

CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO - UNIFECAP

MESTRADO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE ESTRATÉGICA

ELZA HOFER

**ENSINO DE CONTABILIDADE INTRODUTÓRIA NOS
CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DAS UNIVERSIDADES
ESTADUAIS DO PARANÁ: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

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. Ivam Ricardo Peleias

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

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

Pro-reitor de Pós-graduação: Prof^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: Dr. João

Bosco Segreti

Hofer, Elza

H697e Ensino de contabilidade introdutória nos cursos de
ciências contábeis das universidades estaduais do Paraná:
um estudo exploratório/ Elza Hofer.—São Paulo : UniFecap, 2004. 172p

Orientador: prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias

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

1. Ensino de Contabilidade 2. Universidades Estaduais –
Paraná (PR) 3. Contabilidade Introdutória

CDD 6557.07

FOLHA DE APROVAÇÃO

ELZA HOFER

ENSINO DE CONTABILIDADE INTRODUTÓRIA NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

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

COMISSÃO JULGADORA

Professor Dr. Valmor Slomski
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – FEA-USP

Professora Dr^a Elionor Farah Jreige Weffort.
Centro Universitário Álvares Penteado - UNIFECAP

Professor Dr. Ivam Ricardo Peleias
Centro Universitário Álvares Penteado - UNIFECAP
Professor Orientador – Presidente da Banca Examinadora

São Paulo, 5 de abril de 2004.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:
A Deus, por mais esta etapa.
Aos pais: André *in memoriam*, e Anna.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por tudo que tem proporcionado, através da luz divina que ilumina o caminho.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, ao Colegiado do curso de Ciências Contábeis e aos colegas de trabalho, pela oportunidade propiciada para a realização deste curso.

Ao professor Dr. Ivam Ricardo Peleias, pela orientação e todos os ensinamentos proporcionados, cumprindo o seu papel de Mestre de maneira brilhante e inesquecível. Aos membros da Comissão Examinadora, Dr. Valmor Slomski e Dr^a Elionor Farah Jreige Weffort, pelas críticas e sugestões construtivas.

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

À professora Dr^a Nena Geruza Cej, 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.

Aos professores e funcionários que trabalham direta e indiretamente, no curso de Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica da UNIFECAP.

Aos coordenadores e professores dos cursos de Ciências Contábeis das Universidades Estaduais do Paraná: (UEL), (UEM), (UEPG), (UNICENTRO), (UNIOESTE), pelas contribuições e sugestões propiciadas através das respostas aos questionários, entrevistas e demais informações fornecidas.

Aos colegas de turma do Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica da – UNIFECAP, pela convivência, amizade e ajuda mútua.

Aos pais: André (*in memoriam*) e Anna, pelos ensinamentos proporcionados ao longo da vida.

RESUMO

O objetivo deste trabalho consiste no estudo exploratório sobre o ensino de Contabilidade Introdutória nas Universidades Estaduais do Paraná. Busca identificar a qualificação docente, as estratégias de ensino, os recursos instrucionais e a forma de avaliação utilizados, o conteúdo ministrado e a bibliografia adotada para identificar a situação atual do Ensino de Contabilidade Introdutória nas citadas Universidades. Para coletar os dados foram elaborados e aplicados questionários e entrevistas estruturadas. Atualmente, o Paraná possui 65 cursos de Ciências Contábeis, dos quais 8 implantados nas Universidades Estaduais. O quadro docente que ministra a disciplina Contabilidade Introdutória é composto de dez professores. Destes, seis são mestres e quatro especialistas. Os docentes utilizam estratégias de ensino diversificadas e já dispõem de recursos bastante atualizados. A estratégia de ensino mais utilizada, ainda é a aula expositiva. Os recursos instrucionais concentram-se, basicamente, no quadro-de-giz e retroprojektor. A forma de avaliação mais utilizada é a prova escrita. Os conteúdos ministrados apresentam poucas divergências entre as instituições de ensino pesquisadas. As obras mais utilizadas são: (EQUIPE DE PROFESSORES DA FEA-USP, 1998), (FAVERO, et al. 1997), (MARION, 2004) e (IUDÍCIBUS, et al. 2003).

Palavras-chave: Ensino de Contabilidade, Universidades Estaduais – Paraná (PR), Contabilidade Introdutória.

ABSTRACT

The purpose of this work consists of the exploratory study over the teaching of Introductory Accounting at the State Universities of Paraná. It aims to identify the qualification of the docent, teaching strategies and instructional resources and ways of evaluation, the contents and bibliography in order to identify the current situation of the Teaching of Introductory Accounting at Universities. In order to obtain the data, structured questionnaires and interviews were elaborated. At the present, there are 65 accounting courses in the state of Paraná, from which 8 are implemented at State Universities. The docent is made up of ten teachers in which six are Masters and four are Specialists. They use diversified teaching strategies as well as quite updated resources. The teaching strategy used the most is the expositive class, where the instructional resources are the board and the retroprojector, and the written form of evaluation is the most used. The contents present a few divergences among the teaching institutions researched. The most used bibliography : (EQUIPE DE PROFESSORES DA FEA-USP, 1998), (FAVERO, et al 1997), (MARION, 2004) and (IUDÍCIBUS et. al. 2003).

