER nº CES 239/2000 a carga horária de 2.700 (duas mil e setecentos) horas-aula do Curso de Ciências Contábeis poderá ser integralizado em 04 (quatro) anos, no turno noturno, ficando revogadas as decisões anteriores sobre o assunto.

2.5.6.2 Organização Curricular

Segundo o art. 6º da Resolução nº 6, a organização curricular do curso de graduação em Ciências Contábeis estabelecerá, expressamente, as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA DESTE ESTUDO

Segundo Diehl e Tatim (2004, p. 47), a pesquisa constitui-se num procedimento racional e sistemático, cujo objetivo é proporcionar respostas aos problemas propostos. Ao seu desenvolvimento é necessário o uso cuidadoso de métodos, processos e técnicas.

Metodologia é uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa. Ao mesmo tempo, que visa conhecer caminhos do processo científico, também problematiza criticamente, no sentido de indagar limites da ciência, seja com referência à capacidade de conhecer, seja com referência à capacidade de intervir na realidade. (DEMO, 1995, p. 11).

O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 83)

As mesmas autoras (2002, p. 62) definem técnica como "um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática".

Para Marconi e Lakatos (2002, p. 15) "a pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais".

Segundo elas, o levantamento de dados, primeiro passo de qualquer pesquisa científica, é feito de duas maneiras: por meio de fontes primárias, quando se tem a pesquisa documental ou de fontes secundárias, quando se tem a pesquisa bibliográfica.

Ruiz (2002, p. 48) conceitua a pesquisa científica como a realização concreta de uma investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas da metodologia consagradas pela ciência. Segundo ele, é o método de abordagem de um problema em estudo que caracteriza o aspecto científico de uma pesquisa.

3.1 Delineamento da pesquisa

Ao realizar-se este estudo, parte-se da premissa de que a UFMA tem como objetivo principal promover a boa formação dos seus discentes. No curso de Ciências Contábeis, os dados coletados e as análises feitas servirão de base para o levantamento dos fatores que contribuem para as dificuldades encontradas pelos alunos iniciantes do referido curso, nas disciplinas de Contabilidade Básica e Intermediária, bem como para encontrar soluções para sanar essas dificuldades.

A metodologia de pesquisa é entendida como sendo a maneira como este estudo foi realizado e a descrição dos fundamentos metodológicos que serviram de base para o desenvolvimento da pesquisa e obtenção das conclusões.

Na tentativa de atingir os objetivos propostos no presente trabalho, optou-se por adotar metodologias de pesquisa de campo. Dentre as metodologias adotadas pode-se destacar a utilização da documentação indireta com a pesquisa bibliográfica e a documentação direta com a observação direta extensiva por meio da aplicação de questionário.

Na pesquisa bibliográfica foram consultados livros, artigos científicos, dissertações e teses que tratam do ensino da Contabilidade e perfil atual do contador.

Na observação direta extensiva, utilizou-se o questionário que é, segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 98), "um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador".

Segundo Gil (2002, p. 44), "a pesquisa bibliográfica consiste no exame de material já elaborado, constituído principalmente de livros artigos científicos".

Ainda segundo Gil (op. cit., p. 59), a pesquisa bibliográfica envolve etapas, tais como:

- a) escolha do tema;
- b) levantamento bibliográfico preliminar;
- c) formulação do problema;
- d) elaboração do plano provisório de assunto;
- e) busca das fontes;

- f) leitura do material;
- g) fichamento;
- h) organização lógica do assunto e
- i) redação do texto.

Peleias (2003), define que a pesquisa bibliográfica pode abordar o problema a partir de referências em texto, buscando identificar e analisar contribuições culturais e científicas sobre o assunto, tema ou problema.

O mesmo autor aponta três tipos de pesquisa bibliográfica:

- a) exploratória: constitui o primeiro passo do trabalho científico, buscando o maior número de informações sobre determinado assunto;
- b) seletiva: ocorre logo após a exploratória e tem como objetivo selecionar no material obtido, o que interessa à pesquisa em questão;
- c) analítica: feita após a seletiva, com o objetivo de resumir e ordenar informações contidas nas fontes, buscando subsídios necessários na elaboração de respostas ao problema de pesquisa proposto.

O mesmo autor faz o seguinte comentário sobre pesquisa empírica:

Pesquisa empírica é a realizada por meio de exame e análise de determinada realidade. Nesse tipo de pesquisa, os dados são levantados no local em que os fenômenos e fatos se desenvolvem.

A sua realização pode ocorrer por meio de pesquisa de campo, no local dos fatos ou fenômenos, podendo a pesquisa de campo ser: descritiva, experimental ou exploratória.

O que se procura com a investigação empírica é aumentar o grau de compreensão de determinados fenômenos que afetam a realidade.

Segundo Oliveira (2003, p. 62), "o desenvolvimento de uma pesquisa em Contabilidade, parte da coleta de dados e informações que são depois analisados e interpretados visando a sua correta utilização conforme o objetivo da pesquisa".

Segundo o mesmo autor, no desenvolvimento da pesquisa científica é de suma importância um bom planejamento. Assim, definidos: tema, objeto, problema, tipo e campo de pesquisa, a etapa seguinte é a coleta de dados, que também deve ser planejada.

Segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 16), a pesquisa tem importância fundamental no campo das Ciências Sociais, principalmente na obtenção de soluções para problemas coletivos.

Essa afirmação só reforça o propósito para encontrar soluções dentro da área contábil que pelo menos diminuam as dificuldades encontradas pelos alunos iniciantes ao ingressarem nas primeiras aulas de Contabilidade Básica e Intermediária.

3.2 População e amostra

Segundo Diehl e Tatim (2004, p.63), na pesquisa científica, em que se quer conhecer as características de uma determinada população, é comum observar apenas uma amostra de seus elementos e, a partir dos resultados dessa amostra, obter valores aproximados, ou estimativas, para as características de interesse.

Ainda segundo os mesmos autores, num levantamento por amostragem, a seleção dos elementos que serão, efetivamente, observados deve ser feita mediante o emprego de uma metodologia adequada, de tal forma que os resultados permitam avaliar as características de toda a população.

População ou universo é um conjunto de elementos passíveis de serem mensurados com respeito às variáveis que se pretende levantar. A população pode ser formada por pessoas, famílias, empresas, ou qualquer outro tipo de elemento, conforme os objetivos da pesquisa. Amostra é uma porção ou parcela da população convenientemente selecionada.

Quando se aplicou o questionário aos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, no primeiro semestre de 2003, tinha-se o seguinte universo: 70 alunos iniciantes dos quais 57 (cinquenta e sete) responderam ao questionário, sendo 30 (trinta) do curso de São Luis e 27 (vinte e sete) do curso de Imperatriz.

Paralelamente, foram aplicados questionários, também, aos professores de Contabilidade lotados no Departamento de Ciências Contábeis e Administração de São Luis e no curso de Imperatriz.

Então, efetivamente, são sujeitos deste estudo, 13 professores de Contabilidade e 70 alunos iniciantes do curso, assim distribuídos: 10 professores de Contabilidade do curso de Ciências Contábeis de São Luis, e 3 do curso de Imperatriz; 35 alunos iniciantes do curso de São Luis e 35 do curso de Imperatriz.

Os questionários em referência foram aplicados aos alunos em sala de aula e aos professores quando da reunião de Departamento.

3.3 A Coleta de dados

Segundo Diehl e Tatim (2004, p. 65), existem diversos instrumentos de coleta de dados que podem ser empregados a fim de se obterem informações. As técnicas de coletas de dados devem ser escolhidas e aplicadas pelo pesquisador conforme o contexto da pesquisa, porém deve-se ter em mente que todas elas possuem qualidade e limitações, uma vez que são meios cuja eficácia depende de sua adequada utilização.

Segundo os mesmos autores, as informações podem ser obtidas por meio de pessoas, consideradas fontes primárias, já que os dados são colhidos e registrados pelo próprio pesquisador em primeira mão. As principais técnicas de coleta desse tipo de dados são: a entrevista, o questionário, o formulário e a observação. Também é possível trabalhar com dados existentes na forma de arquivos, bancos de dados, índices ou relatórios e fontes bibliográficas. Esses não são criados pelo pesquisador e, normalmente, são denominados de dados secundários.

Os dados coletados permitiram uma comparação entre a situação dos cursos de Ciências Contábeis da UFMA, sediados em São Luis e Imperatriz. A coleta de dados foi realizada durante o mês de janeiro de 2003 e foram também consultados: o Departamento de Ciências Contábeis e Administração (DECCA), o Núcleo de Processamento de Dados (NPD) e o Departamento de Eventos e Concursos (DEC).

Segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 65), “os documentos oficiais constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos

individuais ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional”.

Os dados coletados sobre a titulação dos docentes do Curso de Ciências Contábeis da UFMA não são cumulativos, sendo assim, o professor aparece classificado por sua maior titulação, por exemplo, se ele tiver curso de especialização e mestrado, só aparecerá como Mestre.

Os dados sobre os alunos iniciantes estão expressos em números absolutos e foram consideradas as entradas por vestibular e programa seletivo gradual (PSG).

3.3.1 O Questionário

Para Richardson (1999, p. 189), os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social.

O questionário foi aplicado em sala de aula, com a presença do pesquisador, para que qualquer dúvida quanto ao seu preenchimento pudesse ser esclarecida. As respostas aos questionários são expressas em números absolutos e percentuais, sendo considerados, apenas, os alunos presentes no dia da aplicação.

Os questionários foram aplicados em dois momentos distintos. Os iniciantes e os professores do curso de Ciências Contábeis de São Luis, responderam ao questionário no início do mês de janeiro de 2003, já os alunos iniciantes e os professores do curso de Ciências Contábeis de Imperatriz responderam ao questionário no final de janeiro de 2003. O questionário aplicado aos alunos iniciantes contém, basicamente, os mesmos questionamentos e foram aproveitadas as questões que trouxeram alguma contribuição para o presente estudo. Justifica-se a aplicação do questionário no mês de janeiro pela alteração do calendário escolar em função do período de greve.

O questionário (Apêndice A) aplicado aos iniciantes do curso de Ciências Contábeis e os questionários aplicados aos professores (Apêndice B) são compostos de questões fechadas, com o objetivo de colher dados pessoais e informações objetivas e questões abertas que sondaram a questão proposta neste estudo.

Os dados coletados foram organizados em tabelas e gráficos. Para facilitar a apresentação dos resultados, os dados foram agrupados de acordo com as informações a respeito dos alunos, do seguinte modo: forma de ingresso, informações pessoais, informações socioeconômicas, informações escolares, informações a respeito da motivação.

As informações sobre a forma de ingresso englobam: vestibular, programa social gradual.

As informações pessoais reúnem: sexo, faixa etária, estado civil.

As informações socioeconômicas abrangem: renda familiar, local de moradia, tipo de condução.

As informações escolares englobam: conclusão do segundo grau, ano de conclusão, exame vestibular.

As informações a respeito da motivação englobam: opção de curso, situação acadêmica, situação funcional, ingresso na UFMA, escolha do curso, pretensão de conclusão, aspectos positivos da profissão, aspectos negativos da profissão.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

4.1 Análise e interpretação dos dados

Este capítulo tem por objetivo analisar os dados levantados por meio dos questionários, aplicados aos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA e aos professores de Contabilidade lotados no Departamento do curso em referência, bem assim como analisá-los relacionando-os com o problema proposto neste trabalho.

Segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 34), uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte é a sua análise e interpretação, constituindo-se ambas no núcleo central da pesquisa.

Para as autoras, análise e interpretação são duas atividades distintas, mas, estreitamente relacionadas e, como processo, envolvem duas operações, que serão vistas a seguir.

1 Análise ou explicação - tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. Essas relações podem ser "estabelecidas em função de suas propriedades relacionais de causa-efeito, produtor-produto, de correlações, de análise de conteúdo etc".

Em síntese, a elaboração da análise, é realizada em três níveis:

- a) interpretação: verificação das relações entre as variáveis independente e dependente e da variável interveniente (anterior à dependente e posterior à independente), a fim de ampliar os conhecimentos sobre o fenômeno (variável dependente);
- b) explicação: esclarecimento sobre a origem da variável dependente e necessidade de encontrar a variável antecedente (anterior às variáveis independente e dependente);
- c) especificação: explicitação sobre até que ponto as relações entre as variáveis independentes e dependentes são válidas (como, onde e quando).

2 Interpretação - atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a

interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema.

Na interpretação dos dados da pesquisa é importante que eles sejam colocados de forma sintética e de maneira clara e acessível.

Dois aspectos são importantes:

- a) construção de tipos, modelos, esquemas: após os procedimentos estatísticos, realizados com as variáveis e a determinação de todas as relações permitidas ou possíveis, de acordo com a hipótese ou problema, é chegado o momento de utilizar os conhecimentos teóricos, a fim de obter os resultados previstos;
- b) ligação com a teoria: esse problema aparece desde o momento inicial da escolha do tema; é a ordem metodológica e pressupõe uma definição em relação às alternativas disponíveis de interpretação da realidade social.

3.3 Representação dos dados: tabelas, quadros e gráficos

Segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 37) tabelas ou quadros: é um método estatístico sistemático de apresentar dados em colunas verticais ou fileiras horizontais, que obedece à classificação dos objetos ou materiais da pesquisa.

Segundo elas, para muitos autores, tabelas e quadros são sinônimos; para outros, a diferença refere-se ao seguinte aspecto:

- a) tabela - é construída utilizando-se dados obtidos pelo próprio pesquisador em números absolutos e/ ou percentagens;
- b) quadro – é elaborado tendo por base dados secundários, isto é, obtidos de fontes como o IBGE e outros inclusive livros, revistas etc. Dessa forma, o quadro pode ser a transcrição literal desses dados, quando então necessitam indicação de fonte.

Gráficos: são figuras que servem para a apresentação dos dados.

Existem numerosos tipos de gráficos estatísticos, mas todos eles podem formar dois grupos:

- a) gráficos informativos: objetivam dar ao público ou ao investigador um conhecimento da situação real, atual, do problema estudado;
- b) gráficos analíticos (históricos, políticos, geográficos): seu objetivo, além do de informar, é fornecer ao pesquisador, elementos de interpretação, cálculos, inferências, previsões.

Os principais tipos de gráficos são: linear, de barras ou colunas, circular ou de segmentos, de setores, diagramas, pictóricos, cartogramas, organogramas etc.

A análise das respostas dos alunos e dos professores foi realizada no decorrer do ano de 2003. Os dados que caracterizam o corpo docente e discente, foram apresentados na forma de tabelas e gráficos, ou seja, quantificados, tendo como resultado um perfil do aluno e do professor do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMA.

Perfil dos discentes

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos por meio da aplicação de questionários aos alunos iniciantes no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMA, em relação ao sexo, idade, estado civil e local de residência.

Foram, também, utilizadas informações constantes no Departamento de Eventos e Concursos (DEC) da UFMA sobre o ingresso de alunos no curso de Ciências Contábeis no período de 1999 a 2004, por meio de duas espécies de concursos: Vestibular e Processo Seletivo Gradual (PSG), conforme pode ser visto nas tabelas de número 1 e 2 e gráficos correspondentes.

O concurso vestibular é uma das formas de ingresso na graduação, realizada uma vez por ano e com entrada semestral.

O PSG é também uma das formas de ingresso na graduação, que consta de três provas seletivas realizadas uma a cada semestre, sendo direcionado de preferência para alunos carentes.

4.3.1 Informações sobre a forma de ingresso dos alunos

Nas tabelas 1 e 2 observam-se os resultados da concorrência dos alunos por meio de concurso vestibular e PSG no período de 1999/2004.

Tabela 1 - Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, conforme Vestibulares realizados no período de 1999 a 2004

| Ano | Candidatos | | | Vagas | | | Candidatos/Vagas | |
|------|------------|------------|-------|----------|------------|-------|------------------|------------|
| | São Luis | Imperatriz | Total | São Luis | Imperatriz | Total | São Luis | Imperatriz |
| 1999 | 1107 | 289 | 1396 | 70 | 35 | 105 | 15,81 | 8,26 |
| 2000 | 731 | 245 | 976 | 70 | 35 | 105 | 10,44 | 7 |
| 2001 | 378 | 233 | 611 | 49 | 25 | 74 | 7,71 | 9,32 |
| 2002 | 539 | 212 | 751 | 40 | 20 | 60 | 13,48 | 10,6 |
| 2003 | 528 | 278 | 806 | 40 | 20 | 60 | 13,2 | 13,9 |
| 2004 | 545 | 266 | 811 | 40 | 20 | 60 | 13,63 | 13,3 |

Fonte: Departamento de Eventos e Concursos

A análise dos dados da tabela 1 mostra o resultado da concorrência dos vestibulares realizados no período de 1999 a 2004, nos Campus de São Luis e Imperatriz.

Em 1999, foram inscritos 1.396 candidatos, sendo 1.107 em São Luis e 289 em Imperatriz, para um total de 70 e 35 vagas respectivamente, tendo como resultado 15,81 candidatos por vaga em São Luis e 8,26 em Imperatriz.

Em 2000, foram inscritos 976 candidatos, sendo 731 em São Luis e 245 em Imperatriz, para um total de 70 e 35 vagas respectivamente, tendo como resultado 10,44 candidatos por vaga em São Luis e 7,00 em Imperatriz.

Em 2001, foram inscritos 611 candidatos, sendo 378 em São Luis e 233 em Imperatriz, para um total de 49 e 25 vagas respectivamente, tendo como resultado 7,71 candidatos por vaga em São Luis e 9,32 em Imperatriz.

Em 2002, foram inscritos 751 candidatos, sendo 539 em São Luis e 212 em Imperatriz, para um total de 40 e 20 vagas respectivamente, tendo como resultado 13,48 candidatos por vaga em São Luis e 10,60 em Imperatriz.

Em 2003, foram inscritos 806 candidatos, sendo 528 em São Luis e 278 em Imperatriz, para um total de 40 e 20 vagas respectivamente, tendo como resultado 13,20 candidatos por vaga em São Luis e 13,90 em Imperatriz.

Em 2004, foram inscritos 811 candidatos, sendo 545 em São Luis e 266 em Imperatriz, para um total de 40 e 20 vagas respectivamente, tendo como resultado 13,63 candidatos por vaga em São Luis e 13,30 em Imperatriz.

Observa-se, nessa tabela, que nos anos de 1999, 2000 e 2004 ocorreu uma maior demanda no curso de São Luis. Já, em 2001 e 2003, ocorreu uma maior demanda no curso de Imperatriz.

Nos gráficos 1 a 3 estão demonstrados os resultados dos dados coletados na tabela 1.

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, conforme Vestibulares realizados no período de 1999 a 2004

Fonte: Pesquisa Direta

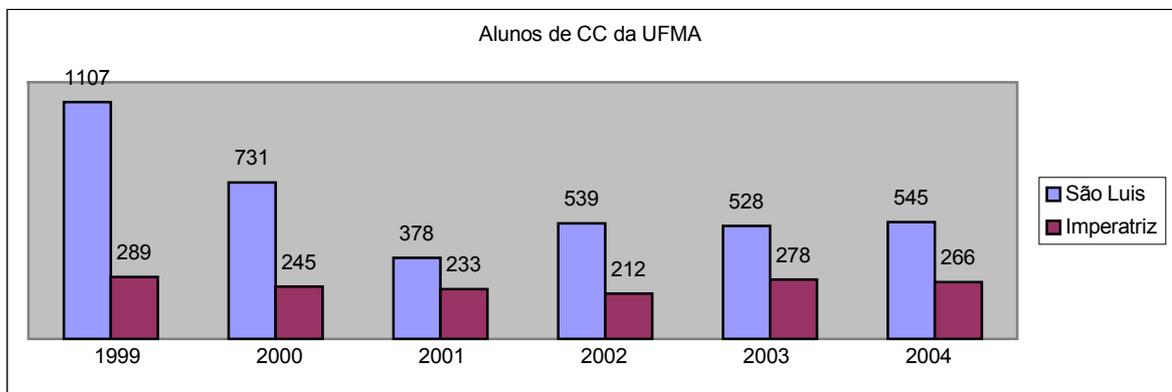


Gráfico 2- Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, conforme o número de vagas nos Vestibulares realizados no período de 1999 a 2004

Fonte: Pesquisa Direta

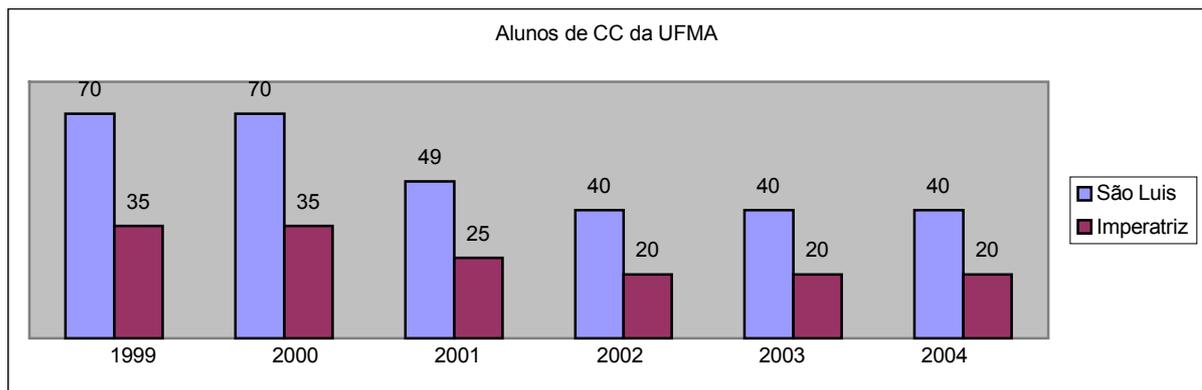


Gráfico 3- Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, conforme o número de candidatos/vagas nos Vestibulares realizados no período de 1999 a 2004

Fonte: Pesquisa Direta

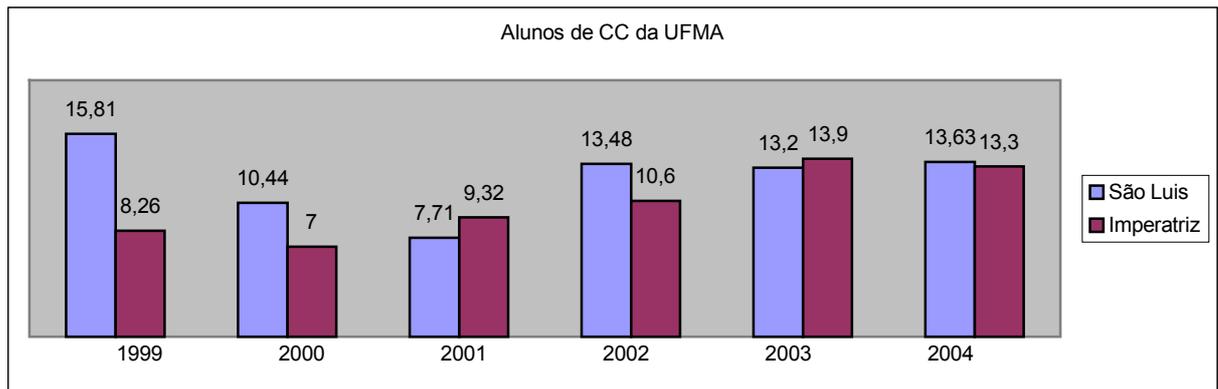


Tabela 2- Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, conforme PSGs realizados no período de 2001 a 2004

| Ano | Candidatos | | | Vagas | | | Candidatos / Vagas | |
|------|------------|------------|-------|----------|------------|-------|--------------------|------------|
| | São Luis | Imperatriz | Total | São Luis | Imperatriz | Total | São Luis | Imperatriz |
| 2001 | 85 | 21 | 106 | 21 | 10 | 31 | 4,05 | 2,1 |
| 2002 | 146 | 59 | 205 | 40 | 20 | 60 | 3,65 | 2,95 |
| 2003 | 128 | 53 | 181 | 40 | 20 | 60 | 3,2 | 2,65 |
| 2004 | 188 | 69 | 257 | 40 | 20 | 60 | 4,7 | 3,45 |

Fonte: Departamento de Eventos e Concursos

A análise dos dados da tabela 2 mostra o resultado da concorrência dos PSGs realizados nos períodos de 1998 a 2000, 1999 a 2001, 2000 a 2002, 2001 a 2003, com entradas em 2001, 2002, 2003 e 2004 respectivamente, nos campus de São Luis e Imperatriz.

Em 2001, foram inscritos 106 candidatos, sendo 85 em São Luis e 21 em Imperatriz, para um total de 21 e 10 vagas respectivamente, tendo como resultado 4,05 candidatos por vaga em São Luis e 2,10 em Imperatriz.

Em 2002, foram inscritos 205 candidatos, sendo 146 em São Luis e 59 em Imperatriz, para um total de 40 e 20 vagas respectivamente, tendo como resultado 3,65 candidatos por vaga em São Luis e 2,95 em Imperatriz.

Em 2003, foram inscritos 181 candidatos, sendo 128 em São Luis e 53 em Imperatriz, para um total de 40 e 20 vagas respectivamente, tendo como resultado 3,20 candidatos por vaga em São Luis e 2,65 em Imperatriz.

Em 2004, foram inscritos 257 candidatos, sendo 188 em São Luis e 69 em Imperatriz, para um total de 40 e 20 vagas respectivamente, tendo como resultado 4,70 candidatos por vaga em São Luis e 3,45 em Imperatriz.

Observa-se, nessa tabela, que, de 2001 a 2004, a demanda pelo PSG de São Luis foi superior à demanda de Imperatriz, principalmente em 2004 quando atingiu 4,70 candidatos por vaga.

Nos gráficos 4 a 6 estão demonstrados os resultados dos dados coletados na tabela 2.

Gráfico 4- Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, conforme PSGs realizados no período de 2001 a 2004

Fonte: Pesquisa Direta

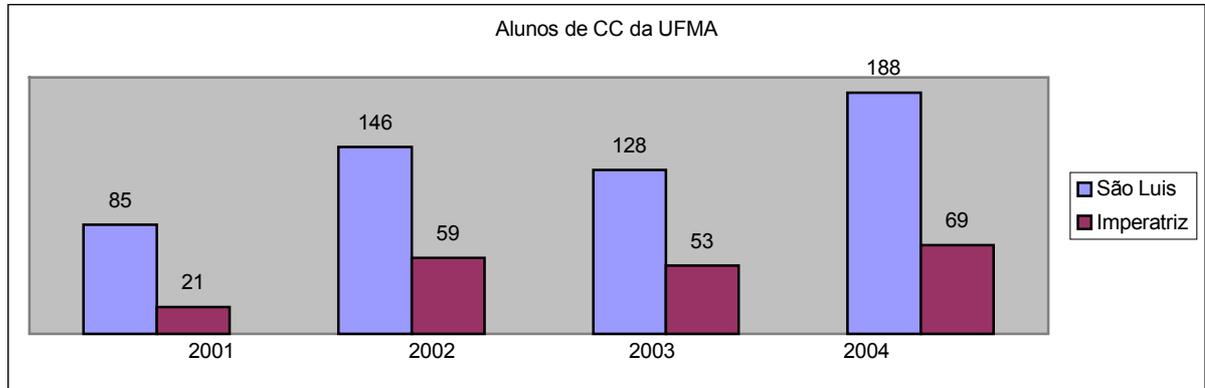


Gráfico 5- Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, conforme o número de vagas nos PSGs realizados no período de 2001 a 2004

Fonte: Pesquisa Direta

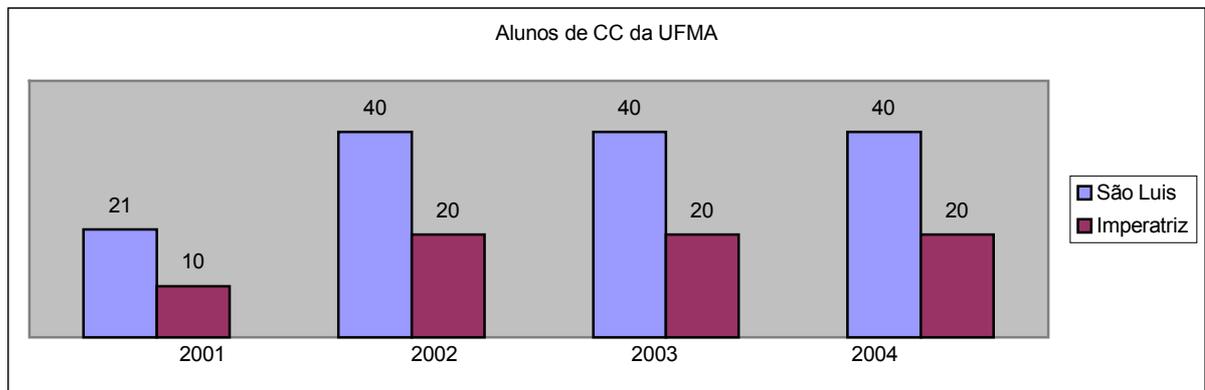
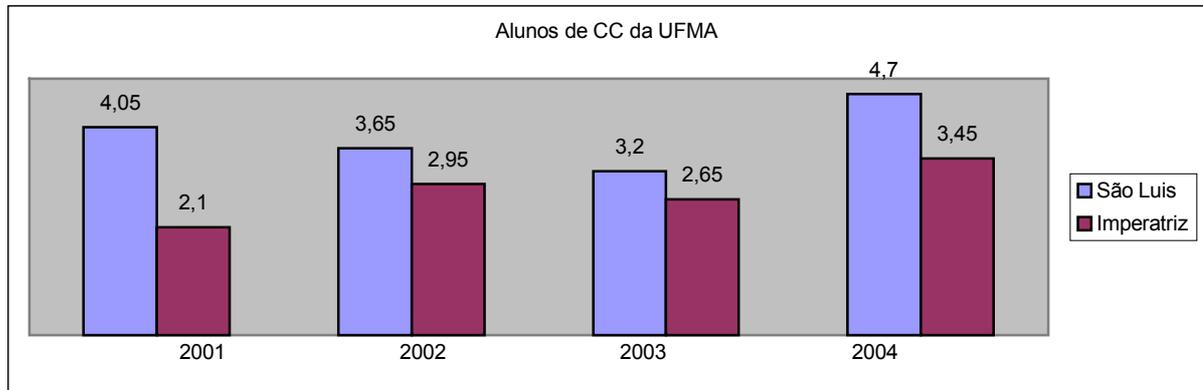


Gráfico 6- Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, conforme candidatos/vagas nos PSGs realizados no período de 2001 a 2004

Fonte: Pesquisa Direta



4.3.2 Informações pessoais a respeito dos alunos

As informações pessoais a respeito dos alunos iniciantes no curso, foram distribuídas nas tabelas 3 a 6, conforme disposição a seguir.

Na tabela 3, serão apresentados os resultados de ingresso dos alunos segundo o sexo, no período de 1999/2002. Na tabela 4, esses mesmos resultados serão apresentados em termos percentuais, tendo-se uma visão global da demanda por sexo. Na tabela 5, observa-se a distribuição dos alunos por faixa etária e na tabela 6 a distribuição segundo o estado civil.

Tabela 3 – Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o sexo no período de 1999 a 2002

| Ano | São Luis | | | Imperatriz | | | |
|------|-----------|----------|-------|------------|----------|-------|----|
| | Masculino | Feminino | Total | Masculino | Feminino | Total | |
| 1999 | 53 | 17 | 70 | 24 | 9 | | 33 |
| 2000 | 45 | 30 | 75 | 19 | 16 | | 35 |
| 2001 | 55 | 19 | 74 | 26 | 9 | | 35 |
| 2002 | 56 | 26 | 82 | 25 | 15 | | 40 |

Fonte: Departamento de Eventos e Concursos

A análise dos dados da tabela 3 mostra o resultado da inscrição, de candidatos segundo o sexo no período de 1999 a 2002.

Em 1999, foram inscritos 70 candidatos em São Luis, sendo, 53 do sexo masculino e 17 do sexo feminino. Em Imperatriz, foram inscritos 33 candidatos, sendo 24 do sexo masculino e 9 do sexo feminino.

Em 2000, foram inscritos 75 candidatos em São Luis, sendo 45 do sexo masculino e 30 do sexo feminino. Em Imperatriz, foram inscritos 35 candidatos, sendo 19 do sexo masculino e 16 do sexo feminino.

Em 2001, foram inscritos 74 candidatos em São Luis, sendo 55 do sexo masculino e 19 do sexo feminino. Em Imperatriz, foram inscritos 35 candidatos, sendo 26 do sexo masculino e 9 do sexo feminino.

Em 2002 foram inscritos 82 candidatos em São Luis, sendo 56 do sexo masculino e 26 do sexo feminino. Em Imperatriz, foram inscritos 40 candidatos, sendo 25 do sexo masculino e 15 do sexo feminino.

Nos gráficos 7 e 8 estão demonstrados os resultados dos dados coletados na tabela 3.

Gráfico 7- Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA segundo o sexo no período de 1999 a 2002

Fonte: Pesquisa Direta

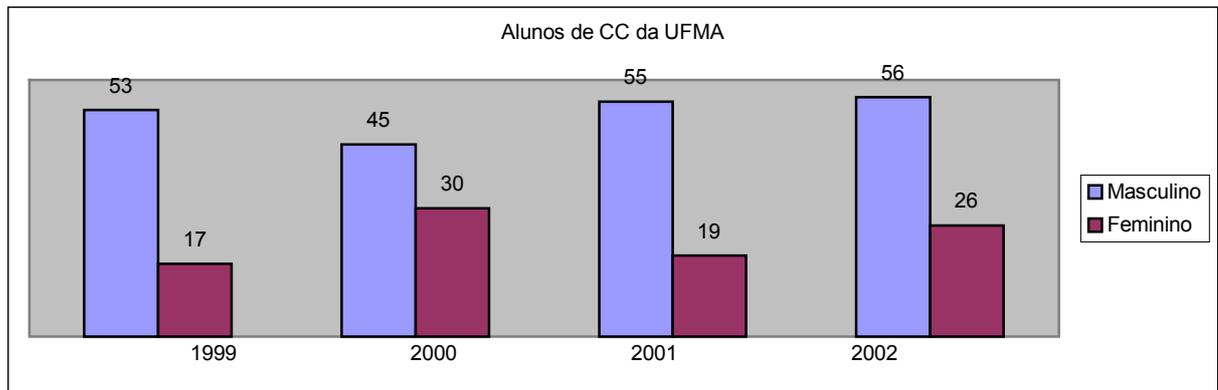


Gráfico 8- Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA inscritos segundo o sexo no período de 1999 a 2002

Fonte: Pesquisa Direta

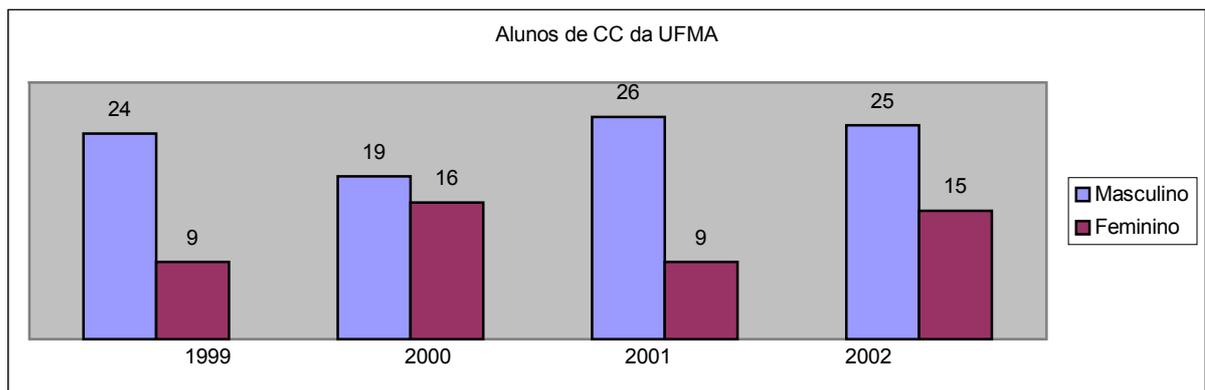


Tabela 4 - Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA inscritos segundo o sexo, em termos percentuais, no período de 1999 a 2002

| Ano | Masculino | Feminino | Maculino | Feminino |
|------|-----------|----------|----------|----------|
| 1999 | 0,76 | 0,24 | 0,73 | 0,27 |
| 2000 | 0,6 | 0,4 | 0,54 | 0,46 |
| 2001 | 0,74 | 0,26 | 0,74 | 0,26 |
| 2002 | 0,68 | 0,32 | 0,63 | 0,38 |

Fonte: Pesquisa Direta

A análise dos dados da tabela 4 mostra o resultado da inscrição de candidatos segundo o sexo, em termos percentuais, no período de 1999 a 2002.

Em 1999, foram inscritos em São Luis, 0,76% do sexo masculino e 0,24% do sexo feminino. Em Imperatriz, foram inscritos 0,73% do sexo masculino, e 0,27% do sexo feminino.

Em 2000, foram inscritos em São Luis, 0,60% do sexo masculino e 0,40% do sexo feminino. Em Imperatriz, foram inscritos 0,54% do sexo masculino, e 0,46% do sexo feminino.

Em 2001, foram inscritos em São Luis, 0,74% do sexo masculino e 0,26 % do sexo feminino. Em Imperatriz, foram inscritos 0,74% do sexo masculino, e 0,26% do sexo feminino.

Em 2002, foram inscritos em São Luis, 0,68% do sexo masculino e 0,32 % do sexo feminino. Em Imperatriz, foram inscritos 0,63% do sexo masculino, e 0,38% do sexo feminino.

Nos gráficos 9 e 10 estão demonstrados s resultados dos dados coletados na tabela 4.

Gráfico 9 – Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA inscritos em São Luis segundo o sexo em termos percentuais no período de 1999 a 2002

Fonte: Pesquisa Direta

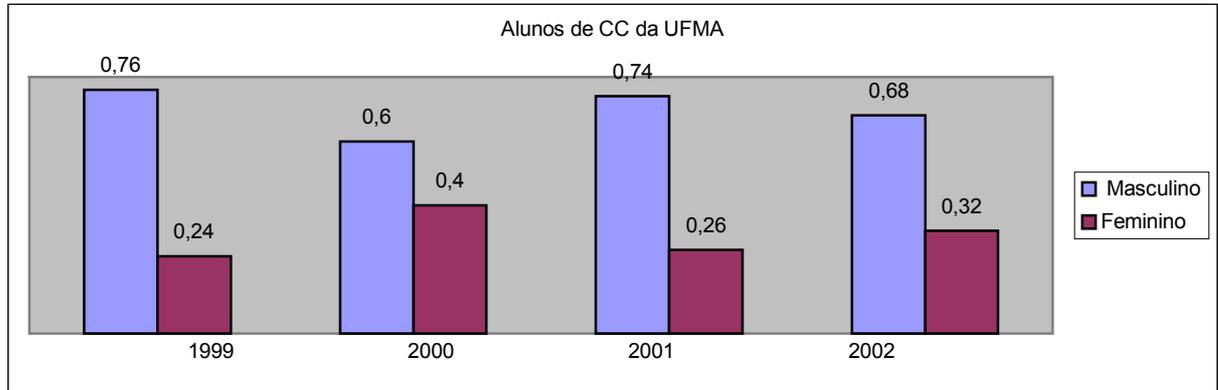


Gráfico 10- Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA inscritos em Imperatriz segundo o sexo em termos percentuais, no período de 1999 a 2002

Fonte: Pesquisa Direta

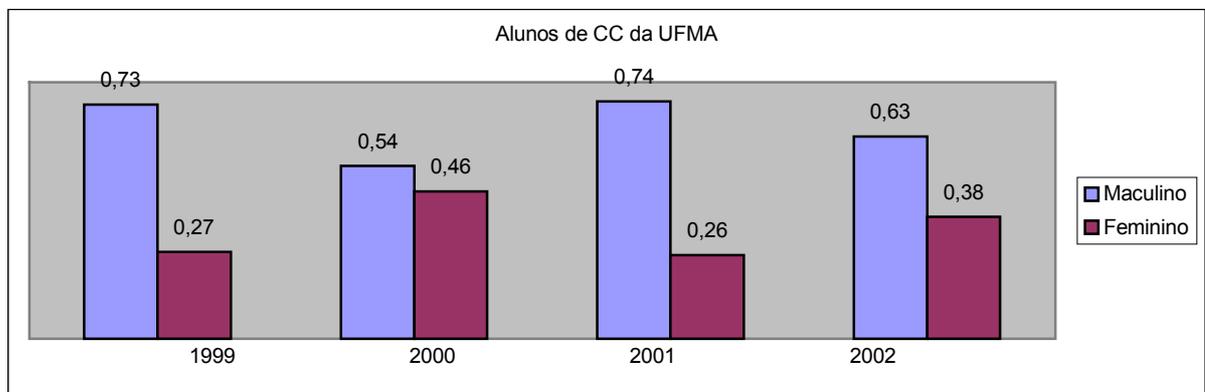


Tabela 5 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a faixa etária em 2002

| Faixa Etária | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|--------------|----------|------------|--------------|---------|
| 18-25 anos | 27 | 24 | 51 | 89,47% |
| 26-33 anos | 2 | 2 | 4 | 7,02% |
| 34-41 anos | 1 | | 1 | 1,75% |
| Acima de 41 | | 1 | 1 | 1,75% |
| Total | 30 | 27 | 57 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela 5 indica que do total de 70 (setenta) alunos inscritos em 2002, 57 responderam ao questionário, sendo que 51 (cinquenta e um) estão compreendidos na faixa etária entre 18 e 25 anos, 4 na faixa de 26 a 33 anos, 1 na faixa de 34 a 41 anos e 1 acima de 41 anos, o que corresponde a 89,48%, 7,02%, 1,75% e 1,75% respectivamente do total de alunos pesquisados. Analisando esse resultado, fica comprovado que a maioria dos alunos inscritos no curso estão na faixa etária de 18 a 25 anos.

Gráfico 11 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a faixa etária em 2002

Fonte: Pesquisa Direta

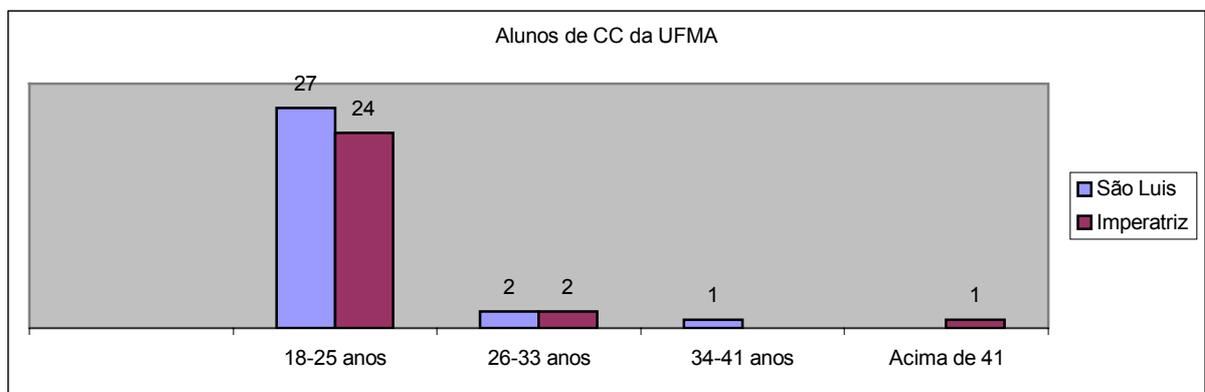


Tabela 6 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o estado civil

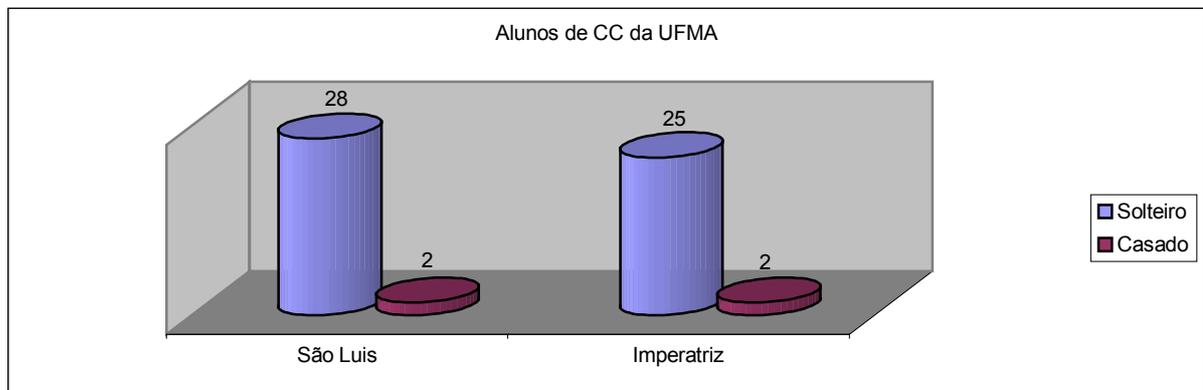
| Estado Civil | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|--------------|----------|------------|--------------|---------|
| Solteiro | 28 | 25 | 53 | 92,98% |
| Casado | 2 | 2 | 4 | 7,02% |
| Total | 30 | 27 | 57 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela 6 indica que do total de 70 alunos inscritos em 2002, 57 (cinquenta e sete) responderam ao questionário, sendo que 53 (cinquenta e três) são solteiros e 4 (quatro) são casados, o que corresponde a 92,98% 7,02% respectivamente do total de alunos pesquisados. Analisando o resultado da tabela 6, fica comprovado que a maioria dos alunos inscritos no curso tem estado civil solteiro. Comparando esse resultado com os das tabelas 3, 4 e 5, pode-se concluir que estão na faixa etária compreendida entre 18 e 25 anos e que são, na maioria, do sexo masculino.

Gráfico 12 – Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o estado civil

Fonte: Pesquisa Direta



4.3.3 Informações socioeconômicas a respeito dos alunos

Nas tabelas 7 a 10 serão apresentadas as seguintes informações sobre a distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA: renda familiar, participação na renda familiar, local de moradia e tipo de condução.

Tabela 7 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a renda familiar

| Renda Familiar | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|----------------|----------|------------|--------------|---------|
| Até 5 salários | 12 | 14 | 26 | 45,61% |
| De 6 a 10 sm | 11 | 10 | 21 | 36,84% |
| De 11 a 15 sm | 4 | 2 | 6 | 10,53% |
| Mais de 16 sm | 3 | 1 | 4 | 7,02% |
| Total | 30 | 27 | 57 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela 7 indica que do total de 70 (setenta) alunos inscritos em 2002, 57 (cinquenta e sete) responderam ao questionário, sendo que 26 (vinte e seis) percebem até 5 salários mínimos, 21 (vinte e um) de 6 a 10 sm, 6 (seis) de 11 a 15 sm e 4 (quatro) mais de 16 sm, o que corresponde a 45,61%, 36,84%, 10,53% e 7,02% respectivamente do total de alunos pesquisados. Analisando os resultados da tabela 7, fica comprovado que a maioria dos alunos inscritos no curso percebem renda mensal até 5 (cinco) salários mínimos.