Key-words: Accounting Teaching, State Universities - Paraná (PR), Introductory Accounting

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Alternativas profissionais para o contador.....	26
Figura 2 Evolução do ensino contábil no Brasil.....	29
Figura 3 Visão sistêmica do processo ensino-aprendizagem e ambientes	79
Figura 4 Visão sistêmica da metodologia	89
Figura 5 Visão sistêmica do processo de pesquisa ao nível social	90

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Cursos de Ciências Contábeis por Região em percentuais	43
GRÁFICO 2 Qualificação acadêmica dos coordenadores - pós-graduação.	99
GRÁFICO 3 Identificação das áreas de pós-graduação em nível de mestrado	99
GRÁFICO 4 Denominação adotada para a disciplina de Contabilidade Introdutória.	100
GRÁFICO 5 Carga horária da disciplina Contabilidade Introdutória.....	101
GRÁFICO 6 Duração dos cursos	102
GRÁFICO 7 Área de qualificação dos docentes, em nível de pós-graduação	106
GRÁFICO 8 Qualificação acadêmica dos docentes, nível de pós-graduação.	106
GRÁFICO 9 Área em que os docentes cursaram pós-graduação - mestrado	107
GRÁFICO 10 Período em que os docentes cursaram pós-graduação.....	108
GRÁFICO 11 Tempo de magistério na disciplina Contabilidade Introdutória.....	109
GRÁFICO 12 Tempo de magistério no ensino superior	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Cronologia da legislação que trata do ensino superior de Contabilidade ..	40
Quadro 2 Sigla, data da implantação - diploma legal / reconhecimento dos cursos .	96
Quadro 3 Formação acadêmica dos coordenadores em nível de graduação	97
Quadro 4 Formação acadêmica dos coordenadores em nível de pós-graduação	98
Quadro 5 Qualificação acadêmica dos professores em nível de pós-graduação....	105
Quadro 6 Bibliografia adotada, ano da 1ª edição, edição utilizada e última edição.	130
Quadro 7 Bibliografia adotada, ano da 1ª edição, edição utilizada e última edição.	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Posição, Estado, número e percentual de cursos de Ciências Contábeis..	42
Tabela 2 Cursos de Ciências Contábeis por Região e total	43
Tabela 3 Instituições e respectivo número de mestres e doutores formados até 31/12/03.	45
Tabela 4 População total, urbana e rural do Paraná 1940/2000.	92
Tabela 5 Número de instituições de ensino superior do Paraná por categoria administrativa e total	94
Tabela 6 Número de alunos que ingressam por turno e total no ano.....	103
Tabela 7 Elementos que compõem o plano de ensino das IES	104
Tabela 8 Ano em que os professores concluíram a pós-graduação	107
Tabela 9 Tempo de magistério na disciplina de Contabilidade Introdutória	109
Tabela 10 Tempo de magistério no ensino superior	110
Tabela 11 Estratégias de ensino utilizadas conforme questionário aplicado.	113
Tabela 12 Estratégias de ensino identificadas nos planos de ensino das IES.....	113
Tabela 13 Recursos instrucionais mais utilizados	116
Tabela 14 Recursos instrucionais identificados nos planos de ensino.....	116
Tabela 15 Critérios de avaliação utilizados de acordo com as respostas dos questionários	118
Tabela 16 Critérios de avaliação indicados nos planos de ensino	119
Tabela 17 Conteúdo programático informado nos planos de ensino das IES.....	127
Tabela 18 Bibliografia adotada.....	128

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC – Associação Brasileira de Custos;

AECC - *Accounting Education Change Commission*

BP - Balanço Patrimonial;

CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CES/CNE – Câmara de Educação Superior/Conselho Nacional de Educação;

CFC – Conselho Federal de Contabilidade;

CFE – Conselho Federal de Educação;

CGL – Capital de giro líquido;

CMV – Custo das mercadorias vendidas;

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;

CRC – Conselho Regional de Contabilidade;

DOU – Diário Oficial da União;

DLPA – Demonstração dos lucros e ou prejuízos acumulados;

DRE – Demonstração do resultado do exercício;

EUA – Estados Unidos da América;

FACE – Faculdade de Administração e Ciências Econômicas;

FACISA – Faculdade de Ciências Sociais de Foz do Iguaçu;

FEA-USP – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo;

FIPECAFI – Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuárias e Financeiras,

FUCAPE – Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa em Contabilidade, Economia e Finanças;

ICMS – Impostos sobre Circulação de Mercadorias e Serviços;

IES – Instituições de Ensino Superior;

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social;

LDB – Lei de Diretrizes e Bases;

MBA – *Master of Business Administration*

MEC – Ministério de Educação e do Desporto;

PIS – Programa de Integração Social;

RCM – Resultado com mercadorias;

SETI – Secretaria de Ciência e Tecnologia;

UEL – Universidade Estadual de Londrina;

UEM – Universidade Estadual de Maringá;
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa;
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFPR – Universidade Federal do Paraná;
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina;
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná;
UNOPAR – Universidade do Norte do Paraná, e
USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Contextualização	19
1.2 Problema	20
1.3 Objetivos	22
1.3.1 <i>Objetivo geral</i>	22
1.3.2 <i>Objetivos específicos</i>	22
1.4 Justificativa	23
1.5 Delimitação e organização do estudo	27
2 REFERENCIAL TEÓRICO – ENSINO SUPERIOR DE CONTABILIDADE	29
2.1 Considerações iniciais	29
2.2 Aulas de comércio	30
2.3 O Ensino superior de contabilidade	35
2.4 Cursos de pós-graduação no Brasil	44
2.5 Aspectos sobre o ensino de contabilidade	46
2.5.1 <i>O Ensino de Contabilidade Introdutória nos Estados Unidos</i>	48
2.5.2 <i>Accounting Education Change Comission</i>	49
2.6 O Ensino de Contabilidade Introdutória	51
2.7 Projeto político pedagógico	54
2.8 O Plano de ensino	55
2.9 Estratégias de ensino	58
2.9.1 <i>Aula expositiva</i>	58
2.9.2 <i>Excursões e visitas</i>	59
2.9.3 <i>Dissertação ou resumo</i>	60
2.9.4 <i>Projeção de fitas</i>	60
2.9.5 <i>Seminários</i>	60
2.9.6 <i>Ciclo de palestras</i>	61
2.9.7 <i>Discussão com a classe</i>	61
2.9.8 <i>Estudo de casos</i>	62
2.9.9 <i>Aulas práticas</i>	63
2.9.10 <i>Estudo dirigido</i>	63

2.9.11 Jogos de empresa.....	63
2.9.12 Simulação empresarial.....	65
2.9.13 Pesquisa.....	66
2.9.14 Trabalhos em grupo.....	66
2.10 Recursos instrucionais.....	67
2.10.1 Quadro-de-giz.....	67
2.10.2 Retro-projetor.....	69
2.10.3 Flip chart.....	70
2.10.4 Projetor multimídia.....	71
2.10.5 Vídeo e TV.....	71
2.10.6 Laboratório de informática.....	72
2.11 Avaliação.....	73
2.11.1 Prova escrita.....	75
2.11.2 Resolução de exercícios.....	76
2.12 Visão Sistêmica do ensino de contabilidade.....	77
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	80
3.1 Considerações iniciais.....	80
3.2 Método e técnica de pesquisa.....	80
3.3 Tipo de pesquisa.....	81
3.4 Universo pesquisado.....	82
3.5 Critérios de seleção das instituições de ensino.....	82
3.6 Método de coleta de dados.....	83
3.7 Análise e interpretação dos dados.....	86
3.8 Limitações da pesquisa.....	88
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	91
4.1 Considerações iniciais.....	91
4.2 O Ensino de contabilidade no Paraná.....	91
4.2.1 Aspectos sócio-econômicos do Estado do Paraná.....	91
4.2.2 Os cursos de Ciências Contábeis no Paraná.....	93
4.3 Formação acadêmica dos coordenadores.....	97
4.4. Dados sobre a disciplina.....	100
4.5 Dados do (a) professor (a) que ministra a disciplina.....	104

4.6 Recursos didáticos	112
4.6.1 <i>Estratégias de ensino</i>	112
4.6.2 <i>Recursos instrucionais</i>	115
4.6.3 <i>Critérios de avaliação</i>	117
4.7 Sugestões para melhorar as estratégias de ensino utilizadas.....	120
4.8 Sugestões dos coordenadores para melhorar a qualidade do ensino da disciplina Contabilidade Introdutória	122
4.9 Melhorias propostas a partir das Diretrizes Curriculares	124
4.10 Conteúdos ministrados e bibliografia adotada.....	126
4.10.1 <i>Conteúdos ministrados</i>	126
4.10.2 <i>Bibliografia adotada</i>	127
4.11 Respostas da entrevista	135
4.11.1 <i>Critérios utilizados para designar o professor de Contabilidade Introdutória</i>	135
4.11.2 <i>Turnos em que são ministradas as aulas de Contabilidade Introdutória</i>	136
4.11.3 <i>Compatibilidade do conteúdo previsto com a carga horária da disciplina</i>	138
4.11.4 <i>Influência da disciplina Contabilidade Introdutória para o desempenho das demais disciplinas da área Contábil</i>	138
4.11.5 <i>Considerações adicionais</i>	139
4.12 Considerações finais	140
5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	143
5.1 Conclusões.....	143
5.2 Sugestões para as instituições pesquisadas.....	145
5.3 Sugestões para futuras pesquisas	146
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICES	156
APÊNDICE A – Carta de Encaminhamento	157
APÊNDICE B - Questionário	158
APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista:.....	162
APÊNDICE D – Estratégias de ensino indicadas nos questionários.....	163
APÊNDICE E – Cruzamento das estratégias de ensino identificadas.....	164
APÊNDICE F - Recursos instrucionais indicadas nos questionários.....	166

APÊNDICE G - Forma de avaliação indicada nos questionários	167
APÊNDICE H – Cruzamento do processo de avaliação utilizado	168
APÊNDICE I – Respostas das questões 5 a 7 da entrevista	170

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

Os avanços tecnológicos e a economia globalizada sugerem mudanças de melhoria na qualificação profissional contábil. Estas melhorias dizem respeito a habilidades e perfis adequados às exigências do mercado atual. Neste sentido, o papel da Universidade é significativo, para detectar os aspectos inerentes às necessidades de contínuo aprimoramento teórico e prático do contador.

A Instituição de Ensino Superior (IES) é uma das organizações que deve preparar os profissionais do futuro. Por isso, precisa estar atenta às transformações que ocorrem no ambiente em que está inserida e adequar-se às exigências do mercado de trabalho, desenvolvendo o projeto político pedagógico, aliado ao perfil profissiográfico.

A universidade busca desenvolver os currículos dos programas de contabilidade para fomentar mudanças na formação acadêmica dos futuros contadores, visando maior sucesso profissional na carreira. Estas mudanças podem ser incrementadas com a inserção do uso da tecnologia disponível para o mercado de trabalho, com a utilização de recursos de informática dotados de sistemas contábeis para as diversas especificidades da Contabilidade.

Nesse sentido, o Curso de Ciências Contábeis tem por objetivo formar o profissional contábil, capaz de interagir como um agente de mudanças, adequado às necessidades do mercado atual e em contínua evolução. Portanto, são imprescindíveis, currículos e programas bem definidos para a prática contábil, bem como bibliografia atualizada, professores qualificados, entre outras estratégias necessárias para o bom desempenho das atividades do ensino Contábil.

Outro aspecto a ser considerado é a formação acadêmica dos docentes que atuam no ensino de Contabilidade Introdutória. Observe-se que houve um

crescimento significativo de cursos de Ciências Contábeis, porém a qualificação acadêmica dos docentes não cresceu nesta mesma proporção.

Pesquisa realizada por Andrade (2002, p. 94), identificou que 30% dos professores que atuam no ensino de contabilidade das instituições públicas do Brasil, já possuem o título de mestre em contabilidade. No entanto, este número ainda está aquém das necessidades, podendo refletir no ensino da contabilidade, bem como nas estratégias de ensino adotadas, tendo em vista que o baixo número de profissionais qualificados, também, reflete na produção científica, dificultando, conseqüentemente, a transformação dos conhecimentos em novos métodos e técnicas para contribuir na melhoria do ensino Contábil.

Conforme Boarin (2003, p. 16), as tendências da formação em Ciências Contábeis, no Brasil, devem estar centradas na preparação de um profissional com a competência fundamentada em um conteúdo curricular, contendo conhecimentos gerais em Contabilidade, áreas afins e, acima de tudo, um estímulo para atitudes práticas direcionadas à consciência ética, complementados com habilidades de comunicação, administração de conflitos e relacionamento humano.