Gráfico 13 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a renda familiar

Fonte: Pesquisa Direta

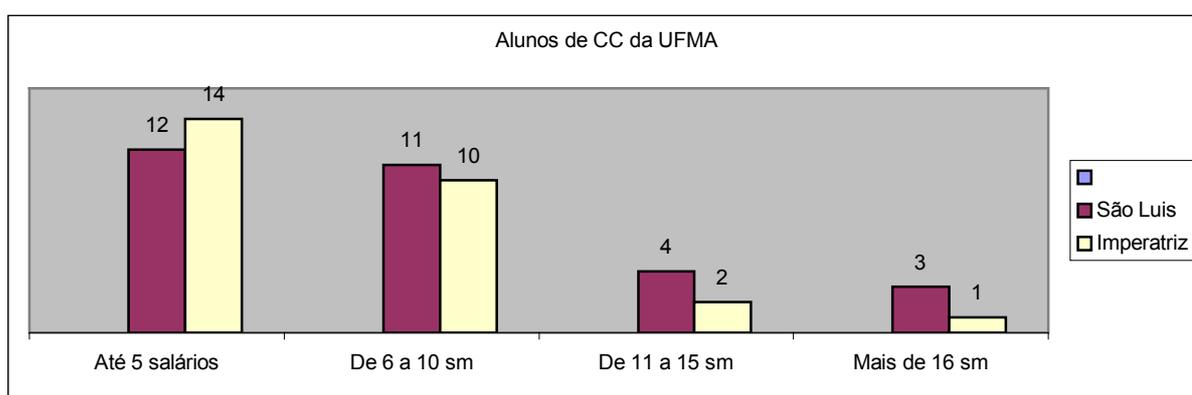


Tabela 8 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a participação na renda familiar

| Partip.R.Fam. | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|---------------|----------|------------|--------------|---------|
| Sim | 7 | 14 | 21 | 36,84% |
| Não | 23 | 13 | 36 | 63,16% |
| Total | 30 | 27 | 57 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa direta

O resultado da tabela 8 indica que do total de 70 (setenta) alunos inscritos em 2002, 57 (cinquenta e sete) responderam ao questionário sendo que, 21 (vinte e um) participam na renda familiar e 36 (trinta e seis) não, o que corresponde a 36,84% e 63,16% respectivamente do total de alunos pesquisados. Analisando os resultados da tabela 8, fica comprovado que a maioria dos alunos inscritos no curso não contribui com a renda familiar.

Gráfico 14 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a participação na renda familiar

Fonte: Pesquisa Direta

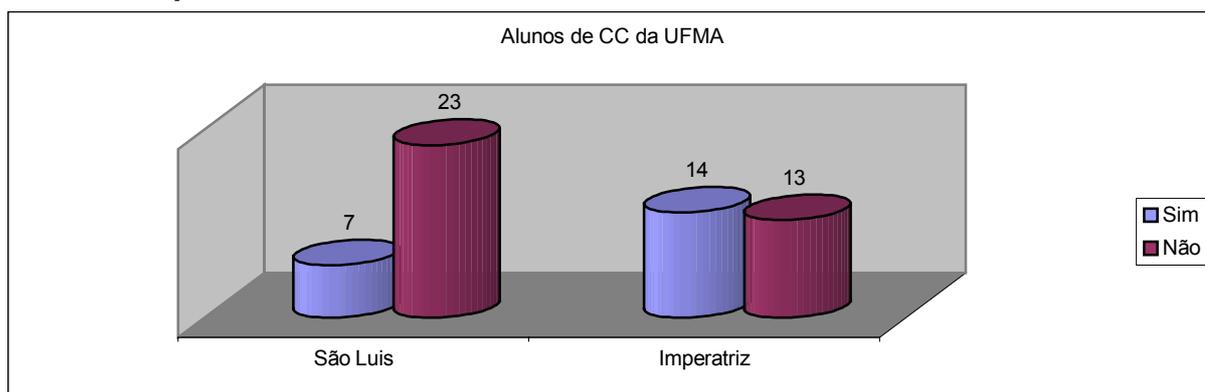


Tabela 9 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o local de moradia

| Residência | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|----------------|----------|------------|--------------|---------|
| Local | 29 | 23 | 52 | 91,23% |
| Fora da Cidade | 1 | 4 | 5 | 8,77% |
| Total | 30 | 27 | 57 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela 9 indica que do total de 70 (setenta) alunos inscritos em 2002, 57 (cinquenta e sete) responderam ao questionário, sendo que, 52 (cinquenta e dois) residem na mesma cidade onde funciona a IES e 5 (cinco) residem fora da cidade, o que corresponde a 91,23% e 8,77% respectivamente do total de alunos pesquisados. Analisando o resultado da tabela 9, fica comprovado que a maioria dos alunos inscritos residem na mesma cidade onde funciona o curso.

Observa-se que a baixa demanda por parte de alunos de outras cidades ocorre, na maioria das vezes, por falta de acesso às informações sobre o curso, o que resulta no desinteresse por ele.

Gráfico 15 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o local de moradia

Fonte: Pesquisa Direta

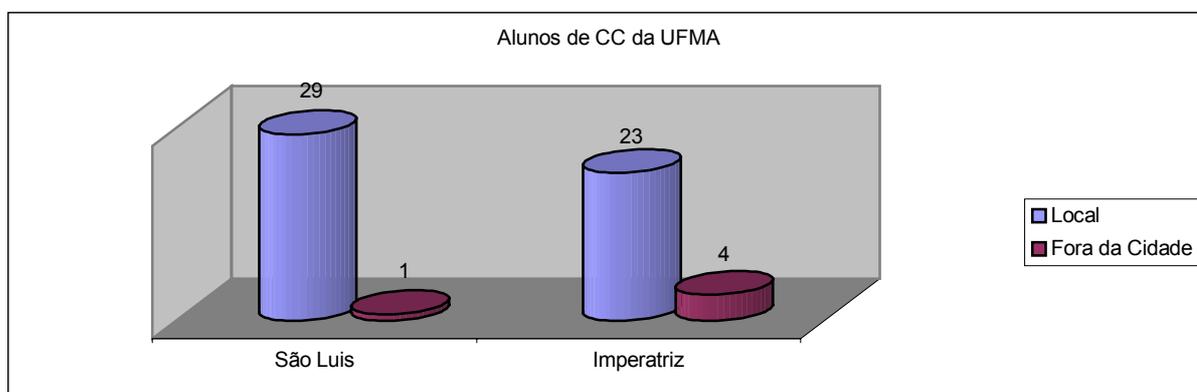


Tabela 10 – Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o tipo de condução

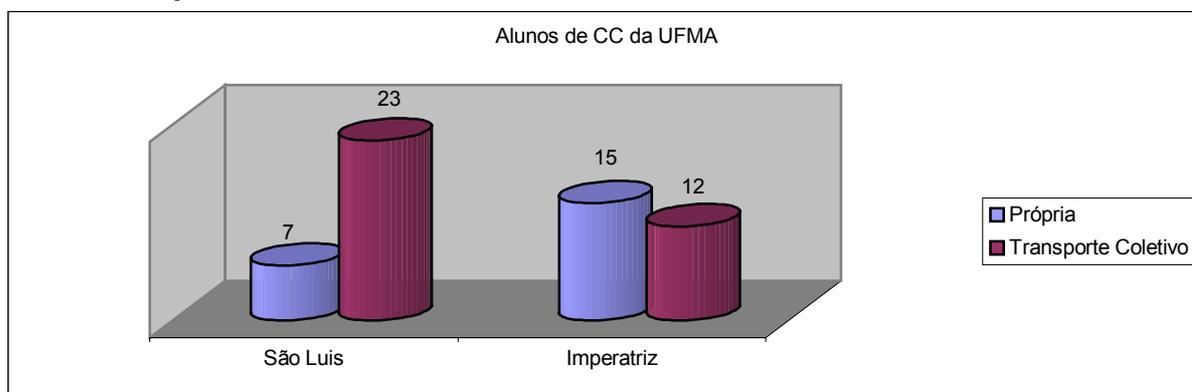
| Condução Utilizada | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|---------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Própria | 7 | 15 | 22 | 38,60% |
| Transporte Coletivo | 23 | 12 | 35 | 61,40% |
| Total | 30 | 27 | 57 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela 10 indica que do total de 70 (setenta) alunos inscritos em 2002, 57 (cinquenta e sete) responderam ao questionário sendo que 22 (vinte e dois) utilizam condução própria e 35 (trinta e cinco) dependem de transporte coletivo, o que corresponde a 38,60% e 61,40% respectivamente do total de alunos pesquisados. Analisando o resultado da tabela 10, fica comprovado que a maioria dos alunos inscritos no curso em São Luis depende de transporte coletivo, enquanto no curso de Imperatriz a maioria possui condução própria, o que reflete um poder aquisitivo maior por parte dos alunos de Imperatriz.

Gráfico 16 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o tipo de condução

Fonte: Pesquisa Direta



4.3.4 Informações escolares a respeito dos alunos

Nas tabelas 11 a 13 serão apresentadas informações sobre os alunos iniciantes no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMA, tais como: conclusão do segundo grau, ano de conclusão e exame vestibular.

Tabela 11 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a Conclusão do 2º grau

| Conclusão do 2º grau | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|---------------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Escola Pública | 10 | 13 | 23 | 40,35% |
| Escola Particular | 18 | 14 | 32 | 56,14% |
| Escola Pública/Particular | 2 | | 2 | 3,51% |
| Total | 30 | 27 | 57 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela 11 indica que do total de 70 (setenta) alunos inscritos em 2002, 57 (cinquenta e sete) responderam ao questionário, sendo que 23 (vinte e três) concluíram o 2º grau em Escola Pública, 32 (trinta e dois) em Escola Particular e 2 (dois) em Escola Pública/Particular, o que corresponde a 40,35%, 56,14% e 3,51% respectivamente do total de alunos pesquisados. Analisando o resultado da tabela 11, fica comprovado que a maioria dos alunos inscritos no curso, concluíram o 2º grau em Escola Particular.

Gráfico 17 - Distribuição dos Alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a Conclusão do 2º grau

Fonte: Pesquisa Direta

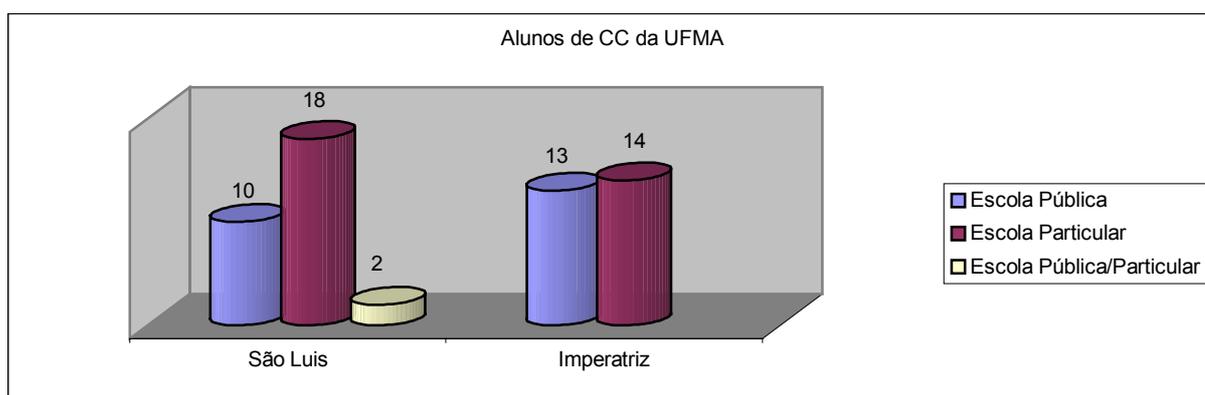


Tabela 12 - Distribuição dos alunos iniciantes do Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o ano de conclusão do 2º grau

| Ano de Conclusão | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Até 1997 | 4 | 5 | 9 | 15,79% |
| Em 1998 | 2 | 3 | 5 | 8,77% |
| Em 1999 | 2 | 1 | 3 | 5,26% |
| Em 2000 | 3 | 2 | 5 | 8,77% |
| Em 2001 | 19 | 16 | 35 | 61,40% |
| Total | 30 | 27 | 57 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela 12 indica que do total de 70 (setenta) alunos inscritos 57 (cinquenta e sete) responderam ao questionário, sendo que 9 (nove) concluíram o 2º grau até 1997, 5 (cinco) em 1998, 3 (três) em 1999, 5 (cinco) em 2000 e 35 (trinta e cinco) em 2001, o que corresponde a 15,79%, 8,77%, 5,26%, 8,77% e 61,41% respectivamente do total de alunos pesquisados. Analisando o resultado da tabela 12, fica comprovado que a maioria dos alunos inscritos no curso concluíram o 2º grau em 2001 e que tiveram como primeira opção o curso em referência, conforme pode ser comprovado na tabela 14.

Gráfico 18 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o ano de conclusão do 2º grau

Fonte: Pesquisa Direta

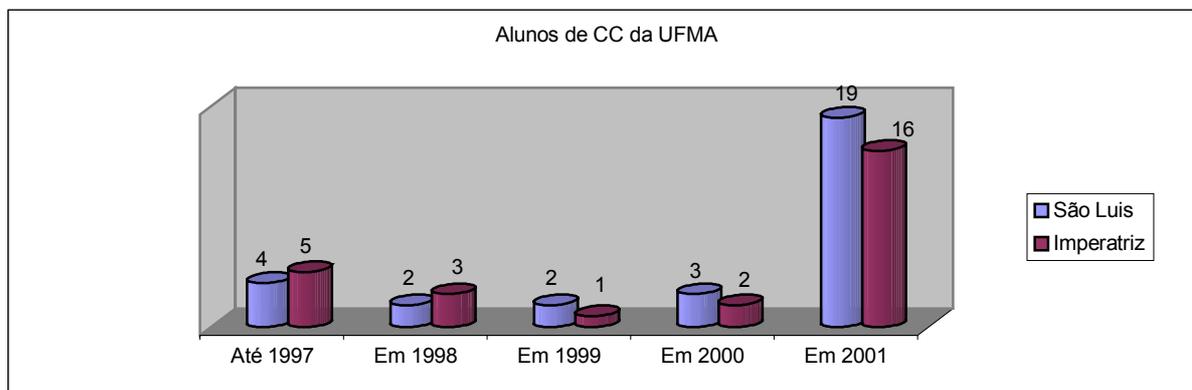


Tabela 13 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o exame vestibular

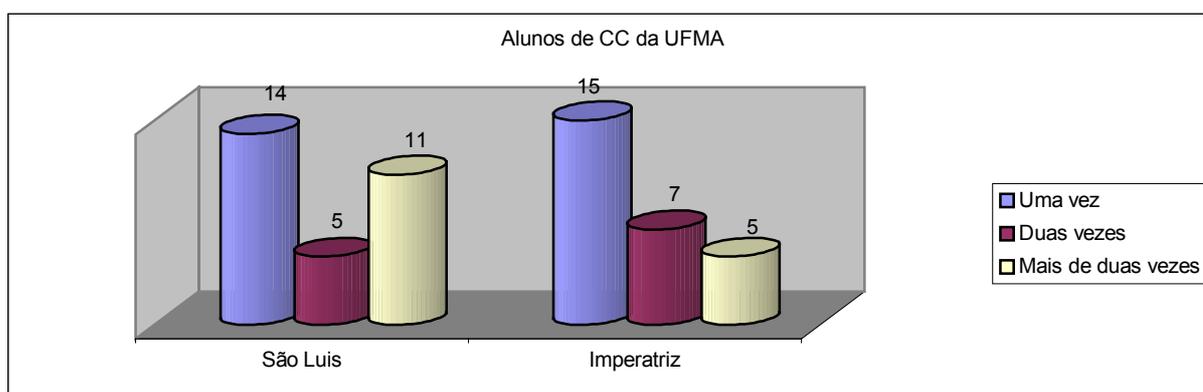
| Exame Vestibular | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|--------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Uma vez | 14 | 15 | 29 | 50,88% |
| Duas vezes | 5 | 7 | 12 | 21,05% |
| Mais de duas vezes | 11 | 5 | 16 | 28,07% |
| Total | 30 | 27 | 57 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela 13 indica que do total de 70 (setenta) alunos inscritos 57 (cinquenta e sete) responderam ao questionário, sendo que 29 (vinte e nove) prestaram Exame Vestibular uma única vez, 12 (doze) duas vezes e 16 (dezesseis) mais de duas vezes, o que corresponde a 50,88%, 21,05% e 28,07% respectivamente do total de alunos pesquisados. Analisando o resultado da tabela 13, fica comprovado que a maioria dos alunos inscritos no curso prestaram vestibular uma única vez. Entretanto, em São Luis ocorreu um maior número de alunos que prestou vestibular mais de duas vezes, o que requer uma maior atenção para que isto não traga conseqüências para o aprendizado de Contabilidade Básica e Intermediária.

Gráfico 19 - Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o exame vestibular

Fonte: Pesquisa Direta



4.3.5 Informações a respeito da motivação

As informações a respeito da motivação, contidas nas tabelas 14 a 26, englobam: opção de curso, situação acadêmica, situação funcional, ingresso na UFMA, escolha do curso, pretensão de conclusão, aspectos positivos e negativos da profissão e do curso.

Tabela 14 - Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a opção do curso em 2002

| Opção de Curso | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|--------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Ciências Contábeis | 16 | 19 | 35 | 61,40% |
| Outros Cursos | 14 | 8 | 22 | 38,60% |
| Total | 30 | 27 | 57 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela 14 aponta que do total de 70 (setenta) alunos inscritos, 57 (cinquenta e sete) responderam ao questionário, 35 (trinta e cinco) escolheram como primeira opção o curso de Ciências Contábeis e 22 (vinte e dois) escolheram outros cursos, o que corresponde a 61,40% e 38,60% respectivamente do total de alunos pesquisados. Analisando o resultado da tabela 14, fica comprovado que a maioria dos alunos inscritos escolheram como primeira opção o curso de Ciências Contábeis, o que faz com que se preparem melhor e sejam aprovados no primeiro vestibular a que são submetidos. Entretanto, em São Luis ocorreu um maior número de alunos que optou por outros cursos, o que requer uma maior atenção para que isso não traga conseqüências para o aprendizado de Contabilidade Básica e Intermediária.

Gráfico 20 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a opção do Curso, em 2002

Fonte: Pesquisa Direta

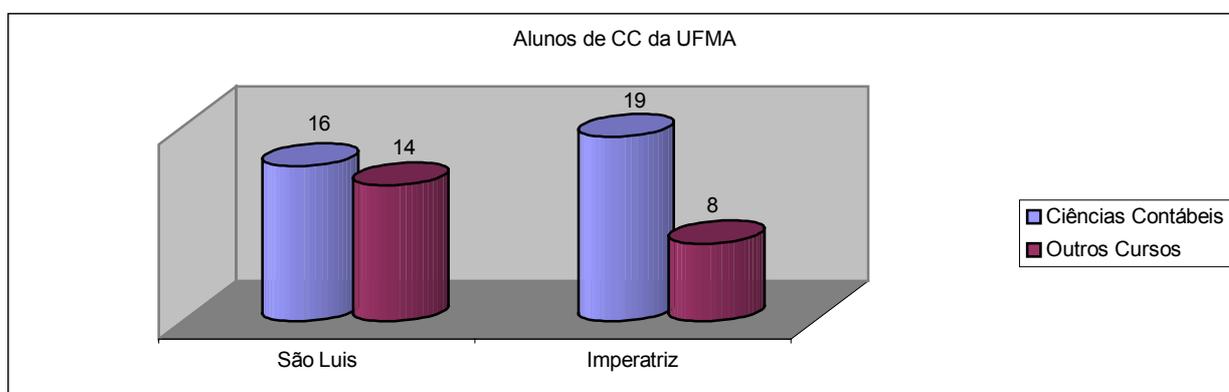


Tabela 15 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo participação em outros cursos de graduação em 2002

| Faz Outro Curso | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|-----------------|----------|------------|--------------|---------|
| Sim | 4 | 4 | 8 | 14,04% |
| Não | 26 | 23 | 49 | 85,96% |
| Total | 30 | 27 | 57 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela 15 indica que do total de 70 (setenta) alunos inscritos 57 (cinquenta e sete) responderam ao questionário, sendo que 8 (oito) participam de outros cursos de graduação e 49 (quarenta e nove) não, o que corresponde a 14,04% e 85,96% respectivamente do total dos alunos pesquisados. Analisando o resultado da tabela 15, fica comprovado que dos 8 (oito) alunos que participam de outros cursos, 3 (três) cursam Administração, 3 (três) Matemática, 1 (um) Engenharia Elétrica e 1 (um), Ciências Econômicas. Conclui-se que a maioria dos alunos inscritos optou pelo curso de Ciências Contábeis, conforme informações contidas no questionário aplicado.

Gráfico 21 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo participação em outros cursos de graduação em 2002

Fonte: Pesquisa Direta

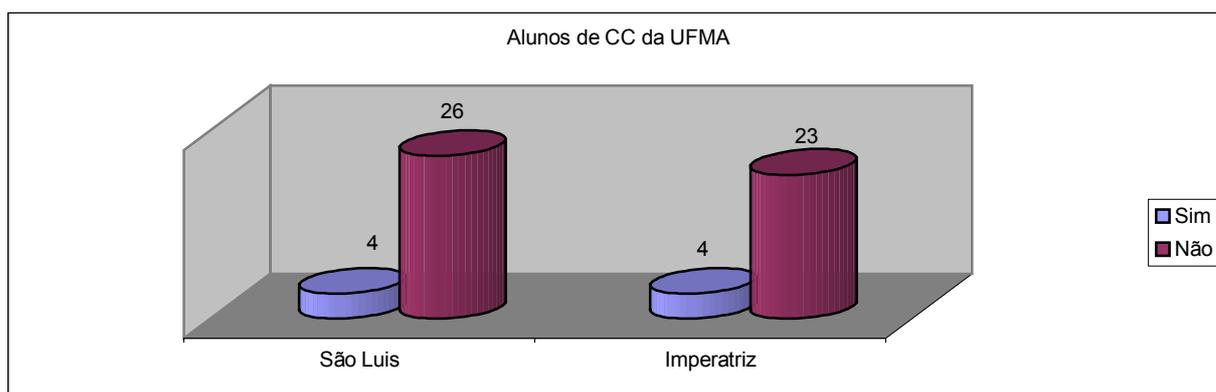


Tabela 16 – Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a situação funcional em 2002

| Situação Funcional | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|----------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Só estuda | 19 | 9 | 28 | 49,12% |
| Estuda e trabalha | 11 | 16 | 27 | 47,37% |
| Estuda e faz estágio | | 2 | 2 | 3,51% |
| Total | 30 | 27 | 57 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela 16 indica que do total de 70 (setenta) alunos inscritos, 57 (cinquenta e sete) responderam ao questionário, 28 (vinte e oito) só estudam, 27 (vinte e sete) estudam e trabalham e, 2 (dois) estudam e fazem estágio, o que corresponde a 49,12%, 47,37% e 3,51% respectivamente do total de alunos pesquisados. Analisando o resultado da tabela 16, fica comprovado que a maioria dos alunos inscritos no curso têm dedicação exclusiva ao curso, mas o percentual dos alunos que estudam e trabalham, atinge 47,37%, o que significa que parte desse percentual, ou seja, 36,84% contribuem com a renda da família, como pode ser comprovado na tabela 8 que trata da participação na renda familiar. Fazendo uma comparação entre os alunos que só estudam e os que trabalham e estudam, supõe-se que poderá haver um melhor desempenho por parte dos alunos que só estudam nas disciplinas pesquisadas.

Segundo o art.5º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE.

Serão descritos abaixo os parágrafos 1 a 4 do art. acima mencionado:

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligado à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

§ 2º O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano do curso.

§ 3º A periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de gradual será trienal.

§ 4º A aplicação do ENADE será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados.