1.2 Problema

Para Peleias (2003, p. 16) problema é uma questão a responder, que orienta a realização do trabalho; formulado como pergunta.

Vergara (2003, p. 21) afirma que o problema é uma questão não resolvida, ou seja, algo para o qual se vai buscar uma resposta, via pesquisa. Uma questão não resolvida pode estar relacionada a alguma lacuna epistemológica ou metodológica percebida, a alguma dúvida quanto à sustentação de uma afirmação geralmente aceita, a alguma necessidade de pôr a prova uma suposição, a interesses práticos, à vontade de compreender e de explicar uma situação do cotidiano ou outras situações.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa está relacionada aos interesses práticos e à vontade de compreender e explicar situações do cotidiano sobre o

ensino de Contabilidade Introdutória ministrado nos cursos de Ciências Contábeis das Universidades Estaduais do Paraná.

Para Asti Vera (1989, p. 12),

O ponto de partida da pesquisa é, pois, a existência de um problema que se deverá definir, examinar, avaliar e analisar criticamente para, em seguida ser tentada sua solução. O primeiro passo, será, então delimitar o objeto da investigação __ o problema dentro dos temas possíveis.

Com base nos conceitos apresentados, e levando em consideração estudos empíricos realizados, que identificaram deficiências no ensino de Contabilidade e, considerando que tais deficiências, normalmente, decorrem em função da carência na qualificação docente, estratégias de ensino utilizadas, bibliografia adotada, falta de infraestrutura nas instituições de ensino, entre outras, a presente pesquisa busca responder a seguinte questão-chave:

Qual é a situação atual do ensino de Contabilidade Introdutória nos cursos de ciências contábeis das Universidades Estaduais do Paraná?

Para investigar o problema proposto, foram formuladas as seguintes questões:

- a) Qual o grau de qualificação acadêmica dos docentes que ministram a disciplina Contabilidade Introdutória?
- b) Quais são as estratégias de ensino adotadas para ministrar a disciplina Contabilidade Introdutória?
- c) Quais são os conteúdos ministrados na disciplina Contabilidade Introdutória para o início da formação do profissional?
- d) Há compatibilidade entre conteúdo e bibliografia adotada nas universidades?
- e) As novas diretrizes curriculares propõem melhorias para a formação do profissional contábil, a partir da disciplina Contabilidade Introdutória?

Neste sentido, no tópico seguinte, foram abordados os objetivos para buscar as respostas ao problema e questões propostas para a pesquisa em questão.

1.3 Objetivos

Objetivos são as metas ou alvo que se busca atingir. Conforme Oliveira (2003, p.132), “o objetivo geral procura dar uma visão ampla da pesquisa. O pesquisador deve mostrar a importância do assunto e a temática proposta. Também deve apresentar a relevância do trabalho a ser desenvolvido e sua contribuição para ampliação do conhecimento geral relativo a ele”. O autor define, como objetivo específico, o ponto central da pesquisa. Isso significa que, dentro da idéia geral do trabalho deve-se ressaltar a idéia específica a ser desenvolvida. Nesta perspectiva, a presente pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

1.3.1 Objetivo geral

Identificar e analisar o conteúdo ministrado na disciplina Contabilidade Introdutória, a bibliografia adotada, bem como a formação acadêmica dos docentes que atuam no ensino desta disciplina e as estratégias de ensino praticadas.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Pesquisar a qualificação acadêmica dos docentes que ministram a disciplina Contabilidade Introdutória;
- b) Identificar as estratégias de ensino e os recursos instrucionais utilizados;
- c) Analisar o conteúdo ministrado na disciplina Contabilidade Introdutória, e
- d) Verificar a bibliografia adotada.

Diante do exposto, no tópico seguinte apresenta-se a justificativa para elaborar a presente pesquisa.

1.4 Justificativa

A idéia para desenvolver a presente pesquisa surgiu da participação em eventos, reuniões e encontros pedagógicos que discutiam a problemática do ensino de Contabilidade. A frase “nós formamos profissionais aquém das necessidades do mercado de trabalho globalizado”, leva a refletir sobre o ensino de Contabilidade Introdutória, com o intuito de identificar lacunas que possam contribuir para a melhoria da formação profissional do Contabilista.

Favero (1987, p. 5) elaborou um estudo de caso, utilizando como amostra 4 IES, sendo uma por categoria administrativa, (municipal, estadual, federal e privada). O trabalho teve por objetivo explorar a relação existente entre a literatura sobre o ensino de ciências contábeis no Brasil e o ensino de ciências contábeis existente do Estado do Paraná, analisando as características gerais relativas às variáveis tais como: idade, corpo docente, corpo discente, produção científica e técnica, turno de funcionamento, estrutura curricular, infraestrutura e dependência administrativa. Constatou que os principais problemas estão ligados ao despreparo do corpo docente, à falta de integração entre os professores, à deficiência curricular, à falta de infraestrutura e a despreocupação com o aperfeiçoamento por parte dos docentes, entre outros.

Nossa (1999, p. 6) elaborou uma análise crítica sobre a formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil, a qual teve por objetivo “conhecer as principais razões (causas) do sofrível desempenho de grande parte do corpo docente dos cursos de Ciências Contábeis, bem como levantar propostas para a superação desse preocupante quadro”. Como resultado dessa análise crítica, constataram-se algumas causas do despreparo do corpo docente, a expansão extraordinária dos cursos de ciências contábeis, o reduzido número de cursos de mestrado e doutorado, falta de pesquisa e conhecimento em cultura geral, entre outras.

O estudo realizado por Silva (2002, p. 10), teve por objetivo, descrever e analisar o perfil do corpo docente dos cursos de ciências contábeis das universidades federais brasileiras e avaliar, conseqüentemente, as perspectivas para

adoção da educação à distância, através de pesquisa de campo, documental e bibliográfica, que teve como instrumento de coleta de dados o questionário, com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha. O estudo permitiu a constatação de que houve um crescimento significativo na qualificação docente, pois, 18% já possuem o título de mestre em contabilidade e 15% em outras áreas. Identificou, também características para a adoção da educação à distância.