Gráfico 22 – Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a situação funcional em 2002

Fonte: Pesquisa Direta

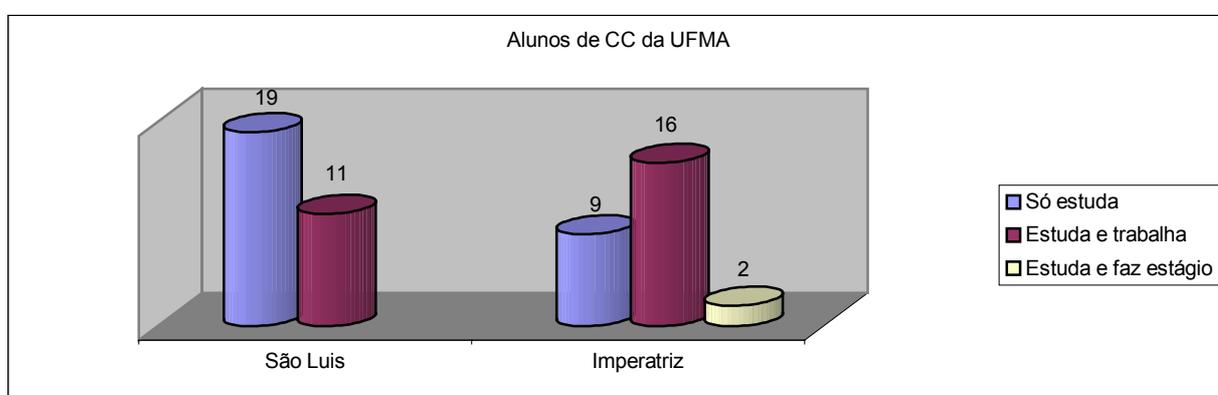


Tabela 17 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo participação em outras atividades em 2002

| Outras Atividades | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|-------------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Proprietário de Empresa | 1 | 3 | 4 | 7,02% |
| Funcionário Público | 4 | 5 | 9 | 15,79% |
| Trabalha em emp.privada | 6 | 9 | 15 | 26,32% |
| Autônomo | | 1 | 1 | 1,75% |
| Não Trabalha | 19 | 9 | 28 | 49,12% |
| Total | 30 | 27 | 57 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela 17 indica que do total de 70 (setenta) alunos inscritos 57 (cinquenta e sete) responderam ao questionário, sendo que 4 (quatro) são proprietários de empresas, 9 (nove) são funcionários públicos, 14 (quatorze) trabalham em empresas privadas, 1 (um) trabalha como autônomo e 29 (vinte e nove) não trabalham, o que corresponde a 7,02%, 15,79%, 26,32%, 1,75% e 49,12% respectivamente ao total dos alunos pesquisados. Analisando o resultado da tabela 17, fica comprovado que a maioria dos alunos inscritos no curso não trabalham, só estudam, o que pode ser comprovado na tabela 16.

Gráfico 23- Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo participação em outras atividades em 2002

Fonte; Pesquisa Direta

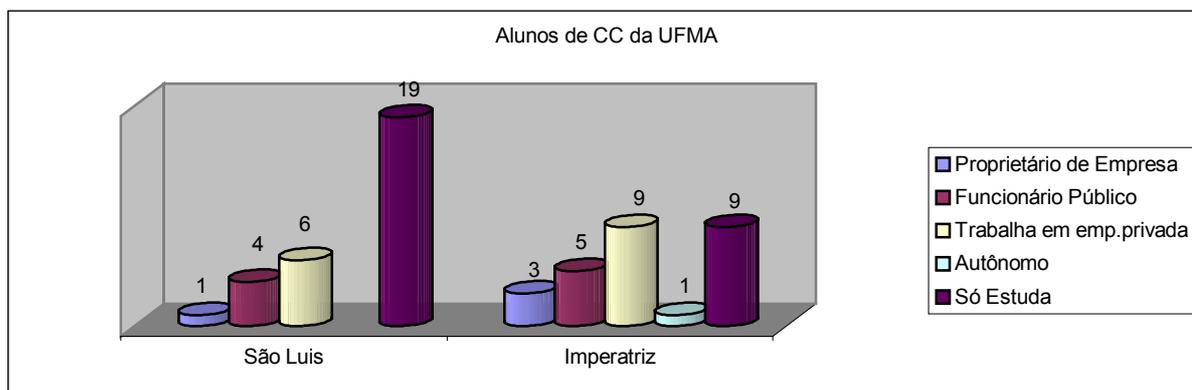


Tabela 18 - Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o ano de ingresso na UFMA

| Ano de Ingresso | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|-----------------|----------|------------|--------------|---------|
| Ano 1992 | 1 | | 1 | 1,75% |
| Ano 1997 | 1 | | 1 | 1,75% |
| Ano 2001 | 1 | 1 | 2 | 3,51% |
| Ano 2002 | 27 | 26 | 53 | 92,98% |
| Total | 30 | 27 | 57 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela 18 indica que do total de 70 (setenta) alunos inscritos 57 (cinquenta e sete) responderam ao questionário, sendo que tiveram ingresso na UFMA: 1(um) em 1992, 1(um) em 1997, 2(dois) em 2001 e 53(cinquenta e três) em 2002, o que corresponde, respectivamente, a 1,75%, 1,75%, 3,52% e 92,98% em 2002. Analisando o resultado da tabela 18, fica comprovado que a maioria dos alunos tiveram ingresso na UFMA em 2002, em função da conclusão do segundo grau ter ocorrido em 2001, como pode ser comprovado na tabela 12.

Gráfico 24 – Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo o ano de ingresso na UFMA

Fonte: Pesquisa Direta

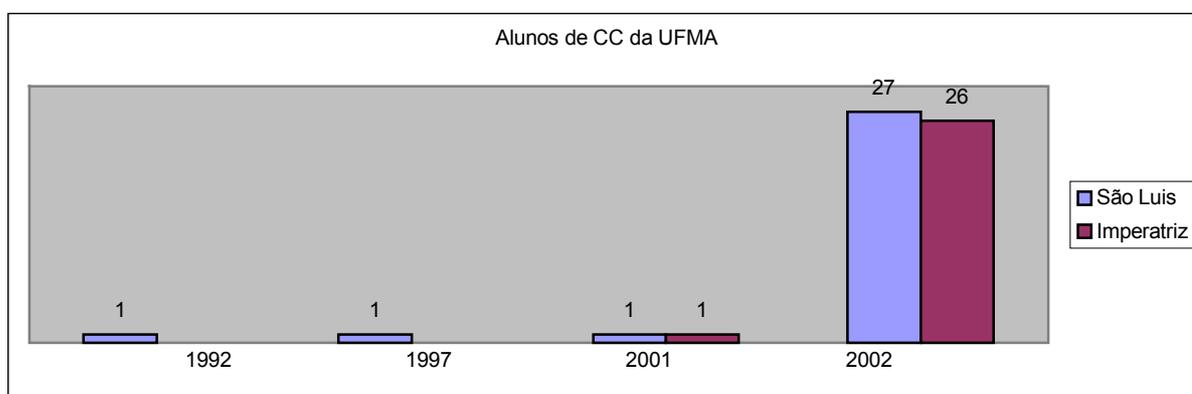


Tabela 19 – Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo motivos da escolha do Curso

| Motivos da Escolha | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|---------------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Influência da Família | 3 | | 3 | 2,63% |
| Melhor Curso Local | | 5 | 5 | 4,39% |
| Gratuidade | 1 | 6 | 7 | 6,14% |
| Prestígio da Profissão | 9 | 7 | 16 | 14,04% |
| Oportunidade de Mercado | 29 | 21 | 50 | 43,86% |
| Menor Concorrência | | 3 | 3 | 2,63% |
| Possibilidade de Carreira | 15 | 10 | 25 | 21,93% |
| Outras Razões | 3 | 2 | 5 | 4,39% |
| | | | 114 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela 19 mostra que três motivos principais da escolha da profissão contábil são: oportunidade de mercado, 43,86%, possibilidade de carreira, 21,93% e prestígio da profissão, 14,04%.

Segundo Araújo (2002, p. 87) em uma pesquisa realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo professor Paulo Schmidt (op.cit. p. 5) foi também observado que a maioria dos entrevistados, 45,06% responderam que a possibilidade de atuação no mercado de trabalho contábil foi que influenciou a escolha do curso.

Diante desses resultados, constata-se a grande importância dessa variável para que os cursos de Ciências Contábeis procurem buscar uma maior aproximação do projeto pedagógico com o mercado de trabalho do futuro profissional que está sendo formado.

Gráfico 25 – Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo motivos da escolha do curso

Fonte: Pesquisa Direta

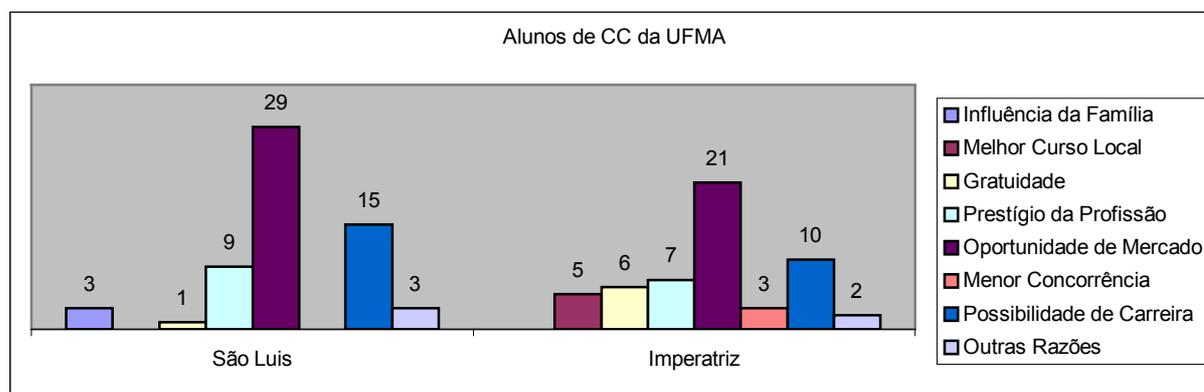


Tabela 20 – Distribuição dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo a pretensão de conclusão do curso

| Pretensão de Conclusão | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|------------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Sim | 29 | 27 | 56 | 98,25% |
| Não | 1 | | 1 | 1,75% |
| Total | 30 | 27 | 57 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela 20 indica que do total de 70 (setenta) alunos inscritos 57 (cinquenta e sete) responderam ao questionário, sendo que 56 (cinquenta e seis) pretendem concluir o curso e 1 (um) não, o que corresponde a 98,25% e 1,75% respectivamente do total dos alunos pesquisados. Analisando o resultado da tabela 20, fica comprovado que a maioria dos alunos inscritos no curso pretendem concluí-lo, pois, como foi visto na tabela 14, um percentual de 61,40% dos alunos inscritos tem o curso de Ciências Contábeis como primeira opção.

Gráfico 26 – Distribuição dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, segundo as pretensões de conclusão do curso

Fonte: Pesquisa Direta

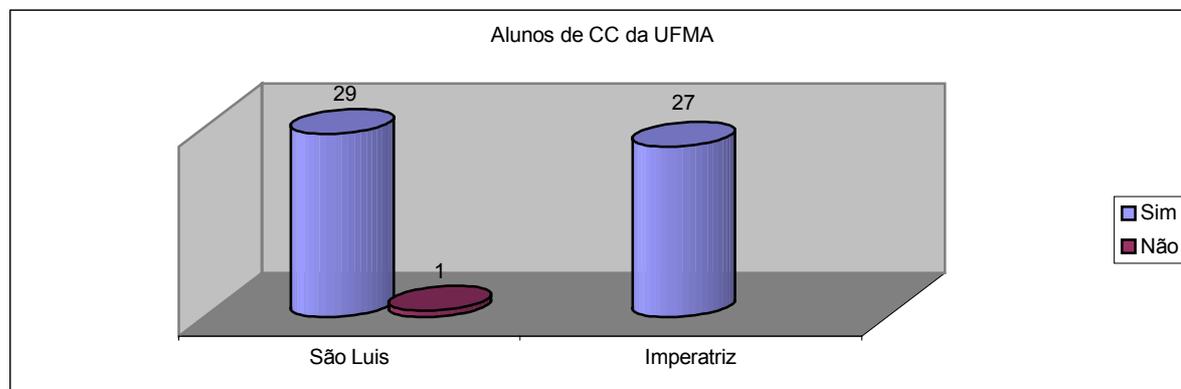


Tabela 21 – Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre os aspectos positivos da Profissão

| Aspectos Positivos da Profissão | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|---------------------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Mercado de Trabalho | 15 | 10 | 25 | 43,86% |
| Pode ser Autônomo | 6 | 3 | 9 | 15,79% |
| Boa Remuneração | 5 | 3 | 8 | 14,04% |
| Deter Conhecimento | 4 | 4 | 8 | 14,04% |
| Não Opinaram | | 7 | 7 | 12,28% |
| Total | 30 | 27 | 57 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela 21 indica que do total de 70 (setenta) alunos inscritos 57(cinquenta e sete) responderam ao questionário, sendo que 25 (vinte e cinco) defendem o mercado de trabalho, 9 (nove) a possibilidade de ter o seu próprio negócio, 8 (oito) ter uma boa remuneração, 8 (oito) deter mais conhecimento e 7(sete) não opinaram, o que corresponde a 43,86%, 15,79%, 14,04% e 12,28% respectivamente. Analisando o resultado da tabela 21, fica comprovado que a maioria dos alunos inscritos no curso acham que, dentre os aspectos positivos da profissão contábil, está o mercado de trabalho, o que pode ser comprovado na tabela 19.

Gráfico 27 – Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre os aspectos positivos da profissão

Fonte: Pesquisa Direta

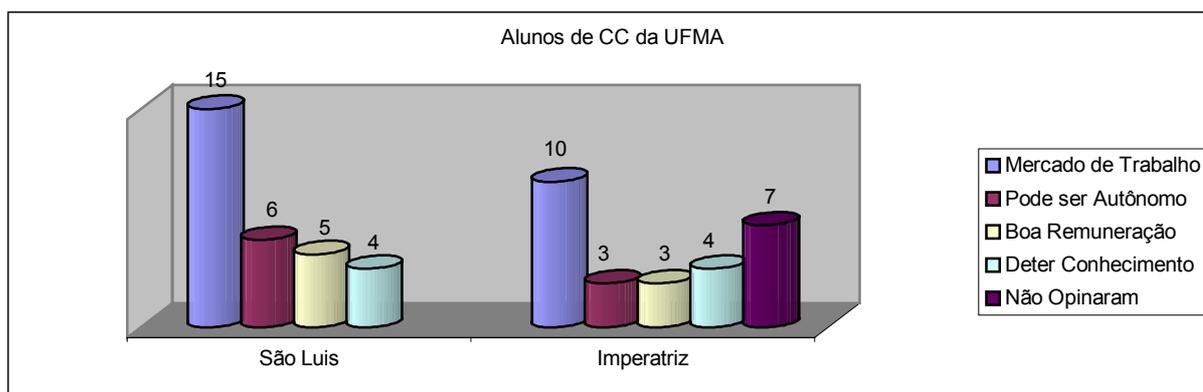


Tabela 22 – Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre os aspectos negativos da profissão

| Aspectos Negativos da Profissão | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|---------------------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Não Reconhecimento | 6 | 8 | 14 | 24,56% |
| Falta de Ética | 10 | 3 | 13 | 22,81% |
| Muita Responsabilidade | 4 | 5 | 9 | 15,79% |
| Concorrência Desleal | 5 | 3 | 8 | 14,04% |
| Não Opinaram | 5 | 8 | 13 | 22,81% |
| Total | 30 | 27 | 57 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela 22 indica que do total de 70 (setenta) alunos inscritos 57(cinquenta e sete) responderam ao questionário, sendo que 14 (quatorze) acham que a profissão não é reconhecida pela sociedade, 13(treze) apontam a falta de ética, 9 (nove) acham que um dos pontos negativos da profissão é a grande responsabilidade e pouca remuneração, 8(oito) condenam a concorrência desleal e 8(oito) não optaram, o que corresponde a 24,56%, 22,81%, 15,79%, 14,04% e 22,80%, respectivamente, do total dos alunos pesquisados. Analisando o resultado da tabela 22, fica comprovado que a maioria dos alunos inscritos no curso, acham que a profissão do contador não é reconhecida pela sociedade, o que, certamente lhes causa falta de motivação.

Gráfico 28 – Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre os aspectos negativos da profissão

Fonte: Pesquisa Direta

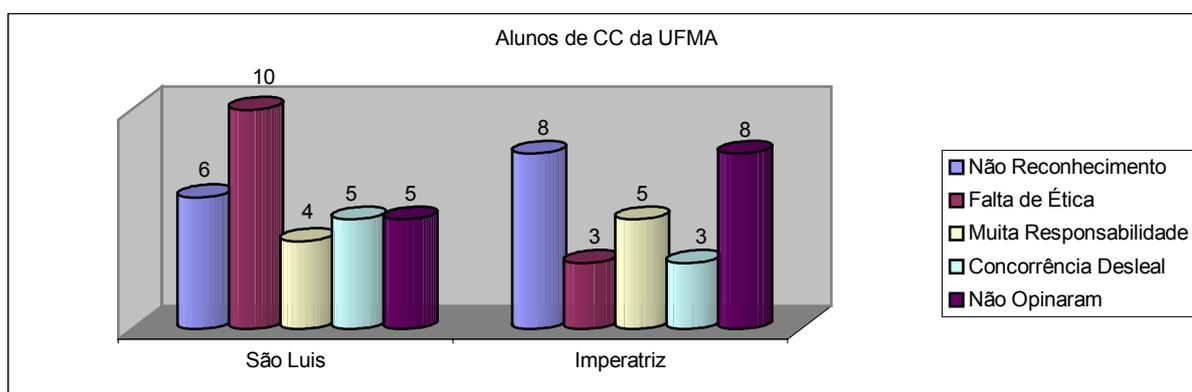


Tabela 23 – Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre as condições de ensino

| Condições de Ensino | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|---------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Adequadas | 18 | 4 | 22 | 38,60% |
| Não Adequadas | 12 | 20 | 32 | 56,14% |
| Não Opinaram | | 3 | 3 | 5,26% |
| Total | 30 | 27 | 57 | 100,00% |

Fonte; Pesquisa Direta

O resultado da tabela 23 indica que do total de 70 (setenta) alunos inscritos 57(cinquenta e sete) responderam ao questionário, sendo que 22 (vinte e dois) acham que as condições de ensino do curso de graduação em Ciências Contábeis são adequadas, 32 (trinta e dois) acham que não são e 3 (três) não opinaram o que corresponde a 38,60%, 56,14% e 5,26 %, respectivamente, do total dos alunos pesquisados. Analisando o resultado da tabela 23, fica comprovado que a maioria dos alunos pesquisados no curso acham que as condições de ensino do curso não são adequadas, apresentando, portanto, aspectos negativos como pode ser comprovado na tabela 26.

Gráfico 29 – Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre as condições de ensino

Fonte: Pesquisa Direta

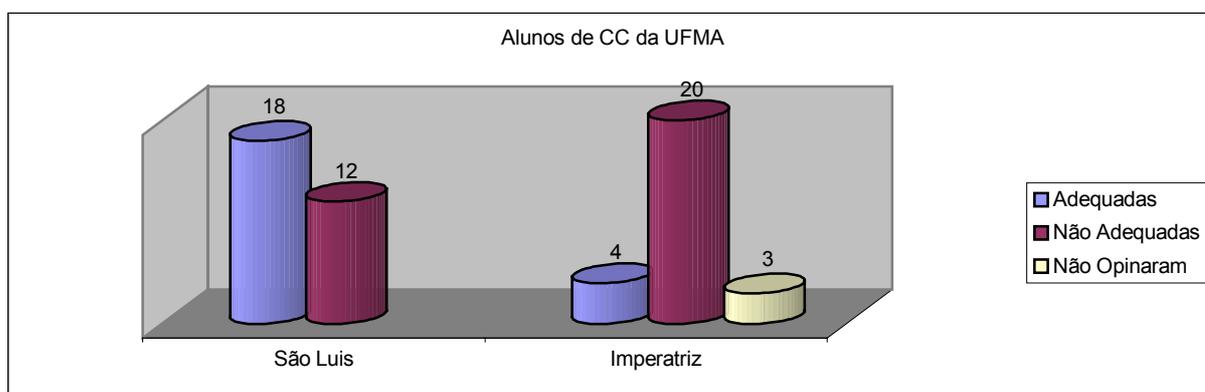


Tabela 24 – Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre a indicação do curso

| Indicação do Curso | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|--------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Sim | 30 | 22 | 52 | 91,23% |
| Não | | 4 | 4 | 7,02% |
| Não Respondeu | | 1 | 1 | 1,75% |
| Total | 30 | 27 | 57 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela 24 indica que do total de 70 (setenta) alunos inscritos 57 (cinquenta e sete) responderam ao questionário, sendo que 52 (cinquenta e dois) opinaram pela indicação do curso de graduação em Ciências Contábeis, 4 (quatro) não e 1 (um) não respondeu, o que corresponde a 91,23%, 7,02% e 1,75 %, respectivamente, do total dos alunos pesquisados. Analisando o resultado da tabela 24, fica comprovado que a maioria dos alunos inscritos no curso acham que o curso deve ser indicado para outras pessoas, pois, como já foi comentado na tabela 19, segundo Marion (2003, p. 33), "a Contabilidade é uma das profissões que oferece um leque amplo de alternativas profissionais, permitindo mais de duas dezenas de opções de especialização".

Gráfico 30 – Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre a indicação do curso

Fonte: Pesquisa Direta

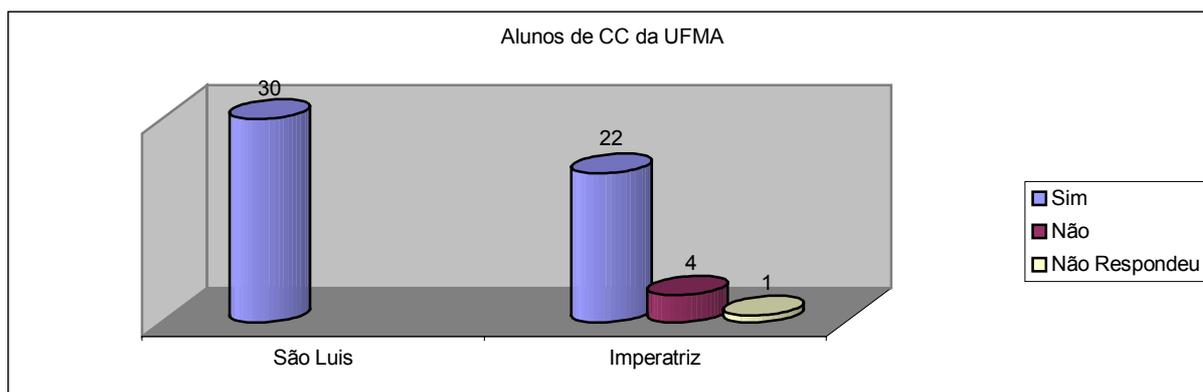


Tabela 25 – Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre os aspectos positivos do curso

| Aspectos Positivos | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|--------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Grade Curricular | 4 | | 4 | 7,02% |
| Horário do Curso | 4 | | 4 | 7,02% |
| Nenhum | | 10 | 10 | 17,54% |
| Não Opinaram | 22 | 17 | 39 | 68,42% |
| Total | 30 | 27 | 57 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela 25 indica que do total de 70 (setenta) alunos inscritos 57(cinquenta e sete) responderam ao questionário, sendo que 4 (quatro) acham que um dos aspectos positivos do curso é a grade curricular, 4(quatro) apontam o horário do curso, 10(dez) acham que inexistem aspectos positivos e 39 (trinta e nove) não opinaram, o que corresponde a 7,02%, 7,02%, 17,54% e 68,42%, respectivamente, do total dos alunos pesquisados. Analisando o resultado da tabela 25, observa-se que a maioria dos alunos pesquisados, em São Luis e Imperatriz, não opinaram em relação aos aspectos positivos do curso. Entretanto, 37,04% dos alunos pesquisados em Imperatriz, responderam que não existe nenhum ponto positivo no curso.

Gráfico 31 – Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre os aspectos positivos do curso

Fonte: Pesquisa Direta

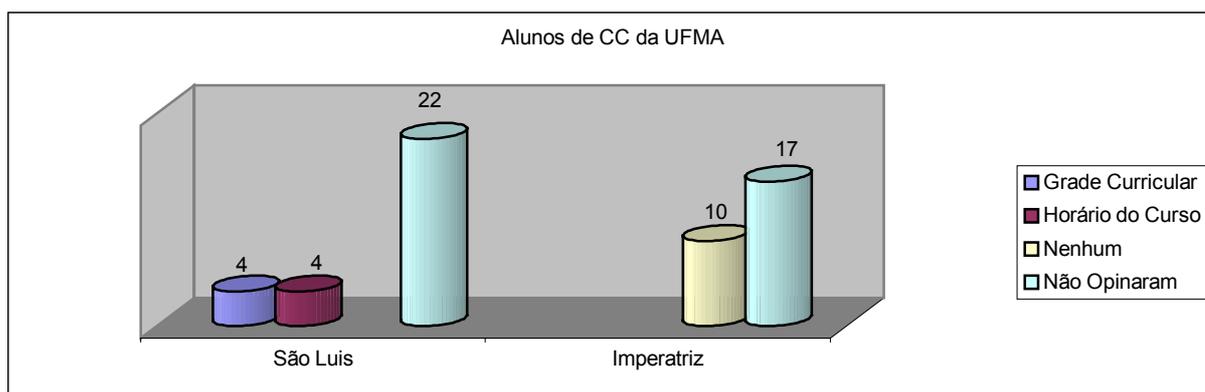


Tabela 26 - Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre os aspectos negativos do curso

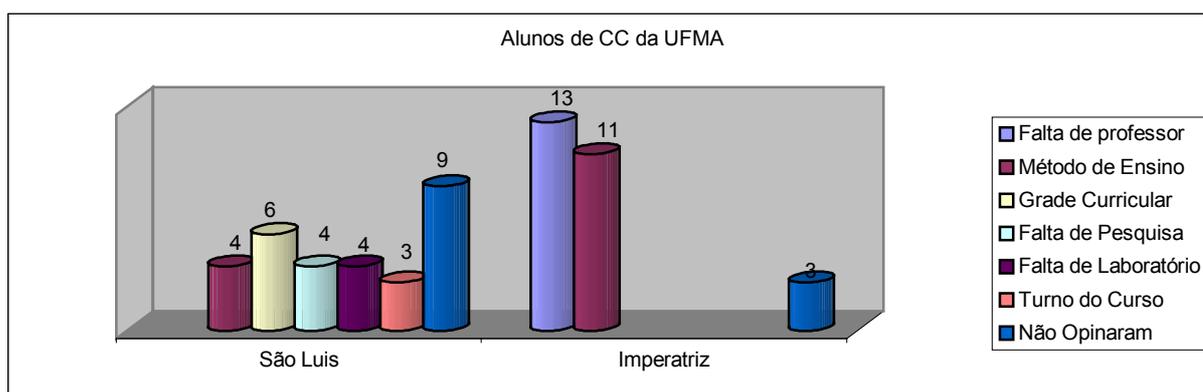
| Aspectos negativos | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|----------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Falta de professor | | 13 | 13 | 22,81% |
| Método de Ensino | 4 | 11 | 15 | 26,32% |
| Grade Curricular | 6 | | 6 | 10,53% |
| Falta de Pesquisa | 4 | | 4 | 7,02% |
| Falta de Laboratório | 4 | | 4 | 7,02% |
| Turno do Curso | 3 | | 3 | 5,26% |
| Não Opinaram | 9 | 3 | 12 | 21,05% |
| Total | 30 | 27 | 57 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela 26 indica que do total de 70 (setenta) alunos inscritos 57 (cinquenta e sete) responderam ao questionário, sendo que 13 (treze) acham que um dos aspectos negativos do curso é a falta de professores e 15 (quinze) apontam como aspecto negativo o método de ensino, principalmente das disciplinas de Contabilidade, 12 (doze) não opinaram, o que corresponde a 22,81%, 26,32%, 10,53%, 7,02%, 7,02%, 5,26% e 21,05%, respectivamente, do total de alunos pesquisados. Analisando o resultado da tabela 26, observa-se que a maioria dos alunos inscritos no curso, não concorda com a situação acadêmica existente.

Gráfico 32- Distribuição das opiniões dos alunos iniciantes no Curso de Ciências Contábeis da UFMA, sobre os aspectos negativos do curso

Fonte: Pesquisa Direta



4.4 Avaliação feita pelos docentes

O Departamento de Ciências Contábeis e Administração da UFMA conta, atualmente, com 17 professores de Contabilidade, dos quais 13 responderam ao questionário.

4.4.1 Perfil do Docente

Nas tabelas 27 a 36 serão apresentadas questões relacionadas aos docentes de Contabilidade do curso, tais como: sexo, formação acadêmica, titulação, área de titulação, situação funcional, regime de trabalho, atividade de pesquisa, número de disciplinas que leciona, número de turmas por semestre e experiência profissional.

Tabela 27 - Distribuição dos professores de Contabilidade segundo o sexo

| Sexo | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|-----------|----------|------------|--------------|---------|
| Masculino | 8 | 3 | 11 | 84,62% |
| Feminino | 2 | | 2 | 15,38% |
| Total | 10 | 3 | 13 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

Dos 13 professores pesquisados 11 são do sexo masculino e 2 do sexo feminino, o que corresponde a 84,62% e 15,38% respectivamente. O resultado da tabela 27 demonstra que há uma grande maioria de professores do sexo masculino em relação às mulheres docentes.

Gráfico 33 - Distribuição dos professores de Contabilidade segundo o sexo

Fonte: Pesquisa Direta

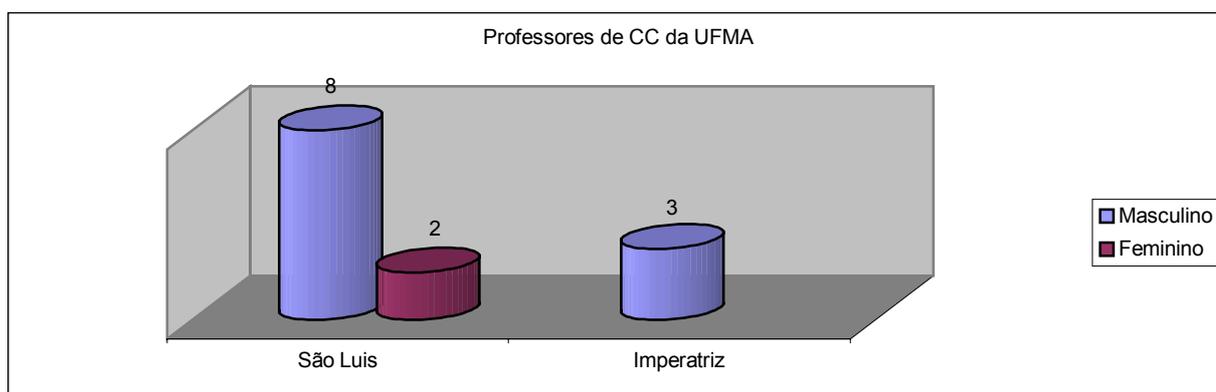


Tabela 28 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo a formação acadêmica

| Graduação | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|---------------|----------|------------|--------------|------|
| C.Contábeis | 10 | 3 | 13 | 100% |
| Outros Cursos | | | | |
| Total | 10 | 3 | 13 | 100% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela 28 indica que cem por cento dos professores pesquisados são graduados em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Maranhão segundo informações constantes de documentos existentes no Departamento de Ciências Contábeis e Administração.

Gráfico 34 – Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo a formação acadêmica

Fonte: Pesquisa Direta

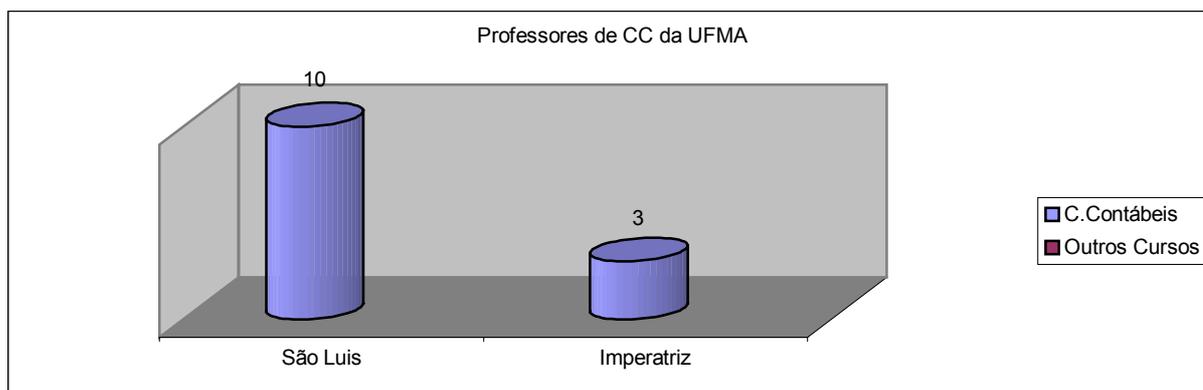


Tabela 29 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo a titulação

| Titulação | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|--------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Graduação | 2 | | 2 | 15,38% |
| Especialização | 7 | 3 | 10 | 76,92% |
| Mestrado Concluído | 1 | | 1 | 7,69% |
| Total | 10 | 3 | 13 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

Dos professores pesquisados em relação à titulação, 2 possuem apenas o título de graduação, 10 são especialistas e 1 é mestre, o que corresponde a 15,38%, 76,92% e 7,69% respectivamente.

Comparando-se os dados atuais com as informações existentes no Departamento de Ciências Contábeis e Administração da UFMA, observa-se uma sensível melhora na qualificação dos professores.

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, das Diretrizes e Bases, por meio do art.52, inciso II, exige que, pelo menos, um terço do corpo docente das Instituições de Ensino Superior (IES) possua o título de mestre ou doutor e dedique tempo integral à Faculdade.

Considera-se essa medida, um grande avanço na educação brasileira, tendo em vista que a exigência está ligada ao que se refere o art. 46 da mesma lei que trata da autorização, reconhecimento e credenciamento das IES.

As Instituições preocupadas com a avaliação dos seus cursos estão procurando melhorar sua qualidade e, dentre outros aspectos, encontra-se a preocupação com a formação do corpo docente.

Gráfico 35 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo a titulação

Fonte: Pesquisa Direta

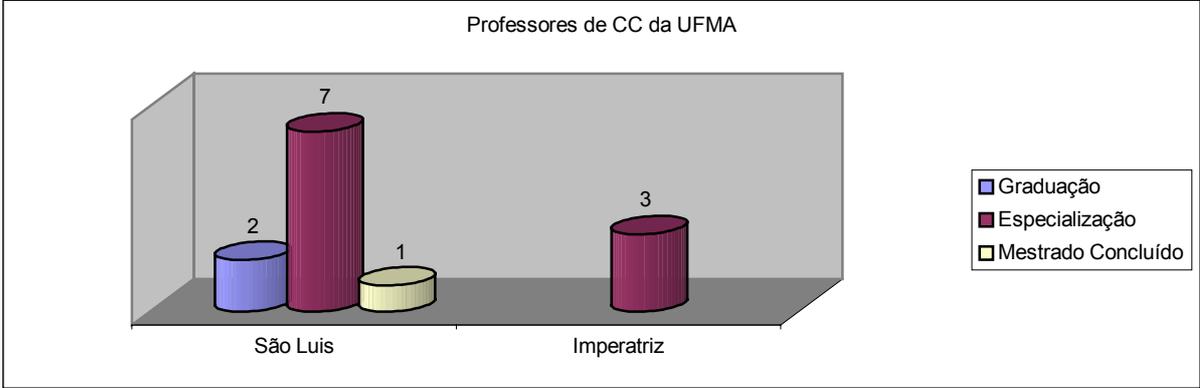


Tabela 30 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo a área de titulação

| Área de Titulação | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|-------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Contabilidade | 10 | 3 | 13 | 100,00% |
| Áreas Diversas | | | | |
| Total | 10 | 3 | 13 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

Dos professores pesquisados nos campus de São Luis e Imperatriz, 100% possuem título na área contábil, o que atende, plenamente, às exigências do Departamento de Ciências Contábeis e Administração.

Gráfico 36 - Professores de Contabilidade da UFMA segundo a área de titulação

Fonte: Pesquisa Direta

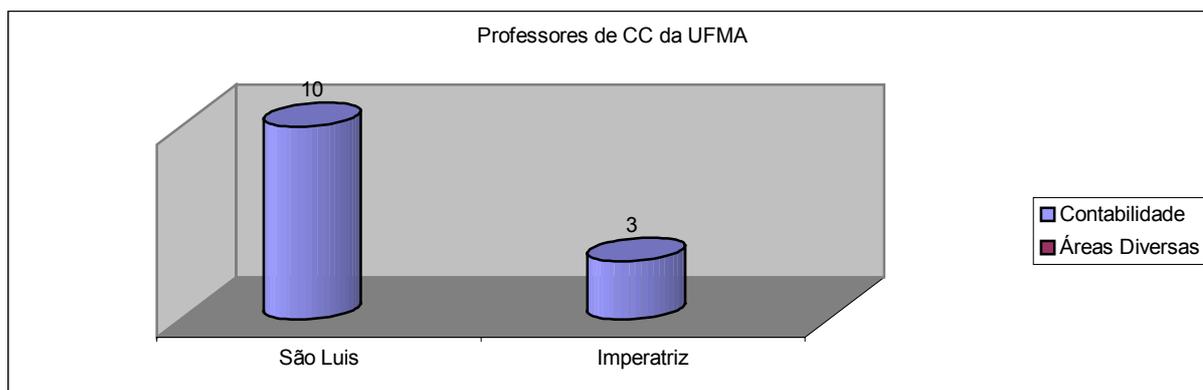


Tabela 31 – Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo a situação funcional

| Situação Funcional | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|--------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Efetivo | 9 | 2 | 11 | 84,62% |
| Substituto | 1 | 1 | 2 | 15,38% |
| Total | 10 | 3 | 13 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

De acordo com os dados da tabela acima, atualmente o curso de Ciências Contábeis da UFMA conta com 17 professores de Contabilidade, dos quais 13 responderam ao questionário, sendo que 11 são efetivos e 2 substitutos, o que corresponde a 84,82% e 15,38% respectivamente.

Gráfico 37- Situação funcional dos professores de Contabilidade

Fonte: Pesquisa Direta

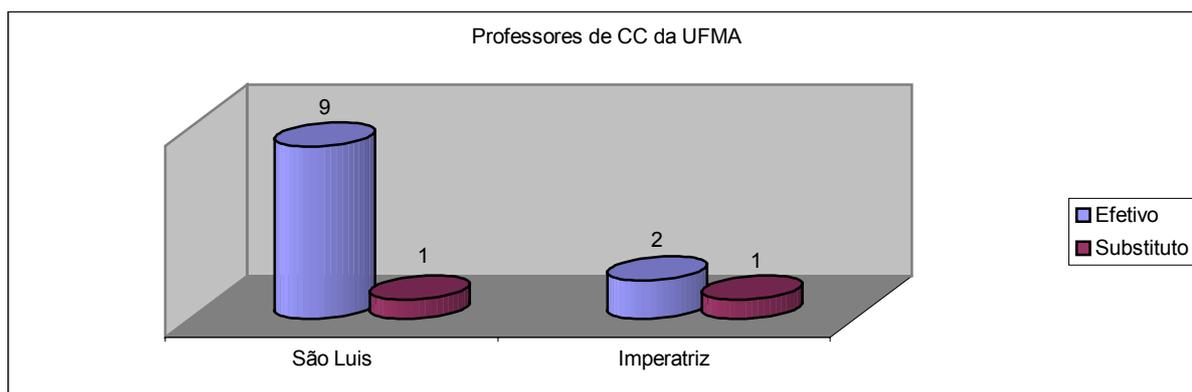


Tabela 32 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo o regime de trabalho

| Regimes | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|---------|----------|------------|--------------|---------|
| 20 hs | 4 | 2 | 6 | 46,15% |
| 40 hs | 5 | | 5 | 38,46% |
| DE | 1 | 1 | 2 | 15,38% |
| Total | 10 | 3 | 13 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

A tabela 32 demonstra que 46,15% dos docentes efetivos são do regime de 20 horas, 38,46% de quarenta horas e 15,39% têm dedicação exclusiva.

Muitos professores não se dedicam exclusivamente às atividades acadêmicas por falta de melhores salários, sendo então atraídos para outros mercados de trabalho. Em alguns casos o professor exerce atividades de ensino apenas como complemento salarial e em tempo integral. (NOSSA, 1999, p. 23).

No Departamento de Ciências Contábeis e Administração da UFMA, a situação acima descrita ocorre entre os docentes, pois o que predomina é o regime de 20 horas, o que prejudica, sensivelmente, o trinômio ensino, pesquisa e extensão.

A diferença entre esses regimes é que os docentes dos regimes de 20 e 40 horas podem desempenhar atividades em outros órgãos, enquanto os de dedicação exclusiva (DE) só podem prestar serviço, exclusivamente, para a UFMA.

Gráfico 38 – Regime de trabalho dos professores de Contabilidade da UFMA

Fonte: Pesquisa Direta

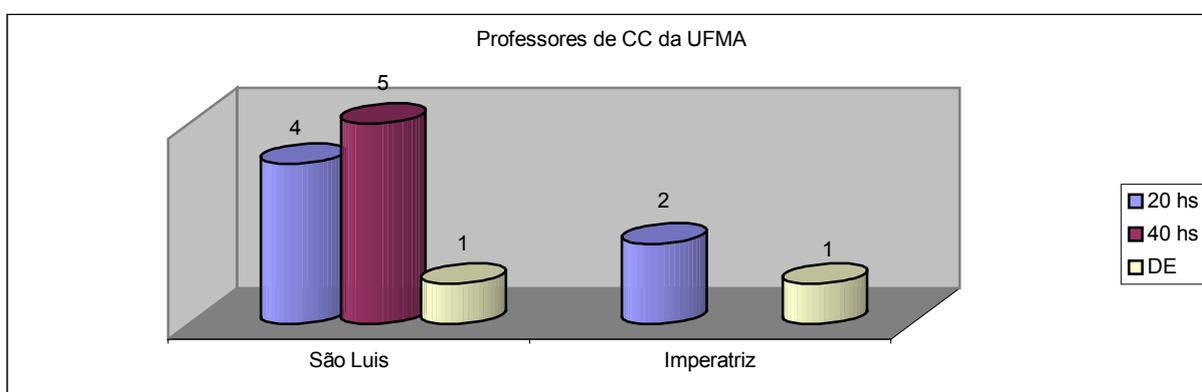


Tabela 33 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo atividade de pesquisa

| Atividades/Projetos | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|---------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Não | 8 | 3 | 11 | 84,62% |
| Em desenvolvimento | 2 | | 2 | 15,38% |
| Total | 10 | 3 | 13 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

Atualmente, inexistente uma tendência maior no desenvolvimento de pesquisa entre os professores pesquisados, haja vista que 84,62% dos docentes não têm projetos de pesquisa e 15,38% estão desenvolvendo alguns trabalhos.

Os dados acima servem para comprovar que nas instituições de ensino que possuem professores sem qualificação adequada, e sem tempo integral para desenvolver as suas atividades acadêmicas, há uma tendência de menor desenvolvimento de pesquisa.

Gráfico 39 - Participação dos professores de Contabilidade da UFMA em atividades de pesquisas

Fonte: Pesquisa Direta

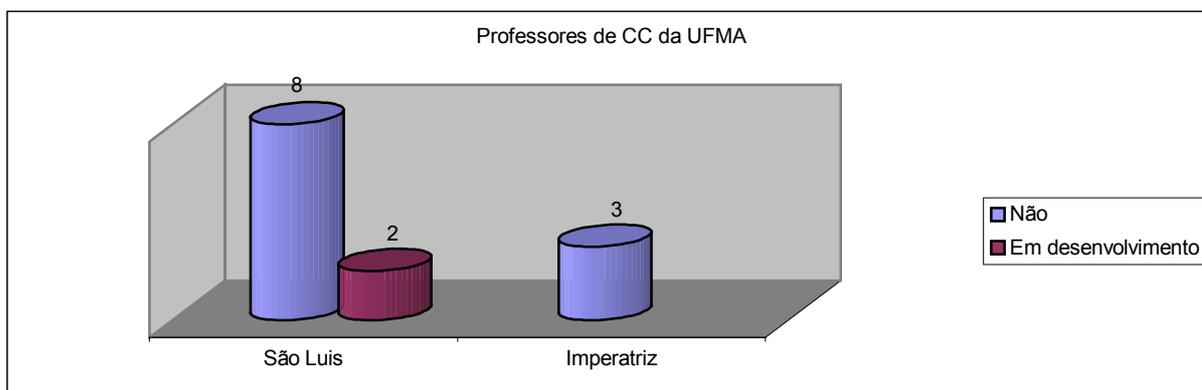


Tabela 34 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo disciplinas lecionadas

| Disciplina | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|----------------|----------|------------|--------------|---------|
| 01 disciplina | 1 | 1 | 2 | 15,38% |
| 02 disciplinas | 5 | 2 | 7 | 53,85% |
| 03 disciplinas | 4 | | 4 | 30,77% |
| Total | 10 | 3 | 13 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

A maioria dos professores do Departamento de Contabilidade da UFMA, ou seja, 53,85% ministra duas disciplinas, que equivalem a 20 horas semanais, 15,38% ministra uma disciplina, e o restante do tempo é utilizado em outras atividades acadêmicas, tais como: cargos administrativos e 30,77% ministra 03 disciplinas que equivalem a 40 horas semanais.

Gráfico 40 - Disciplinas lecionadas pelos professores de Contabilidade da UFMA

Fonte: Pesquisa Direta

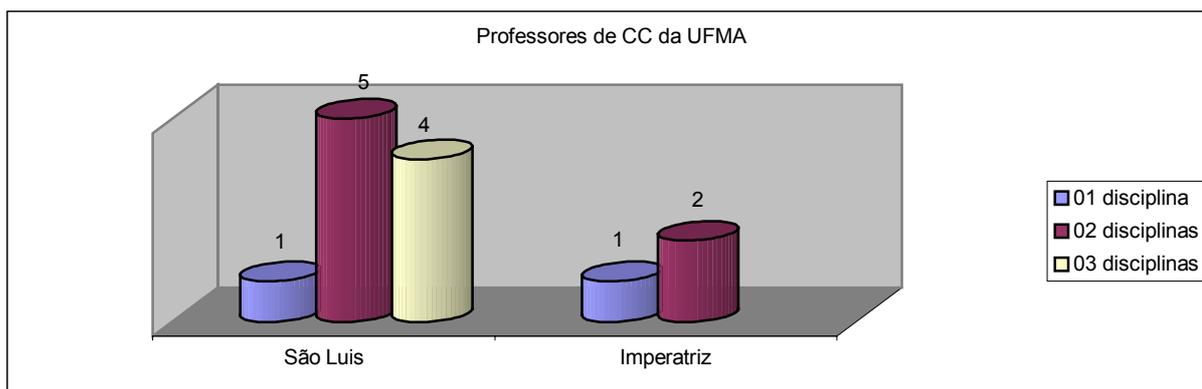


Tabela 35 – Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo as turmas por semestre

| Turmas | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|-----------|----------|------------|--------------|---------|
| 01 turma | 1 | 1 | 2 | 15,38% |
| 02 turmas | 6 | 2 | 8 | 61,54% |
| 03 turmas | 3 | | 3 | 23,08% |
| Total | 10 | 3 | 13 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

Em relação ao número de turmas por semestre, 61,54% dos professores trabalham com duas turmas, 23,08% com três turmas e 15,38% com uma turma. Comparando-se o resultado acima com o da tabela 34, fica comprovada a proporcionalidade entre as turmas e as disciplinas distribuídas a cada docente.