Andrade (2002, p. 12) elaborou um estudo sobre o ensino de Contabilidade Introdutória nas Universidades Públicas do Brasil, que teve como objetivo principal:

Conhecer e analisar as condições do ensino de Contabilidade Introdutória, no curso de Graduação em Ciências Contábeis, nas universidades públicas brasileiras, visando fundamentar os aspectos de metodologia de ensino diante da carga horária, do conteúdo programático, da bibliografia adotada e da formação e capacitação do corpo docente.

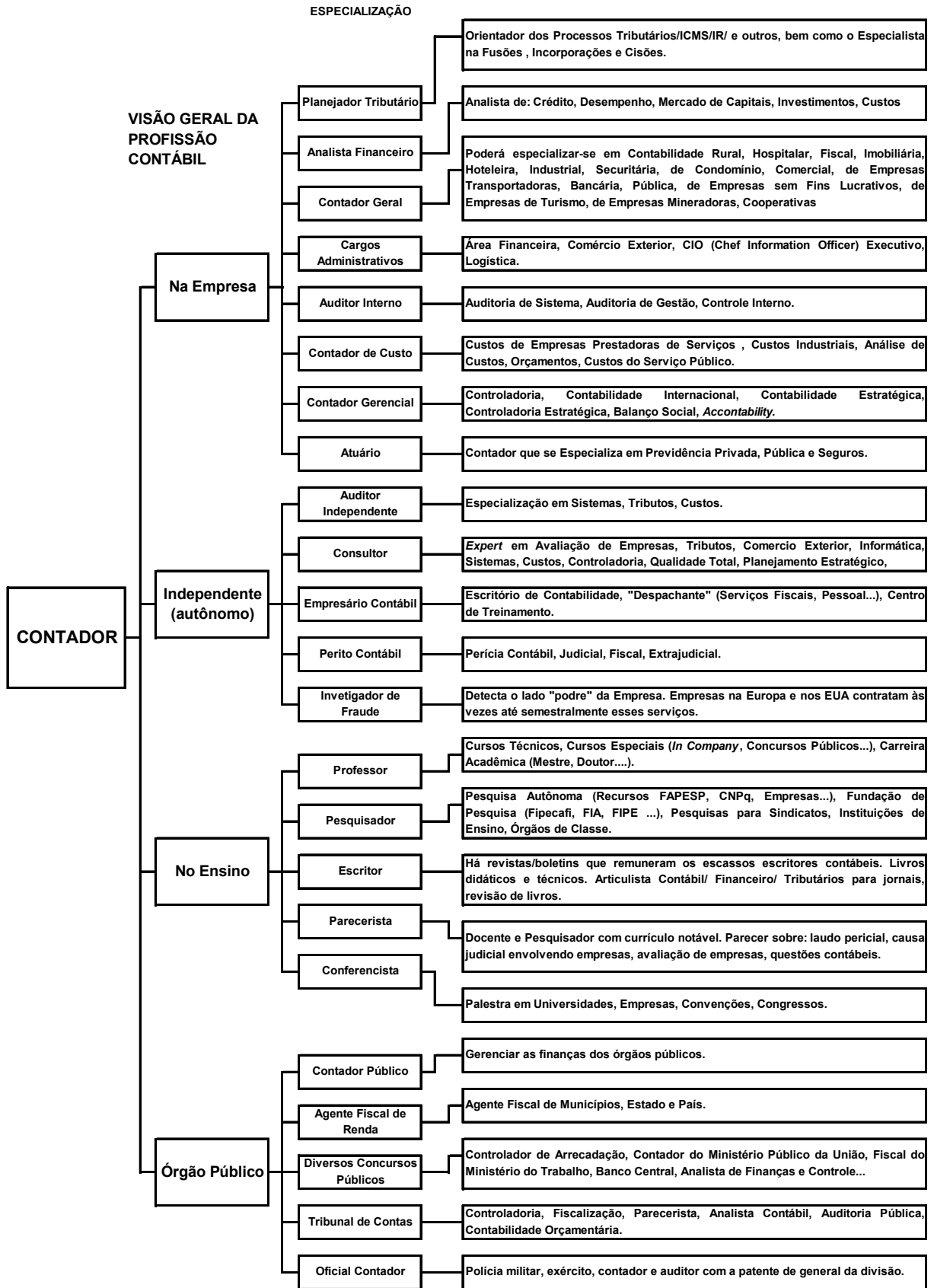
A partir do retorno de 24% dos questionários enviados às 90 universidades públicas, constatou que os docentes se preocupam com a qualidade de suas aulas e com a formação dos futuros profissionais. A aula expositiva é adotada por 100% dos professores, no ensino da Contabilidade Introdutória, bem como o quadro-de-giz. A obra Contabilidade Introdutória elaborada pela Equipe de professores da FEA-USP é o livro mais utilizado. As obras: Contabilidade Básica e Contabilidade Empresarial de autoria de José Carlos Marion, também são bastante utilizadas e, outras obras são menos adotadas. No que diz respeito à qualificação docente, constatou que, 30% já possuem título de mestre em contabilidade.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa apresenta um estudo realizado somente nas Universidades Estaduais do Paraná, com o intuito de atualizar os dados em relação aos estudos já realizados, bem como identificar aspectos ainda não estudados. O estudo focalizado em uma categoria administrativa permite apresentar de forma mais acurada, a situação dos pontos investigados na pesquisa que poderão contribuir para apresentar indicativos para a melhoria da qualidade do ensino de Contabilidade Introdutória e apresentar a situação atual desta disciplina nas referidas IES.

Neste sentido, a presente pesquisa busca por meio de estudo exploratório focalizado nas Universidades Estaduais do Paraná, identificar a situação atual do ensino de Contabilidade Introdutória nos cursos de Ciências Contábeis. Objetiva analisar o conteúdo ministrado, a bibliografia adotada, a formação acadêmica dos docentes e as estratégias de ensino utilizadas. Em nível prático, visa contribuir para a melhoria e aprimoramento das estratégias de ensino, através do estudo de diversas ferramentas disponíveis para este fim. Busca destacar a importância da disciplina Contabilidade Introdutória para o sucesso dos estudantes nas demais disciplinas da área contábil, bem como, apresentar sugestões para estudos futuros.