Gráfico 41 - Turmas por semestre dos professores de Contabilidade da UFMA

Fonte: Pesquisa Direta

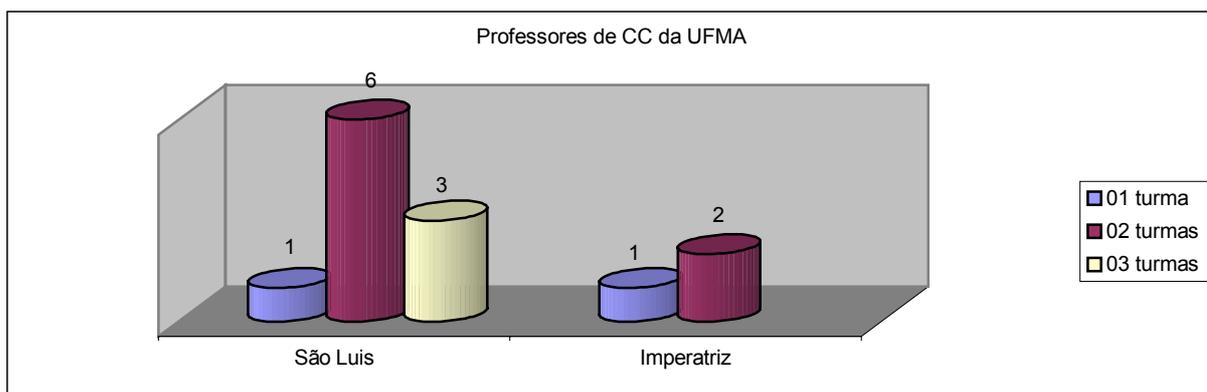


Tabela 36 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo experiência profissional

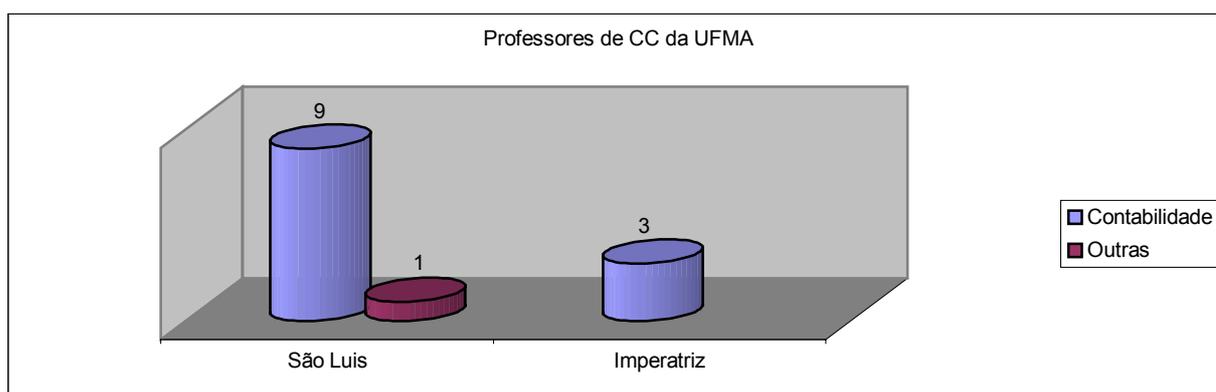
| Experiência | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|---------------|----------|------------|--------------|---------|
| Contabilidade | 9 | 3 | 12 | 92,31% |
| Outras | 1 | | 1 | 7,69% |
| Total | 10 | 3 | 13 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

Dos professores pesquisados 12 possuem experiência em Contabilidade e 1 possui experiência em outras áreas, o que corresponde a 92,31% e 7,69% respectivamente.

Gráfico 42 - Professores de Contabilidade da UFMA segundo a experiência profissional

Fonte: Pesquisa Direta



4.4.2 Desempenho na área da educação

Gil (1997, p. 67) afirma que, para facilitar a aprendizagem dos alunos, o professor se vale de estratégias, ou seja, da aplicação dos meios disponíveis à consecução de seus objetivos.

Segundo Marion (2001, p. 127), as estratégias de ensino utilizadas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem são de fundamental importância para o aluno embora, dentro dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, se constatem grandes dificuldades na aplicação de estratégias de ensino utilizadas nas disciplinas de Contabilidade e suas especialidades.

Ainda segundo o autor, a criatividade do professor em sala de aula conta muito para o ensino do assunto proposto. Além do conteúdo a ser ministrado é importante que o professor conheça o perfil de cada aluno colocado em sala de aula, investigando as suas dificuldades de aprendizagem e, em função disso, variar suas estratégias de ensino.

Segundo ele, apesar do grande número de estratégias de ensino, muitos são os professores universitários que dominam uma única estratégia que é a exposição. Outros, embora conhecendo estratégias diferentes, não as aplicam por não se sentirem seguros para aplicá-las. E, ainda, há os professores que diversificam suas estratégias, unicamente, pelo desejo de diversificar, sem saber se são ou não adequadas aos seus propósitos.

Ainda segundo o autor, ao se decidir pela aplicação de determinada estratégia, deverá o professor cientificar-se de que essa é adequada à sua clientela e também aos objetivos que pretende alcançar.

A seguir, nas tabelas 37 a 39 serão apresentadas as informações referentes ao desempenho dos professores de Contabilidade, tais como: estratégias de ensino e recursos didáticos utilizados e planejamento das atividades acadêmicas.

Tabela 37 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo estratégias de ensino utilizadas

| Estratégias | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|-----------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Trabalhos em grupo | 7 | 3 | 10 | 18,18% |
| Trabalhos Individuais | 8 | 3 | 11 | 20,00% |
| Pesquisa na Internet | 3 | 3 | 6 | 10,91% |
| Trabalho de Pesquisa | 6 | 1 | 7 | 12,73% |
| Seminários com alunos | 2 | | 2 | 3,64% |
| Aula Expositiva | 9 | 3 | 12 | 21,82% |
| Estudo de Casos | 7 | | 7 | 12,73% |
| Total | | | 55 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

Ao serem questionados sobre qual estratégia utilizada em suas aulas, 21,82% dos professores pesquisados responderam ter preferência pela aula expositiva, embora outras estratégias também sejam utilizadas.

Segundo Libâneo (2001, p. 162), a aula expositiva, se utilizada adequadamente em combinação com outros métodos, torna-se um procedimento valioso para a assimilação de conhecimentos.

Gráfico 43 - Estratégias de ensino utilizadas pelos professores de Contabilidade da UFMA

Fonte: Pesquisa Direta

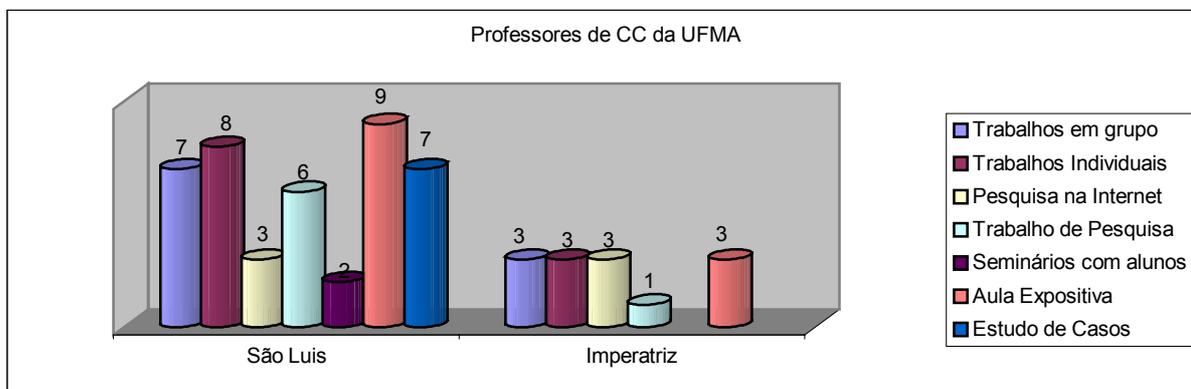


Tabela 38 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA, segundo os recursos utilizados

| Recursos Didáticos | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|--------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Retroprojeter | 7 | 2 | 9 | 39,13% |
| TV/Vídeo | 1 | | 1 | 4,35% |
| Multimídia | | | | |
| Microcomputador | 3 | | 3 | 13,04% |
| Quadro de Giz | 7 | 3 | 10 | 43,48% |
| Total | 18 | 5 | 23 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

Os docentes foram questionados sobre a utilização dos recursos didáticos como suporte à suas aulas e os resultados indicaram a maior utilização de outros recursos, seguindo-se do retroprojeter e microcomputador. O resultado ora apresentado é um retrato da situação em que se encontra a maioria dos cursos nas Universidades Públicas, onde a inexistência de equipamentos é bastante evidente.

Gráfico 44- Recursos Didáticos utilizados pelos professores de Contabilidade da UFMA

Fonte: Pesquisa Direta

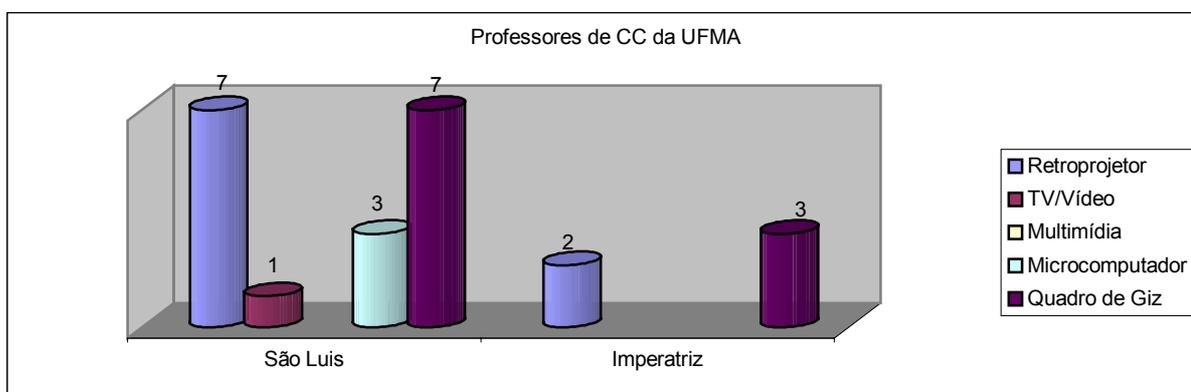


Tabela 39 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA, segundo o planejamento das atividades acadêmicas

| Preparar Aulas | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|------------------------|----------|------------|--------------|---------|
| 2 hs/dia | 2 | 3 | 5 | 38,46% |
| 4 hs/dia | 3 | | 3 | 23,08% |
| 5 hs semanais | 2 | | 2 | 15,38% |
| 6 a 10 hs semanais | 2 | | 2 | 15,38% |
| Mais de 10 hs semanais | 1 | | 1 | 7,69% |
| Total | 10 | 3 | 13 | 100,00% |

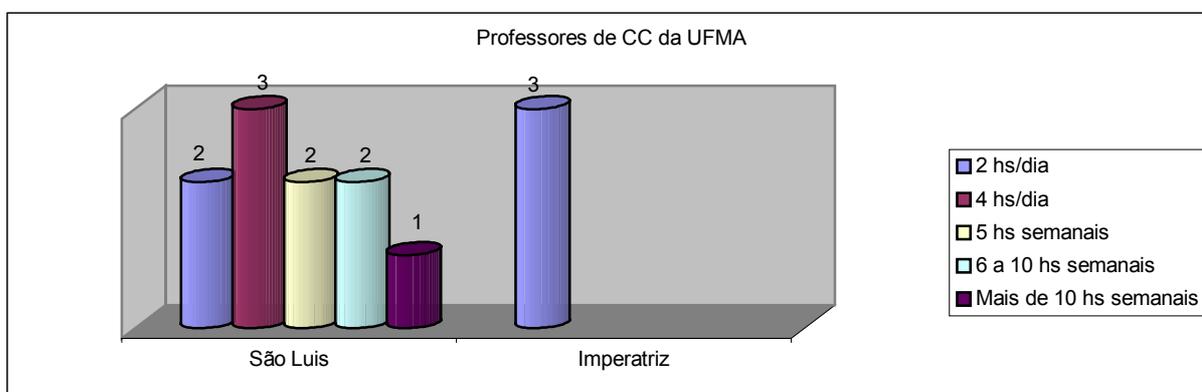
Fonte: Pesquisa Direta

Dos professores pesquisados, 38,46% afirmam utilizar 2 horas diárias para preparar as aulas, 23,08% utilizam 4 horas diárias, 15,38% utilizam 5 a 10 horas semanais e 7,70% utilizam mais de 10 horas semanais.

Levando-se em consideração que a maioria dos docentes possui o regime de 20 horas semanais, como se pode verificar por meio da tabela 32, esse tempo não pode ser ampliado para que o professor tenha condições de inovar suas aulas, estudando e aplicando novas técnicas metodológicas além da aula expositiva.

Gráfico 45 - Professores de Contabilidade da UFMA segundo o horário disponível para planejamento de atividades acadêmicas

Fonte: Pesquisa Direta



4.4.3 Apreciação sobre a grade curricular

Nas tabelas 40 a 46 serão apresentadas as opiniões dos professores sobre conhecimento e necessidade de mudanças da grade curricular, funções desempenhadas extra-sala de aula, condições de ensino, conteúdos programáticos, material didático utilizado, inclusão do escritório modelo na grade curricular e inclusão de trabalho de conclusão de curso.

Tabela 40 - Distribuição das opiniões dos professores de Contabilidade da UFMA, sobre o conhecimento da grade curricular

| Conhece a grade | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|-----------------|----------|------------|--------------|---------|
| Sim | 9 | 3 | 12 | 92,31% |
| Não | 1 | 1 | 1 | 7,69% |
| Total | 10 | 3 | 13 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

A tabela acima evidencia os dados relativos ao conhecimento da grade curricular do curso de Ciências Contábeis da UFMA. Dos professores investigados sobre o conhecimento da grade curricular, 12 responderam sim e 1 respondeu não, o que corresponde a 92,31% e 7,69% respectivamente. Esse resultado demonstra que apenas 1 professor não se preocupa com a estrutura do curso e apenas em ministrar as suas aulas por meio de um conteúdo programático que lhe é entregue, ao iniciar as suas atividades acadêmicas.

Gráfico 46 - Conhecimento da grade curricular pelos professores de Contabilidade da UFMA

Fonte: Pesquisa Direta

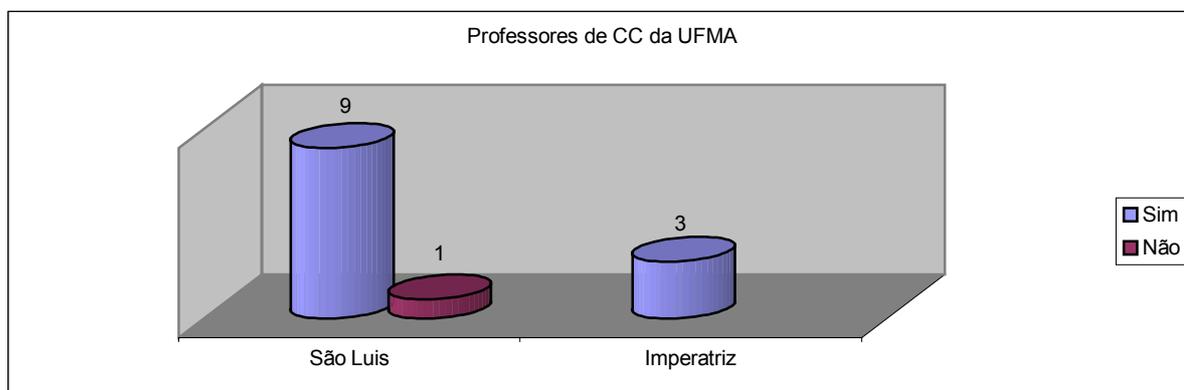


Tabela 41 - Distribuição das opiniões dos professores de Contabilidade da UFMA, sobre a necessidade de mudança curricular

| Mudança Curricular | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|--------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Sim | 8 | 3 | 11 | 84,62% |
| Não | | | | |
| Não respondeu | 2 | | 2 | 15,38% |
| Total | 10 | 3 | 13 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela acima mostra que daqueles professores que responderam "SIM" na tabela 40 ao questionamento anterior, 84,62% acham que há necessidade de uma mudança no currículo.

Gráfico 47 - Opinião dos professores de Contabilidade sobre a necessidade de mudança curricular

Fonte: Pesquisa Direta

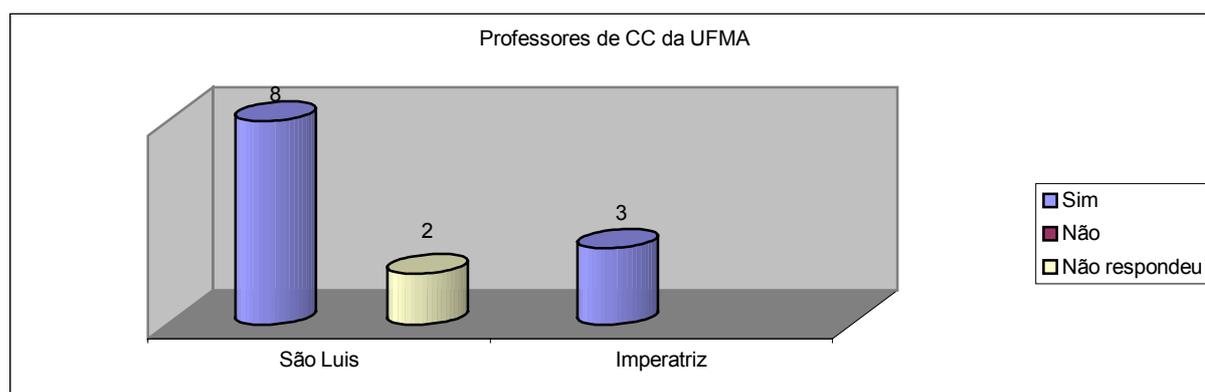


Tabela 42 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo funções desempenhadas extra-sala de aula

| Outra Função | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|---------------|----------|------------|--------------|---------|
| Sim | 7 | 2 | 9 | 69,23% |
| Não | 2 | 1 | 3 | 23,08% |
| Não respondeu | 1 | | 1 | 7,69% |
| Total | 10 | 3 | 13 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela 42 mostra que, dos professores pesquisados, 69,23% exercem outras funções além do magistério, 23,08% responderam que não exercem outras funções e 7,69% não responderam.

Os docentes precisam ter disponibilidade de tempo para preparar bem as suas aulas e participar das atividades pedagógicas da instituição, tais como: assembléias departamentais, reuniões de colegiados de cursos, que necessitam da presença dos professores para opinar sobre diversos tópicos relacionados com a melhoria do curso.

Segundo Nossa (1999, p. 52), é desejável que, pelo menos, grande parte do corpo docente seja de tempo integral e que se encarregue de realizar estudos e pesquisas, transmitindo-os aos colegas por intermédio de seminários e treinamentos.

Gráfico 48 - Funções desempenhadas extra-sala de aula pelos professores de Contabilidade da UFMA

Fonte: Pesquisa Direta

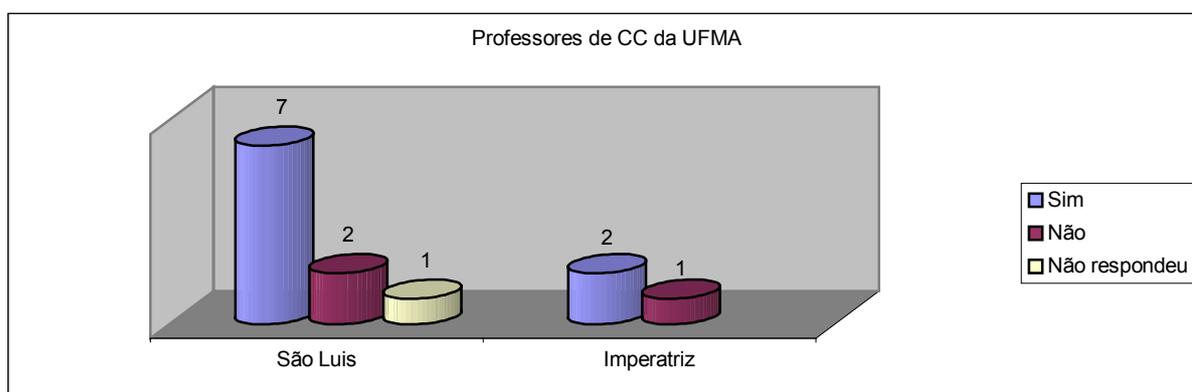


Tabela 43 - Distribuição das opiniões dos professores de Contabilidade da UFMA acerca dos conteúdos programáticos a serem utilizados

| Conteúdos | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|----------------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Conteúdos mais práticos | 1 | | 1 | 7,69% |
| Conteúdos mais teóricos | | 1 | 1 | 7,69% |
| Conteúdos teóricos/prático | 9 | 2 | 11 | 84,62% |
| Total | 10 | 3 | 13 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela 43 aponta que 84,62% dos professores pesquisados são favoráveis à aplicação de conteúdos teóricos/práticos no curso de Ciências Contábeis, 7,69% são favoráveis a conteúdos mais práticos e 7,69% a conteúdos mais teóricos.

Gráfico 49- Distribuição das opiniões dos professores de Contabilidade da UFMA sobre os conteúdos programáticos

Fonte: Pesquisa Direta

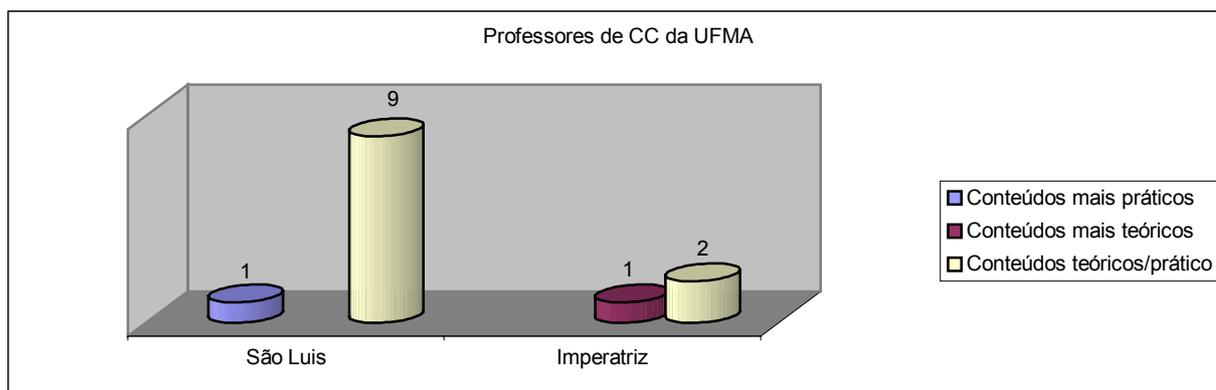


Tabela 44 - Distribuição dos professores de Contabilidade da UFMA segundo o material didático utilizado

| Material Didático | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|-------------------------------|----------|------------|--------------|---------|
| O mesmo material de sempre | 2 | | 2 | 15,38% |
| Material novo a cada semestre | 5 | 1 | 6 | 46,15% |
| Material novo a cada ano | 3 | 2 | 5 | 38,46% |
| Total | 10 | 3 | 13 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa direta

Dos professores pesquisados, 46,15% opinaram pelo uso de material didático novo a cada semestre, 38,46% opinaram pelo uso de material novo a cada ano e 15,38% opinaram pelo uso do mesmo material de sempre.