Entende-se que o primeiro contacto que o estudante tem com uma disciplina específica da profissão que escolheu, esta deve ser trabalhada com muita habilidade para desenvolver nele gosto e paixão pela profissão. Portanto, deve-se desenvolver uma perspectiva motivadora em relação à profissão contábil, inclusive sobre as oportunidades de trabalho que a contabilidade propicia nas diferentes especialidades.

Para Marion (2001) ao escolher um curso superior, os candidatos, em sua grande maioria fazem-no como uma opção da profissão que buscam no seu projeto de vida. O curso de Ciências Contábeis deve possibilitar uma formação para o exercício da profissão de Contador como profissional liberal, bem como oferecer um leque de áreas nas quais o Contador poderá atuar. Tais alternativas para a especialização profissional podem ser observadas na Figura 1, a seguir.



Fonte: (MARION, 2003, p. 35),

Figura 1 Alternativas profissionais para o contador

Observa-se que a Contabilidade é uma área que proporciona diversas oportunidades ao profissional, tanto administrativas quanto financeiras, quer seja nas empresas públicas e/ou privadas, bem como profissional autônomo ou empresário com seu escritório próprio.

Outro aspecto a ser considerado, diz respeito aos conteúdos ministrados na disciplina Contabilidade Introdutória. Percebe-se que existe uma variedade de obras disponíveis, mas o que é adequado ou não, para a formação básica inicial, o primeiro contato do futuro profissional contábil, também é relevante para a formação do egresso.

Diante do exposto, considera-se significativo identificar e avaliar os aspectos que envolvem o conteúdo programático, a bibliografia utilizada as estratégias de ensino adotadas, os recursos instrucionais e a forma de avaliação no ensino da Contabilidade Introdutória. Aspectos sobre a formação acadêmica e o tempo de atuação dos docentes na disciplina e no magistério superior, também foram considerados como objeto de análise.

1.5 Delimitação e organização do estudo

A presente pesquisa foi realizada, abrangendo os cursos de Ciências Contábeis das Universidades Estaduais do Paraná. Assim, o questionário e a entrevista foram aplicados aos respectivos coordenadores de curso. Neste caso, são 8 cursos. O estudo limitou-se às informações obtidas no questionário, entrevista e planos de ensino elaborados para o período referente ao ano letivo de 2003. O questionário e a entrevista foram aplicados no primeiro semestre.

No capítulo 1, buscou-se introduzir o assunto contextualizando o tema relacionando, o problema, os objetivos, justificando a importância da pesquisa, delimitando-se o âmbito do estudo e, apresentando, por fim, a delimitação e a forma como foi organizado.

No capítulo 2, apresentou-se o referencial teórico que dará suporte a presente pesquisa. Apresenta-se a evolução histórica do ensino contábil no Brasil, a

partir do surgimento das Aulas de Comércio, o ensino superior de contabilidade, inclusive os cursos de pós-graduação. Também, faz-se uma abordagem sobre aspectos relacionados ao ensino de Contabilidade Introdutória, o projeto político pedagógico, o plano de ensino, conteúdos da disciplina Contabilidade Introdutória, estratégias de ensino, recursos instrucionais, procedimentos de avaliação e por último, apresenta-se uma visão sistêmica do ensino de Contabilidade.

O capítulo 3 apresentou a metodologia adotada para desenvolver a pesquisa como: tipo de pesquisa, universo, coleta dos dados, instrumentos utilizados para coletar as informações necessárias para elaborar o trabalho, análise dos dados e as limitações da pesquisa.

O capítulo 4 apresentou a análise dos resultados, com base nas informações coletadas no questionário, entrevistas e planos de ensino, com o intuito de obter as respostas ao problema e questões inicialmente formuladas.

Por último, foram apresentadas as conclusões sobre a situação atual do ensino da Contabilidade Introdutória nas universidades pesquisadas, bem como as sugestões para as IES, finalizando com sugestões para futuras pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO – ENSINO SUPERIOR DE CONTABILIDADE

2.1 Considerações iniciais

Neste capítulo, faz-se uma abordagem dos aspectos teóricos que nortearam a presente pesquisa, tais como: evolução histórica do ensino contábil no Brasil, a partir do surgimento das Aulas de Comércio, instituição dos cursos superiores, até o surgimento e evolução da pós-graduação. Abordam-se, também, aspectos sobre o ensino de Contabilidade, o ensino de Contabilidade Introdutória, projeto político-pedagógico, plano de ensino, estratégias de ensino utilizadas, recursos instrucionais e forma de avaliação utilizados, finalizando com uma visão sistêmica do ensino de Contabilidade.

A figura 1, a seguir, demonstra, de forma cronológica, o surgimento e evolução do ensino contábil no Brasil.