Gráfico 50 - Material didático utilizado pelos professores de Contabilidade da UFMA

Fonte: Pesquisa Direta

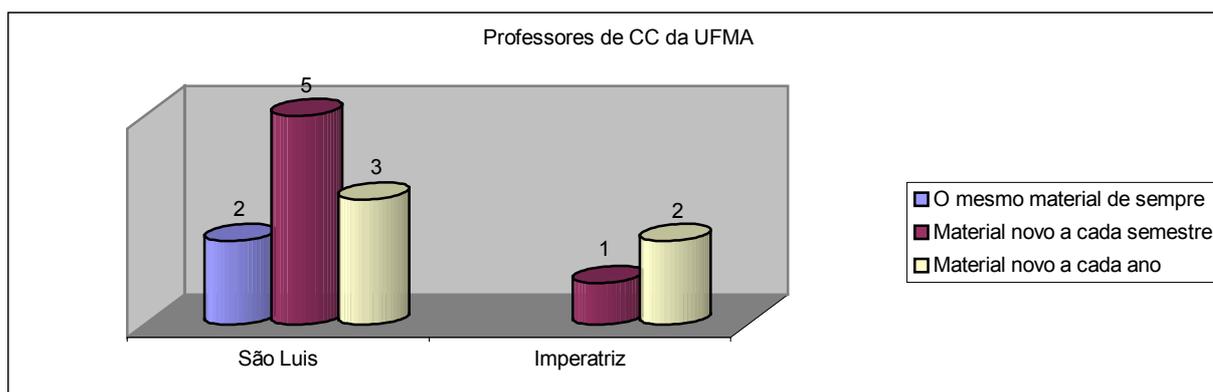


Tabela 45- Opinião dos professores de Contabilidade da UFMA sobre a inclusão do escritório modelo na grade curricular

| Escritório Modelo | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|-------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Favoráveis | 7 | 3 | 10 | 76,92% |
| Não Favoráveis | 3 | | 3 | 23,08% |
| Total | 10 | 3 | 13 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

O resultado da tabela acima mostra que dos professores pesquisados 76,92% são a favor da inclusão do escritório modelo na grade curricular do curso de Ciências Contábeis e 23,08% opinaram pela não inclusão.

Segundo o art. 7º da Resolução nº 6 de 10 de março de 2004, o Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado para a consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

Segundo o § 1º da mesma lei, o estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências Contábeis e desde que sejam estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo Conselho Superior Acadêmico competente, na Instituição.

Segundo o § 2º as atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

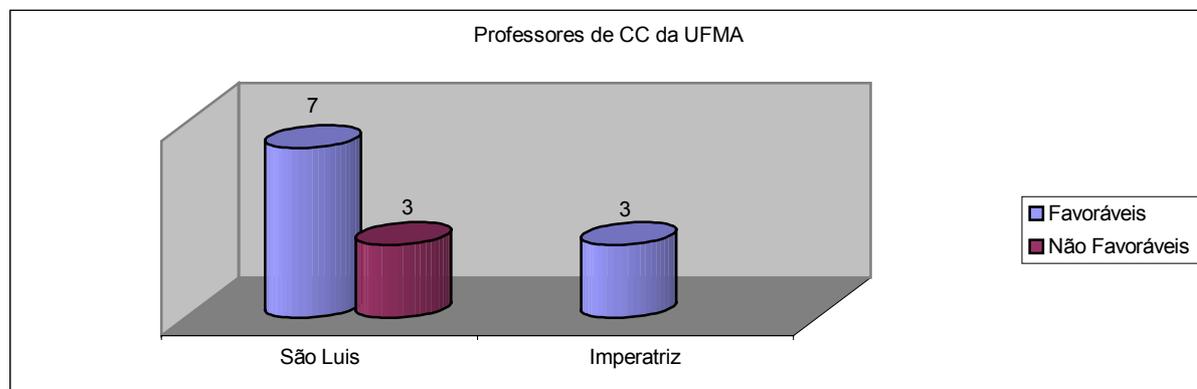
Gráfico 51 – Opinião dos professores da UFMA sobre a Inclusão do escritório modelo na grade curricular**Fonte: Pesquisa Direta**

Tabela 46 - Opinião dos professores de Contabilidade da UFMA sobre a inclusão de trabalho de conclusão de curso

| Trabalho de Conclusão | São Luis | Imperatriz | Participação | % |
|-----------------------|----------|------------|--------------|---------|
| Favoráveis | 8 | 3 | 11 | 84,62% |
| Não Favoráveis | 2 | | 2 | 15,38% |
| Total | 10 | 3 | 13 | 100,00% |

Fonte: Pesquisa Direta

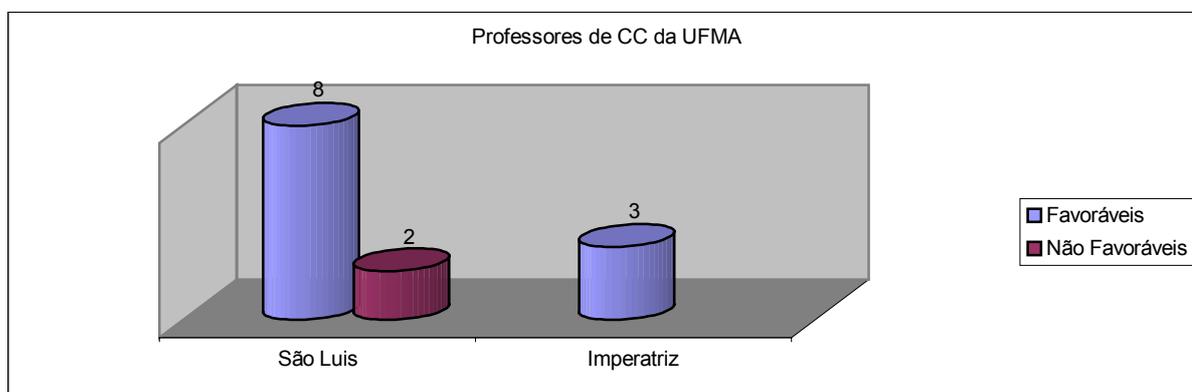
O resultado da tabela acima mostra que dos professores pesquisados 84,62% opinaram pela inclusão de trabalho de conclusão de curso e 15,38% opinaram pela não inclusão.

Segundo o art. 9º da Resolução nº 6/2004 o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC é um componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Parágrafo único – Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de graduação em Ciências Contábeis, Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, nas modalidades referidas no caput deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Gráfico 52 – Opinião dos professores de Contabilidade da UFMA sobre a inclusão de trabalho de conclusão de curso

Fonte: Pesquisa Direta



5. CONCLUSÕES E SUGESTÕES

5.1 Conclusões

A preocupação com a qualidade do ensino de Contabilidade sempre foi uma constante por parte dos profissionais da área, pesquisadores e Entidades de Classe.

O desejo de contribuir para que o curso de Ciências Contábeis da UFMA obtenha um lugar de destaque junto aos melhores cursos do Brasil, oferecendo ao mercado profissionais de qualidade, resultou nesta pesquisa.

A presente pesquisa teve por objetivo conhecer as principais causas que contribuem para as dificuldades encontradas pelos alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da UFMA, nas disciplinas de Contabilidade Básica e Intermediária, ao ingressarem no curso de, e identificar as técnicas de ensino que possam contribuir para o aprimoramento dessas disciplinas.

Diante do exposto, estabeleceu-se a seguinte situação problema: Quais as principais dificuldades encontradas no ensino das disciplinas de Contabilidade Básica e Intermediária, na visão dos professores e alunos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Maranhão?

Para investigar o problema proposto, foram elaborados questionários constantes dos APÊNDICES (A e B) contidos neste trabalho.

.Assim, para responder à questão da pesquisa foram aplicados dois tipos de questionário: 1 (um) aos alunos iniciantes no curso, envolvendo questões como: forma de ingresso, informações pessoais, socioeconômicas e escolares; e, outro aos professores de Contabilidade do DECCA, com questões sobre o perfil do docente, desempenho na área da educação e apreciação sobre a grade curricular.

Em relação às estratégias de ensino utilizadas no curso, conclui-se que são bastante conservadoras, prevalecendo a aula expositiva e, como principal recurso audiovisual, o quadro-de-giz.

Em relação à formação acadêmica dos docentes, conclui-se que esta atende plenamente as exigências da LDB.

Apesar da profissão apresentar pontos positivos como por exemplo: o mercado de trabalho, dois aspectos negativos são motivos de preocupação: o não reconhecimento da profissão e a falta de ética.

Foram apontados como aspectos negativos do curso, entre outros, a falta de professor e o método de ensino do curso, ficando comprovado que a maioria dos alunos não concordam com as metodologias de ensino, hoje aplicadas pelos professores principalmente das disciplinas de Contabilidade.

5.2 Sugestões

Como resultado da pesquisa efetuada apresentam-se algumas sugestões, visando contribuir para a melhoria do ensino das disciplinas de Contabilidade Básica e Intermediária:

- a) **Qualificação dos docentes:** possibilitar aos docentes a participação em eventos que objetivem a atualização profissional e acadêmica, com o intuito de desenvolver a produção científica, tendo em vista que diversos professores sugeriram incluir a pesquisa como estratégia de ensino, como por exemplo: incentivar a publicação de livros que enfoquem a utilização da informática com exercícios elaborados em CD, para que os estudantes possam resolvê-los;
- b) **Estratégias de ensino:** rever, discutir e analisar a possibilidade de expandir as estratégias de ensino atualmente utilizadas, objetivando a melhoria do ensino das disciplinas de Contabilidade Básica e Intermediária;
- c) **Recursos Audiovisuais:** verificar as causas da não utilização de determinados recursos audiovisuais e, dentro do possível, possibilitar treinamentos e viabilizar recursos para a aquisição dos mesmos, como por exemplo: laboratório de informática, projetor multimídia, entre outros. No que se refere à utilização do escritório modelo com programas de Contabilidade atualizados, estes, poderão ser obtidos junto às empresas de serviços, até mesmo sem custos, inclusive o treinamento para os docentes do curso;
- d) **Revisão de programas das disciplinas:** revisar os programas de Contabilidade Básica e Intermediária, que devem ser elaborados de acordo com as atividades desenvolvidas para ministrar os conteúdos das

disciplinas. Isto se justifica, tendo em vista que os programas apresentaram divergências, entre as ementas e os conteúdos programáticos;

e) **Bibliografia:** rever o acervo bibliográfico utilizado nos cursos de São Luis e Imperatriz, no sentido de indicar obras específicas e complementares. Recomenda-se também, que sejam utilizadas edições atualizadas e incluídas publicações, tais como: artigos de revistas, congressos, entre outros;

f) **Trabalho conjunto:** sugere-se ao Departamento de Ciências Contábeis e Administração (DECCA) que implemente um trabalho conjunto, unindo a formação acadêmica à prática, no sentido de fornecer aos alunos o conhecimento e as habilidades de que eles necessitam para a transição efetiva do formado para o primeiro emprego. A UFMA deve superar essa deficiência, estabelecendo uma sólida conexão entre as habilidades necessárias num local de trabalho e as habilidades adquiridas por meio da educação acadêmica;

g) **Comissão interna de avaliação permanente do curso:** sugere-se ainda, que seja criada uma comissão interna de avaliação permanente do curso, afim de que possam ser identificadas e posteriormente corrigidas as possíveis falhas existentes.

5.3 Sugestões para futuras pesquisas

A presente pesquisa objetiva também, contribuir para o ensino das Contabilidades Básica e Intermediária das Universidades do Estado do Maranhão, sem pretender esgotar o assunto, tendo em vista a sua complexidade e amplitude, mas, motivar futuros pesquisadores a desenvolver estudos. Para tanto seguem alguns temas sugeridos pela autora:

- a) pesquisas com os egressos do curso para identificar eventuais deficiências nos cursos de Ciências Contábeis, no Estado do Maranhão;
- b) as reformas curriculares nos cursos de Ciências Contábeis das IES no Estado do Maranhão, após a promulgação da LDB;

- c) o ensino de Contabilidade Básica e Intermediária nos cursos de Ciências Contábeis em outros países;
- d) a atuação profissional dos egressos do curso de Ciências Contábeis das IES do Estado do Maranhão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN ACCOUNTING ASSOCIATION. **Accounting Professionals for the Future**, 1991. 1 CD-ROM .

ANDRADE, Cacilda Soares; CORNACHIONE JR, Edgard B. Capacitação docente e ambientes educacionais: o caso das disciplinas introdutórias de contabilidade no Brasil. In: CONFERÊNCIA IBEROAMERICANA EM SISTEMAS, CIBERNÉTICA E INFORMÁTICA. 2002, Orlando. **Anais...** 2002. v. 1, p. 461–466.

ANDREZO, A. F. Excertos da evolução da contabilidade no Brasil. **Revista de Contabilidade do CRC**, São Paulo, v. 4, n. 12, p. 18-40, jun. 2000.

ARAÚJO, Maria das Graças Arrais de. **Um estudo sobre os motivos de satisfação e insatisfação dos alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Ceará**. 2002. 165 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto n. 1339**, de 9 de janeiro de 1905. Declara instituição de utilidade pública a Academia de Comércio do Rio de Janeiro, reconhece os diplomas por ela conferidos, como de caráter oficial. Disponível em:
<http://wwwt.senado.gov.br/servlets/NJUR.Filtro?tipo=DEC&secao=NJUILEGBRAS&numLei=001339&data=19050109&pathServer=www1/netacgi/nph-brs.exe&seq=000>. Acesso em: 16 jul. 2004.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto-Lei n. 6.141**, de 28 de dezembro de 1943. Estabelece as bases de organização e de regime de ensino comercial. Disponível em:
<<http://wwwt.senado.gov.br/servlets/NJUR.Filtro?tipo=DEL&secao=NJUILEGBRAS&numLei=006141&data=19431228&pathServer=www1/netacgi/nph-brs.exe&seq=000>>. Acesso em: 16 jul. 2004.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto-Lei n. 7.988**, de 22 de Setembro de 1945. Dispõe sobre o Ensino Superior de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis e Atuariais. Disponível em:
<<http://wwwt.senado.gov.br/servlets/NJUR.Filtro?tipo=DEL&secao=NJUILEGBRAS&numLei=007988&data=19450922&pathServer=www1/netacgi/nph-brs.exe&seq=000>>. Acesso em: 16 jul. 2004.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Lei n. 1.401**, de 31 de julho de 1951. Inclui, no curso de Ciências Econômicas, a cadeira de História Econômica Geral e do Brasil, e desdobra o curso de Ciências Contábeis e Atuariais. Disponível em: <<http://wwwt.senado.gov.br/servlets/NJUR.Filtro?tipo=LEI&secao=NJUILEGBRAS&numLei=001401&data=19510731&pathServer=www1/netacgi/nph-brs.exe&seq=000>>. Acesso em: 16 jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Superior. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital 04/97. Fixa as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CES/CNE n. 0146**, de 03 de abril de 2002. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CES0146.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Graduação**. 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/Sesu/planograd.shtm>>. Acesso em: 7 jun. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES n. 239**, de 13 de abril de 2000. Dispõe sobre o prazo de integralização curricular dos cursos de Ciências Contábeis e de Educação Física. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/legislacao/2000/pareceres.htm>>. Acesso em: 16 jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CES/CNE n. 0146**, de 03 de abril de 2002. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CES0146.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES n. 67**, de 11 de março de 2003. Dispõe sobre o referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos cursos de Graduação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/ces-0067.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES n. 108**, de 07 de maio de 2003, Dispõe sobre a duração de cursos presenciais de Bacharelado. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/ces-0108.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES n. 289**, de 06 de novembro de 2003. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/ces0289.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES n. 6**, de 10 de março de 2004 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CES06-04.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2004.

CORNACHIONE JR., Edgard B. **Informática aplicada às áreas de contabilidade, administração e economia**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

COSTA, José Mário Ribeiro da. **O ensino da contabilidade na universidade brasileira: quem é e como pensa seu corpo docente**. 1988. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas/ISEC, Rio de Janeiro, 1988.

DIEHL, Astor Antonio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FRANCO, Hilário. **Temas Contábeis**. São Paulo: Atlas, 1997.

_____. **50 anos de contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Didática para o ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Iglu, 1988.

GOMES, José. Evolução da Contabilidade. **Revista Paulista de Contabilidade**, São Paulo, n. 367, p. 19-28, jan./fev. 1956.

GUILLON, Antonio B. Bueno; MIRSHAWKA, Victor. **Reeducação: qualidade, produtividade e criatividade**. São Paulo: Makron Books, 1994.

IUDÍCIBUS, Sérgio de; MARION, José Carlos. As faculdades de ciências contábeis e a formação do contador. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, v. 15, n. 56, p. 50-56, jan./mar. 1986.

_____. Considerações sobre os Cursos de Pós-Graduação em Contabilidade, **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, v. 22, n. 84, p. 24-31, set. 1993.

KOLIVER, O. Diretrizes curriculares e a formação dos contadores. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, v. 28, n. 119, p. 22-35, set./out. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, Washington de Almeida. Métodos de ensino aplicados ao estudo da contabilidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 15., 1996, Fortaleza. **Anais...** Brasília: Conselho Federal de Contabilidade, 1996. v. 3

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

LUIZÃO, Adilson. **Uma contribuição ao estudo da adequação da grade curricular dos cursos de Ciências Contábeis da cidade de São Paulo e do exame de suficiência exigido pelo Conselho Federal de Contabilidade para a obtenção do registro profissional de contador**. 2002. 229 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, São Paulo, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARION, José Carlos; ROBLES Jr. Antonio. A busca da qualidade no ensino superior de contabilidade no Brasil: algumas considerações. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, v. 1, n. 5, p. 38, jul. 1998.

MARION, José Carlos; GARCIA, Elias; CORDEIRO, Moroni. Discussão sobre metodologias de ensino aplicáveis à Contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília , v. 3, n. 8, p. 48-53, jun. 1999.

MARION, José Carlos. **O ensino da contabilidade: o professor de ensino superior de contabilidade: vantagens e desvantagens – linhas metodológicas, ensino de contabilidade: Brasil x EUA.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

_____, **Contabilidade empresarial.** 10. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Epistemologia da pesquisa em administração.** 1994. 110 f. Tese (Livre Docência). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

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

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Metodologia do ensino: uma introdução.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

_____, **Didática: uma introdução.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

NOSSA, Valcemiro. **Ensino da contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente.** 1999. 158 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

NÓVOA, Antonio . Para uma análise das instituições escolares. In: INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL. **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Antonio Benedito Silva. (Coord.). **Métodos e técnicas de pesquisa em contabilidade.** São Paulo: Saraiva, 2003,

PELEIAS, Ivan Ricardo. **Identificação e análise dos pontos de integração entre os temas tratados na disciplina metodologia da pesquisa.** 2003. Notas de aula.

_____. Desafios e possibilidades para o contabilista no ambiente dos sistemas integrados. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, v. 30, n. 132, p.39-45 nov./dez. 2001.

PINTO, José Marcos Zanella. **Uma contribuição para a melhoria da qualidade do ensino superior de Ciências Contábeis**: um estudo de caso. 2001. 118 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica).- Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry. (Org). **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROBLES JUNIOR, Antonio. A aplicação do método do estudo de casos no ensino e aprendizagem da contabilidade de custos e da contabilidade gerencial ou de gestão: uma questão de interdisciplinaridade. **Revista Álvares Penteado**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 27-45, jun. 2000.

ROLLO, Lúcia Fransolin; PEREIRA, Anísio Cândido. Análise do processo educacional contábil sob o prisma de seus elementos de maior relevância: o professor e o aluno de Contabilidade. **Revista Álvares Penteado**, São Paulo, v. 4, n. 9, p. 9-24, ago. 2002.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SÃO PAULO. DECRETO-LEI ESTADUAL n. 15.601, de 26 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a instalação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo, **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência: legislação do Estado de São Paulo. v. 10, 1946.

SANTOS, Roberto Vatan dos. "Jogos de Empresas" aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade. **Revista Contabilidade e Finanças USP**, São Paulo, v. 14, n. 31, p. 78-95, jan./abr. 2003.

SAUAIA, Antonio C. **A satisfação e aprendizagem em jogos de empresas**: contribuições para educação gerencial. São Paulo: 1995. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

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

SILVA, A. C. R. da. **Metodologia da pesquisa aplicada à Contabilidade: orientações de estudos, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações, teses.** São Paulo: Atlas, 2003.

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.

VASCONCELOS, Nanci Pereira de. **Manual para edição de trabalhos acadêmicos.** 2. ed. São Paulo: Fiúza Editores, 2002.

OBRAS CONSULTADAS

ANDRADE, Cacilda Soares. **O ensino de contabilidade introdutória nas universidades públicas do Brasil**. 2002. 136 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação – Referências - Elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 10520**: Informação e documentação – Citações em documentos. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 14724**:. Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BEUREN, Ilse Maria. (org). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2003.

BRUSSOLO, Fábio. **As diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Ciências Contábeis X o mercado de trabalho através das ofertas de emprego para a área contábil na grande São Paulo**: uma análise crítica. 2002. 142 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, São Paulo, 2002.

CAMPOMAR, Marcos Cortez. Do uso de estudo de caso em pesquisas para dissertações de mestrado e teses em administração. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 95-97, jul./set. 1991.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FAZOLI FILHO, Arnaldo. **Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado: edição comemorativa 1902 – 1992**. São Paulo: Letras & Letras, 1992, p. 21-33.

IUDÍCIBUS, Sérgio de; MARION, José Carlos. **Introdução à teoria da Contabilidade: para o nível de graduação**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Revendo a aula expositiva. In: MOREIRA, D. A. (Org.) **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997, p. 75-82.

_____. Ambiente de ensino preferido por alunos do terceiro grau. In: MOREIRA, D. A. (Org.) **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997, p. 115.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. Mudanças no perfil do profissional contábil no Mercosul. **Revista Brasileira de Contabilidade do CFC**, Brasília, v. 29, n. 123, p. 52-55, maio/jun. 2000.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MARION, José Carlos. **Contabilidade básica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

_____. Ensino & planejamento: efeitos do ensino de Contabilidade na qualidade do profissional. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, v. 15, n. 52, p. 30-32, jan./mar. 1985

_____. Metodologia do ensino de Contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, v. 13, n. 44, p. 34-39, jan./mar.1983.

NASI, Antonio Carlos. O exercício profissional no Mercosul. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, v. 23, n. 87, p. 66-71, jun. 1994.

PINHO, Manoel Orlando de Moraes. **Dicionário de termos de negócios**: português-ínglês: english-portuguese. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

POZZEBON, Marlei; FREITAS, M. R. H. Pela aplicabilidade – com maior rigor científico – dos estudos de caso em sistemas de informação. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 143-170, maio/ago. 1998.

PUJOL BALCELLS, Jaime; MARTIN, José Luis Fons. **Os métodos do ensino universitário**. Lisboa: Livros Horizonte, 1985.

SCHWES, Nicolau. Responsabilidade social: meta e desafio profissional da Contabilidade para o próximo milênio. **Revista Brasileira de Contabilidade do CFC**, Brasília, v. 30, n. 130, p. 51-57, jul./ago. 2001.

SOUZA, Edmar Aparecido de; MARION, José Carlos. Aspectos sobre a utilização do método do caso no ensino da Contabilidade: uma abordagem inicial. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, v. 29, n. 123, p. 8-20, maio/jun. 2000.