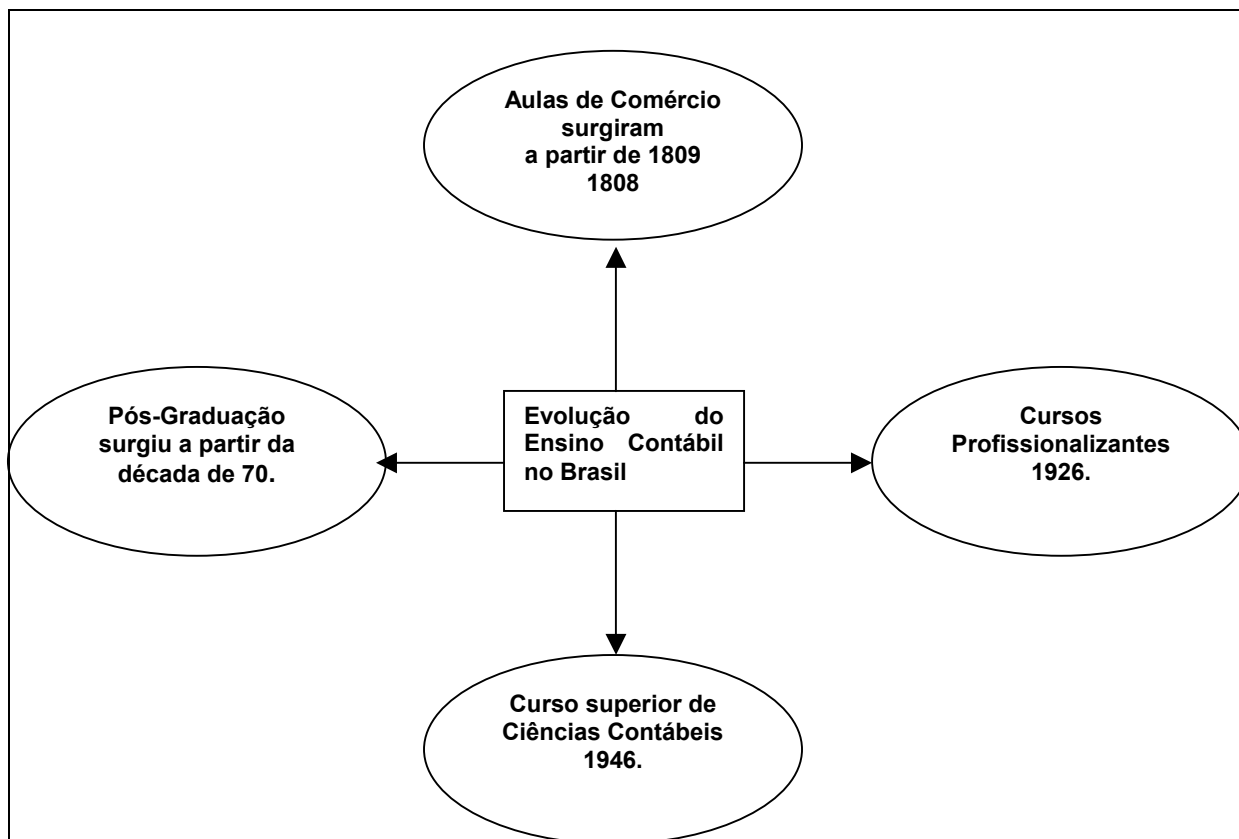


Figura 2 Evolução do ensino contábil no Brasil

2.2 Aulas de comércio

O ensino da Contabilidade, no Brasil, iniciou-se no século XIX com a vinda da Família Real, em 1808 de Portugal. Houve uma maior preocupação em relação à gestão dos negócios públicos e privados. Diante desta preocupação, foi criada uma cadeira de Aula Pública de Ciências Econômicas no Rio de Janeiro. Já no ano de 1809, foram iniciadas as Aulas de Comércio, que serviram de ponto de partida para o ensino comercial no Brasil, conforme Schmidt (2000, p. 205).

Os estudos do comércio tiveram seus passos iniciais na obra de Visconde de Cairu (José Antonio Lisboa) publicada em 1804, intitulada *Princípios de Economia Política*. Em 1809, ele tornou-se o primeiro a apresentar um sistema de direito comercial e a realizar os primeiros estudos de economia política no Brasil.

Saes e Cytrynowicz (2001, p. 39) afirmam que há registros que admitem ter havido aulas de Comércio no Rio de Janeiro e, também, na Província do Maranhão, bem como aulas de Ciências Econômicas. Essas duas formas de tratamento dos negócios públicos e privados foram cultivadas ao longo do império. A partir de 1846, as informações permitem, identificar de modo mais claro, o que eram as Aulas de Comércio, tendo em vista que, neste ano, o governo aprovou o regulamento da Aula de Comércio no Rio de Janeiro.

Segundo Bacci (2002, p. 62), os registros sobre o regulamento das primeiras Aulas de Comércio no Rio de Janeiro, podem ser constatados através do Decreto nº 456 de 06 de julho de 1846. O período estabelecido para a duração do curso foi de dois anos sendo que os exames finais abordavam as disciplinas de Matemática, Geografia, Economia Política, Direito Comercial, Prática das Principais Operações e Atos Comerciais. Mais tarde, em 1856, estas foram substituídas pelas Aulas de Comércio do Instituto Comercial do Rio de Janeiro, consolidando, desta forma, o ensino comercial no Brasil.

Os critérios para cursar as Aulas de Comércio, no Instituto Comercial do Rio de Janeiro, eram os seguintes: ter mais que quatorze anos de idade, obter aprovação no exame da Gramática da Língua Nacional, Aritmética e Língua Inglesa

ou Francesa. O exame era dispensado para os bacharéis em Letras do Colégio Pedro II e os aprovados no primeiro ano da Escola Militar.

As disciplinas de cada ano eram ministradas por um único professor e o curso tinha duração de dois anos com as seguintes disciplinas:

No primeiro ano: Aritmética e Geometria; Geografia Geral, Comercial e do Brasil; Juros Simples e Compostos, Desconto, Cálculo de Anuidades, Amortização, Regras de Companhia e de Liga; Moedas e Câmbio; Pesos e Medidas Nacionais e Estrangeiras.

No segundo ano: História Geral do Comércio; Comércio Marítimo e Terrestre; Prática de Letras de Câmbio; Seguros; Falências e Concordatas; Bancos e suas Operações; Arrumações de Livros.

Percebe-se que o currículo da Aula de Comércio era composto de disciplinas voltadas para a prática, ou seja, dirigidas para as necessidades do dia a dia do comércio e dos negócios bancários, atividades estas que demandavam instrumentos de gestão mais precisos existentes na Contabilidade da época.

Em 1856, a Aula de Comércio foi reorganizada, com formação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro. Portanto, ocorreram mudanças significativas na grade Curricular, permanecendo a duração de dois anos para concluir o curso. Seu conteúdo foi distribuído em quatro cadeiras, incluindo Direito Mercantil e Economia Política.