GLOSSÁRIO

ABSTRACT: palavra de língua inglesa que significa obra de referência e que relaciona indicativos de trabalhos seguidos de seus resumos.

COMPORTAMENTO ÉTICO: Comportamento que resulta em escolhas/ações que são corretas, apropriadas e justas.

COMPUTADOR: Recurso formado por duas partes, uma física (hardware) e outra lógica (software). A parte física é aquela que podemos ver e tocar, o que já não acontece com a parte lógica, representada por um programa.

CONHECIMENTO: Conjunto de estruturas conceituais e categorias utilizadas pelos seres humanos para criar, coletar, armazenar e compartilhar informações.

CONHECIMENTO DE COMPUTADOR: Conhecimento sobre o uso da tecnologia de informação, inclusive hardware, software, telecomunicações e técnicas de armazenamento de informações.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE: Órgão máximo da classe contábil no Brasil que a regulamenta, registra os profissionais e orienta os Conselhos Regionais de Contabilidade.

CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE: Órgão fiscalizador da profissão contábil no Brasil, subordinado ao Conselho Federal de Contabilidade, que tem como função elaborar os registros profissionais e fiscalizar o trabalho dos profissionais contábeis.

CONTABILISTA: Profissional de Contabilidade; pode ser tanto o Técnico em Contabilidade (2º grau) como o Contador (3º grau ou nível superior). Especialista em Contabilidade.

CONTADOR: Profissional que exerce as funções contábeis, com formação superior do ensino Contábil – Bacharel em Ciências Contábeis.

ESCOLAS DE CONTABILIDADE: Conjunto das várias correntes da Contabilidade. O mais comum hoje é a divisão entre a escola européia e a norte-americana.

ÉTICA PROFISSIONAL DO CONTABILISTA: Forma de conduta profissional do contabilista. O Conselho Federal de Contabilidade elaborou um Código de Ética Profissional do Contabilista que contém todas as posturas éticas que tais profissionais devem adotar.

KNOW – HOW: Saber de que maneira.

KNOW – WHY: Saber porquê razão.

PRELEÇÃO-DISCUSSÃO: forma de preleção em que o professor universitário encoraja os estudantes a comentar ou expressar suas preocupações, em lugar de simplesmente levantar questões.

TÉCNICA CONTÁBIL: Conjunto de procedimentos contábeis para registrar as operações da empresa, ou seja, é a escrituração contábil.

TÉCNICO EM CONTABILIDADE: Profissional de Contabilidade formado em 2º grau ou curso teórico.

WORKSHOP: oficina, reunião de trabalho.

APÊNDICE A – Questionário alunos iniciantes

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO
CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO
MESTRADO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE ESTRATÉGICA

Pesquisa sobre Ensino da Contabilidade

Aplicada aos alunos iniciantes do Curso de Ciências Contábeis

Solicita-se aos alunos do 1º ano do curso de Ciências Contábeis da UFMA a colaboração com coleta de dados para a pesquisa O Ensino da Contabilidade Para os Alunos Iniciantes dos Cursos de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, respondendo o questionário abaixo, para que seja possível dar continuidade à dissertação de Mestrado cujo tema versa sobre o Ensino da Contabilidade na UFMA.

Sua contribuição é muito importante para que os resultados obtidos revertam em benefício do próprio curso.

Agradecemos a colaboração de todos.

I- PERFIL DO ENTREVISTADO

1) Sexo

(...) Masculino (...) Feminino

2) Idade

| | | | | |
|--------------------|------------------------|------------------------|------------------------|---------------------------|
| (...) até 17 anos | (...) 18 – 25 anos | (...) 26 – 33 anos | (...) 34 – 41 anos | (...) mais de 41 anos |
|--------------------|------------------------|------------------------|------------------------|---------------------------|

3) Estado civil?

(...) Solteiro (...) Casado (...) Viúvo (...) Outros

4) A Renda familiar é

(...) até 5 salários mínimos - SM (...) de 6 SM – 10 SM (...) de 11 SM – 15 SM (...) mais de 16 SM

5) Você colabora para a renda familiar

| | |
|-----------|-----------|
| (...) Sim | (...) Não |
|-----------|-----------|

6) Você reside:

(...) na mesma cidade da sua faculdade (...) em cidade próxima

7) A condução utilizada para ir a faculdade é

(...) condução própria (...) transporte coletivo

8) Onde você concluiu o 2º Grau?

(...) Escola Pública (...) Escola Particular (...) Parte em Escola Pública/ Particular

9) Ano de conclusão do 2º grau?

(...) até 1997 (...) em 1998 (...) 2 em 1999 (...) em 2000 (...) em 2001

10) Quantas vezes você prestou vestibular?

(...) uma vez (...) duas vezes (...) mais de duas vezes

11) Sua primeira opção no Vestibular foi para o Curso de Ciências Contábeis?

(...) Sim (...) Não

Se a resposta foi não, qual foi a sua primeira opção:

12) Você faz outro curso superior concomitante com o de Ciências Contábeis

(...) Sim (...) Não

Se a resposta dada foi sim, Qual o curso?.....

13) Atualmente você:

(...) só estuda (...) estuda e trabalha (...) estuda e faz estágio

14) Se você trabalha você é:

(...) proprietário de empresa

(...) funcionário público

(...) trabalha em empresa privada

(...) autônomo

(...) outro. Qual ?.....

15) Qual o ano do seu ingresso na UFMA?

R-----

16) Motivos que o (a) levaram a escolher o Curso de Ciências Contábeis da UFMA.

(...) Influência da família

(...) Considero o melhor curso do Estado

(...) Não pago mensalidade

(...) Pelo prestígio da profissão

(...) Para ter melhor oportunidade de emprego

(...) Menor concorrência no vestibular

(...) Possibilidade de carreira

(...) Me trará melhores oportunidades no mercado de trabalho

Outra (s)-----

17) Pretende concluir o Curso de Ciências Contábeis?

(...) Sim (...) Não

Se respondeu “não” indique as razões:

(...) pretendo pedir transferência para o curso de:

(...) não estou satisfeito com o curso

(...) não pretendo exercer a profissão de contador

(...) Outras razões. Quais.....

18) Em sua opinião quais são os aspectos positivos da profissão do Contador?

.....

19) Na sua opinião quais os aspectos negativos da profissão do Contador?

.....

20) Você considera as condições de ensino da instituição adequadas ?

(...) Sim (...) Não

Atribua uma nota na pontuação inteira, de 0 (zero) a 10 (dez), do grau da satisfação quanto:

(....) as condições físicas da sala na qual as aulas são ministradas

(....) as condições do ambiente da sala de aula (carteiras, iluminação, ventilação, etc)

(....) o acervo da biblioteca (disponibilidade de obras e quantidade de títulos)

(....) salas de atendimento de aluno

(....) materiais acessórios(apostilas, transparências)

(....) recursos áudio visuais

(....) laboratórios de informática

(....) segurança ambiente (estacionamento, segurança física, exposição a violência urbana, etc)

(....) apoio a participações em congressos e publicações

(....) apoio a reciclagem de conhecimentos e a educação continuada

(....) outros, quais:.....

21) Você indicaria a outra pessoa optar por este curso ?

(...) Sim (...) Não

Indique as razões:

.....
.....
.....
.....

22) Em sua opinião quais são os aspectos positivos do curso de Ciências Contábeis da UFMA (enumere pela ordem de importância)

.....
.....
.....
.....

23) Na sua opinião quais os aspectos negativos do curso de Ciências Contábeis da UFMA (enumere pela ordem de importância)

.....
.....
.....
.....

APÊNDICE B – Questionário professores de Contabilidade
FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO
CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO

MESTRADO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE ESTRATÉGICA

Pesquisa sobre Ensino da Contabilidade

Aplicada a professores do Departamento Curso de Ciências Contábeis

Solicita-se a colaboração de V.S^a no sentido de responder os questionário abaixo dar continuidade à dissertação de Mestrado cujo tema versa sobre O Ensino da Contabilidade Para os Alunos Iniciais dos Cursos de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Maranhão.

Sua contribuição é muito importante para que os resultados obtidos revertam em benefício do próprio curso e permitirá a conclusão do trabalho acadêmico.

Agradecemos a colaboração de todos.

I- PERFIL DO ENTREVISTADO

1 Sexo

(...) Masculino

(...) Feminino

2) Formação Acadêmica

(...) Ciências Contábeis

(...) Outros Cursos

3) Titulação:

(...) Superior em que área:

.....

Ano de Conclusão:.....

Instituição de Origem:.....

Trabalho de Formatura.....

(...) Especialização:

.....

Ano de Conclusão:.....

Instituição de Origem:.....

Monografia:.....

(...) Mestrado em que área:.....

Ano de Conclusão:.....

Instituição de Origem:.....

Dissertação:.....

(...) Doutorado em que área:.....

Ano de Conclusão:.....

Instituição de Origem:.....

..... Tese:.....

4) Você possui outro Curso Superior

Qual(is)

?.....

Ano de Conclusão:.....

Instituição de Origem:.....

5) Qual a sua atual situação funcional?

efetivo

substituto

7) Qual o seu regime atual de trabalho?

20 hs

30 hs

40 hs

DE

8) Está desenvolvendo algum projeto de pesquisa?

não

Já desenvolvido

Em desenvolvimento

Desenv./em desenv.

9) Quantas disciplinas ministra atualmente?

01 disciplina

02 disciplinas

03 disciplinas

mais de 03 disciplinas

10) Número de turmas em que leciona?

01 turma

02 turmas

03 turmas

mais de 03 disciplinas

11) Qual a sua experiência profissional

Contabilidade

Outras

12) Quais as Estratégias de ensino utilizadas?

Trabalho em grupo

Trabalhos individuais

Pesquisa na internet

Trabalho de pesquisa

Seminário c/alunos

Aula Expositiva

Estudo de Caso

13) Quais recursos utilizados?

Retroprojeter

TV / Vídeo

Multimídia

Microcomputador

Quadro de Giz

14) Qual o tempo despendido com o planejamento das atividades acadêmicas?

Porque:.....
.....
.....

ANEXOS

ANEXO A – Fluxograma do curso



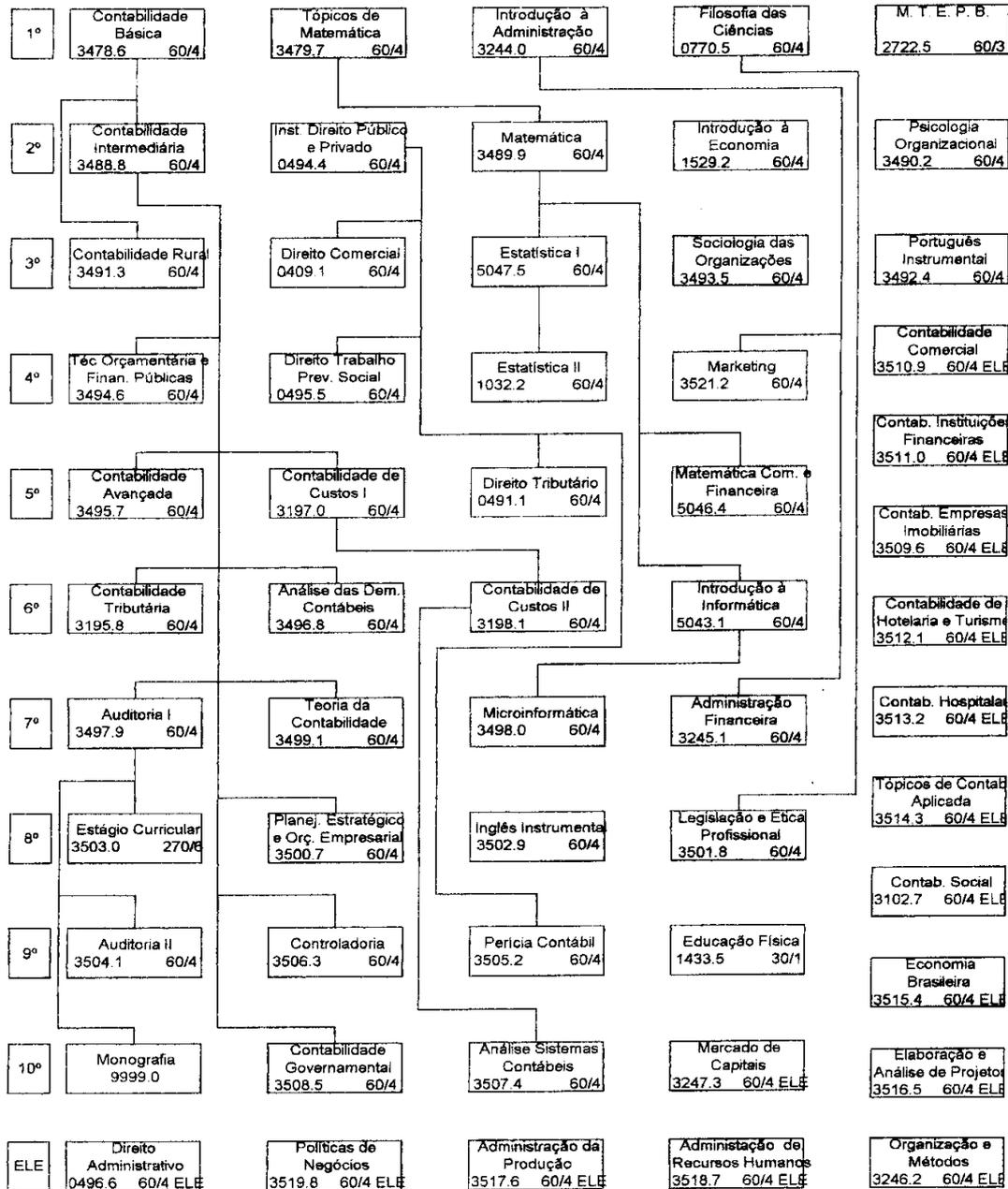
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei n.º 5.192, de 21/10/1966

Coordenadoria do Curso de Ciências Contábeis

São Luís – Maranhão

FLUXOGRAMA



Aprovado pelo Colegiado de Curso, em São Luís-Maranhão, 14 de agosto de 2000.

Prof. Raimundo Serra Campos Filho

Coordenador do Curso de Ciências Contábeis

ANEXO B - Programa de Contabilidade Básica

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRAÇÃO
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS



1. **DISCIPLINA:** CONTABILIDADE BÁSICA
PRÉ-REQUISITO: -
Carga Horária: 60 Horas
Crédito: 4.0.0
Tipo: N/OBR
EMENTA: Noções Históricas. Campo de Atuação da Contabilidade. Estudo do Patrimônio. Noções de Débito, Crédito e Equidade Patrimonial. Contas. Grupo de Contas. Noções de Princípios Contábeis. Fatos Contábeis. Procedimentos Contábeis Básicos. Escrituração. Balancete de Verificação.
2. **OBJETIVOS GERAIS**
Identificar o espaço científico da Contabilidade e suas linhas de investigação. Justificar a importância da Contabilidade Básica e sua aplicação no sistema empresarial. Racionalizar as tarefas relativas ao estudo e as técnicas, de modo a permitir ao aluno a organização do trabalho nas Ciências Contábeis, a partir do levantamento de bibliografia pertinente.
3. **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**
3.1 **UNIDADE I**
I - CONTABILIDADE
- Conceitos
- A Abrangência da Contabilidade
- Os Usuários da Informação Contábil
- A Contabilidade e as outras Ciências
- Especializações da Contabilidade
- Perspectivas da Contabilidade
II - INSTITUIÇÕES, PRERROGATIVAS E DEVERES DOS CONTABILISTAS
- CFC, CRC, Sindicato, IBRACON, CVM e Academia
- Prerrogativas dos Profissionais da Contabilidade
- Obrigações dos Contabilistas
- 3.2 **UNIDADE II - O PATRIMÔNIO - CONCEITOS**
- Contas e Planos de Contas
- A Estática Patrimonial:
-- O ativo, passivo e PL
-- A equação fundamental do patrimônio e as suas variações
- A Dinâmica Patrimonial
-- Os fatos contábeis
-- As alterações qualitativas e quantitativas da estrutura patrimonial
- 3.3 **UNIDADE III - O PATRIMÔNIO LÍQUIDO**
- Capital, seus vários conceitos
- Regimes e Períodos Contábeis
-- Receitas, ganhos, despesas, custos e perdas
- Reservas de Lucros, Capital e Reavaliação
- Lucros ou Prejuízos Acumulados
- 3.4 **UNIDADE IV - ESCRITURAÇÃO**

- Teorias de Débitos e Créditos
- Métodos das partidas dobradas
- Os Livros Contábeis
- Escrituração dos livros contábeis
- Retificação de lançamentos

3.5 UNIDADE V-PROCEDIMENTOS CONTÁBEIS DIVERSOS

- Operações Financeiras
- Contabilização de Impostos (noções)
- Operações com Mercadorias - Critérios de Avaliação: Custo específico, Peps, Ueps e Média Ponderada Móvel
- Depreciação, Amortização e Exaustação (métodos contábeis)

3.6 UNIDADE VI - ENCERRAMENTOS DO PERÍODO CONTÁBIL

- O Balancete de Verificação
- Noções de Ajustes
- Balancete Ajustado
- Apuração do Resultado
- Balancete Final

3.7 UNIDADE VII - NORMAS BRASILEIRAS DE CONTABILIDADE

- NBCT
- NBCP
- Aplicação Prática das NBCT

4. AVALIAÇÃO

A avaliação será objeto resultante de três verificações de aprendizagem, representadas por provas e/ou trabalhos individuais e/ou em conjunto. Será levado em consideração no processo de avaliação permanente de cada aluno, a participação qualitativa durante as atividades do curso, seu interesse e grau de assiduidade e, especialmente, a exposição feita perante o grupo, no qual será considerado o domínio de conteúdo, objetividade, capacidade de análise e síntese, bem como a clareza de idéias e raciocínio, sobretudo no esclarecimento de questionamento e/ou dúvidas. Em caso de necessidade, será aplicada uma prova final, nela incluídos todos os conteúdos programáticos oferecidos durante o ensino- aprendizagem e sua avaliação obedecerá às normas vigentes na Universidade Federal do Maranhão.

5. BIBLIOGRAFIA

- GOUVEIA, Nelson/MCGRANHILL - **Contabilidade Básica**
 HERRMANN, Frederico. - **Contabilidade Superior**. Editora Atlas
 IUDÍCIBUS, Sérgio - **Teoria da Contabilidade**. Editora Atlas
 PRAGA, Hugo Rocha- **Demonstrações Financeiras, Estrutura, Análise e Interpretação**. Editora Atlas.
 Equipe de Professores da USP - **Contabilidade Introdutória**. Atlas.
 Equipe da FES/USP - **Contabilidade Intermediária**. Editora Atlas.
 Normas da Profissão Contábil - CFC
 Resolução CFC n.º 560/83
 Revista Brasileira de Contabilidade - CFC
 Revista do CRC - Rio Grande do Sul
 Boletim do IBRACON
 Temática Contábil do IOB

ANEXO C - Programa de Contabilidade Intermediária

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRAÇÃO
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS



1. **DISCIPLINA:** CONTABILIDADE INTERMEDIÁRIA
PRÉ-REQUISITO: Contabilidade Básica
Carga Horária: 60 Horas
Crédito: 4.0.0
Tipo: N/OBR

EMENTA: Aprofundamento dos Estudo de Contabilidade Básica. Estudo e Registro das Operações Típicas de Empresas. Conciliação de Contas. Sistema de Inventário. Contas Retificadoras do Patrimônio. Diferimentos. Provisões. Reservas. Contas de Resultados. Demonstrações Contábeis.

2. **OBJETIVOS GERAIS**

Ao final do período os alunos deverão ter assimilado conhecimentos bastantes, que lhes permitam conhecer os procedimentos contábeis básicos, orientados pela doutrina e Normas Brasileiras de Contabilidade, suficientes para que os mesmos possam levantar, ao final do período, balancetes de verificação, proceder alguns ajustes, apurar o resultado de exercício e, por fim, preparar o balancete final.

3. **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

3.1 **UNIDADE I - AJUSTES E SEUS REFLEXOS NO PATRIMÔNIO E NO RESULTADO DE EXERCÍCIO**

- Fundo fixo
- Conciliações bancárias
- Aplicações de liquidez imediata
- Contas a receber
- Estoques
- Despesas antecipadas
- Equivalência patrimonial
- Depreciação, exaustão e amortização calculados em BTN
- Atualização de dívidas
- Outros ajustes

3.2 **UNIDADE II - CORREÇÃO MONETÁRIA**

- Correção monetária de balanço
- Correção monetária de ativo permanente
- Correção monetária de patrimônio líquido
- Resultado da correção monetária
- Lucro inflacionário, acumulado, realizáveis e diferidos
- Correção monetária integral

3.3 **UNIDADE III - RESERVAS, LUCROS E PREJUÍZOS ACUMULADOS**

- Reservas de lucros
- Reservas de capital
- Reservas de reavaliação
- Lucros e/ou prejuízos acumulados

3.4 UNIDADE IV-LUCRO LÍQUIDO,LUCRO DA EXPLORAÇÃO E LUCRO REAL

- Lucro líquido
- Lucro real
- Adições ao lucro líquido
- Exclusões do lucro líquido
- Compensações
- Lucro de exploração

3.5 UNIDADE V- DEMONSTRAÇÃO DE RESULTADO DO EXERCÍCIO

- Demonstração
- Demonstração das mutações do patrimônio líquido
- Balanço patrimonial
- Demonstração das origens e aplicações dos recursos
- Notas explicativas

3.6 UNIDADE VI- CONSOLIDAÇÃO DAS DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS

- Obrigatoriedade e finalidade
- Normas da CVM
- Técnicas de consolidação

4. AVALIAÇÃO

A avaliação será objeto resultante de três verificações de aprendizagem, representadas por provas e/ou trabalhos individuais e/ou em conjunto. Será levado em consideração no processo de avaliação permanente de cada aluno, a participação qualitativa durante as atividades do curso, seu interesse e grau de assiduidade e, especialmente, a exposição feita perante o grupo, no qual será considerado o domínio de conteúdo, objetividade, capacidade de análise e síntese, bem como a clareza de idéias e raciocínio, sobretudo no esclarecimento de questionamento e/ou dúvidas. Em caso de necessidade, será aplicada uma prova final, nela incluídos todos os conteúdos programáticos oferecidos durante o ensino da disciplina. A frequência é obrigatória a todas as atividades do processo de ensino- aprendizagem e sua avaliação obedecerá às normas vigentes na Universidade Federal do Maranhão.

5. BIBLIOGRAFIA

- BOLETIM IOB**, Temática contábil e balanços. São Paulo
- FRANCO**, Hilário. **Contabilidade Geral**. 21 edição. São Paulo. Atlas.
- GOUVEIA**, Nelson. **Demonstrações das origens e aplicações de recursos**. São Paulo. Atlas.
- IUDÍCIBUS**, Sérgio. **Manual de Contabilidade das sociedades por ações**. 2ªed. SP. Atlas.
- IUDÍCIBUS**, Sérgio. **Contabilidade Introdutória**. 6ª edição. São Paulo. Atlas.
- WALTER**, Milton Augusto e **BRAGA**, Hugo Rocha. **Demonstrações financeiras um enfoque gerencial**, São Paulo. Saraiva.
- IUDÍCIBUS**, Sérgio. **Análise de Balanços**. São Paulo. Atlas.
- LEIS N.º 6.404/76**.
- GOUVEIA**, Nelson. **Contabilidade**. 2ª edição. São Paulo. Atlas.
- MARION**, José Carlos. **Contabilidade Empresarial**. São Paulo. Atlas.
- DECRETO N.º 85.450/80** (Regulamento do Imposto de Renda).
- ALMEIDA**, Marcelo Cavalcanti. **Curso Básico de Contabilidade**. São Paulo. Atlas.