Outro fato que chamava atenção na época era que as aulas de Comércio não atraíam um grande número de alunos. Outros cursos, como Direito, atraíam um número bem maior. Isto ocorre ainda hoje, se for analisada comparativamente a procura pelos cursos de Ciências Contábeis e Direito. O Diploma de Bacharel em Direito ainda é considerado mais atraente pelos jovens brasileiros. Conforme dados

do MEC (2003), em 2002, havia 463.135 alunos matriculados nos cursos de Direito contra 147.475 nos cursos de Contabilidade e Tributação¹.

O surgimento do código comercial, o desenvolvimento da cultura do café, a expansão das estradas de ferro e de empresas de serviços urbanos, a ampliação dos investimentos dos estrangeiros são considerados indicadores de crescimento da complexidade da economia. Este quadro culminou com uma significativa reorganização do ensino comercial no ano de 1863.

Saes e Cytrynowicz (2001, p. 41) afirmam que considerando os reflexos dessas necessidades, o governo Imperial do Rio de Janeiro, pelo Decreto nº 3058 de 11 de março de 1863, reorganizou o ensino comercial e definiu novos Estatutos do Instituto Comercial do Rio de Janeiro. A duração do curso foi alterada de dois para quatro anos, sendo que a admissão passou a ser permitida aos maiores de treze anos de idade, aprovados em exame de Gramática Nacional e Caligrafia. As disciplinas do curso, distribuídas nos quatro anos, passaram a ser as seguintes:

- 1º ano: Francês, Inglês, Aritmética (com aplicação às operações comerciais) e Álgebra.
- 2º ano: Francês, Inglês, Aritmética, Álgebra, Geometria, Geografia e Estatística Comercial.
- 3º ano: Alemão, Geografia, Estatística Comercial, Direito Comercial (e Legislação de Alfândegas e Consulados) e Escrituração Mercantil.
- 4º ano: Alemão, Direito Comercial e Escrituração Mercantil.

Analisando-se os critérios de seleção estabelecidos para ingressar nos referidos cursos, bem como a grade curricular que trazia no rol das disciplinas, três línguas estrangeiras e um volume significativo de disciplinas voltadas para a área de ciências exatas, entre outras matérias, estes cursos pareciam verdadeiros mestrados.

¹ A denominação Contabilidade e Tributação adotada pelo MEC é diferente da terminologia atualmente adotada para os cursos de Ciências Contábeis.

Em 1880, houve uma nova alteração dos Estatutos do Instituto Comercial do Rio de Janeiro, que reduziu, novamente, a duração do curso para dois anos, incluindo as seguintes matérias: Geografia e Estatística Comercial, Direito Comercial e Legislação de Alfândegas e Consulados, Escrituração Mercantil e Economia Política. Porém, conclui-se, que esta redução era apenas aparente, tendo em vista a alteração no exame para o ingresso no curso, pois passou-se a exigir aprovação nas seguintes matérias: Gramática Nacional, Caligrafia, Francês, Inglês, Alemão, Aritmética (com aplicação às operações comerciais), Álgebra e Geometria, que eram, basicamente, as disciplinas dos dois primeiros anos.

Após este período, iniciou uma nova fase para o ensino, com grandes mudanças, houve a expansão do ensino comercial nos anos de 1889 a 1931. Essas mudanças foram provocadas pelo crescimento econômico, causado pelo aumento na produção e crescimento acirrado da urbanização, principalmente da cidade de São Paulo. Neste período, cresceram, também, os serviços públicos governamentais, por meio dos órgãos administrativos, através do aumento da burocracia, o que também exigia uma maior qualificação dos funcionários para desempenhar as funções.

Conforme Saes e Cytrynowicz (2001, p. 42) grandes mudanças no ensino comercial brasileiro iniciaram após a Proclamação da República. O Instituto Comercial do Rio de Janeiro foi extinto e criou-se a Academia de Comércio do Rio de Janeiro em 9 de janeiro de 1905, a qual, através do Decreto Legislativo nº 1339, foi declarada de utilidade pública e seus diplomas passaram a ter reconhecimento oficial.

Os títulos dos diplomas concedidos referiam-se a dois níveis, tendo em vista que a academia possuía dois cursos, sendo um de formação geral que habilitava para as funções de guarda-livros, perito judicial e empregos da área da Fazenda. Já o curso superior habilitava para exercer cargos de agentes-consultores, funcionários dos Ministérios das Relações Exteriores, atuários das companhias de seguros e chefes de contabilidade de estabelecimentos bancários e de grandes empresas comerciais.

O currículo novo era composto pelas seguintes disciplinas: Geografia Comercial, História do Comércio e da Indústria, Tecnologia Industrial e Mercantil, Direito Comercial e Marítimo, Economia Política, Ciência das Finanças, Contabilidade do Estado, Direito Internacional, Diplomacia, História dos Tratados e Correspondência Diplomática, Alemão, Italiano, Espanhol, Matemática Superior, Contabilidade Mercantil Comparada e Banco Modelo.

O Decreto, de 1905, também estendeu estas disposições legais à Escola Prática de Comércio de São Paulo, fundada em 1902, hoje Centro Universitário Álvares Penteado, que passou a ser uma referência para o ensino comercial, ao lado da Academia de Comércio do Rio de Janeiro.

Através do Decreto 17.329, de vinte e oito de maio de 1926, foi aprovado o regulamento com a denominação de Ensino Técnico Comercial. Tratava-se de um curso com formação geral de quatro anos e um curso superior com duração de três anos. O curso geral dava direito ao diploma de contador e o curso superior o título de graduado em Ciências Econômicas. Para ingressar no curso geral, a idade mínima era de treze anos e, no curso superior, a idade mínima era de dezessete anos.

Em 1931, através do Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, foi reorganizado o ensino comercial, dividindo-o em três níveis: o propedêutico, o técnico e o superior. O propedêutico exigia idade mínima de doze anos para ingressar e aprovação em exames de Português, Francês, Aritmética e Geografia. No curso técnico, o ensino comercial era dividido em várias ramificações de cursos como: secretário, guarda-livros e administrador-vendedor, todos com duração de dois anos e, atuários e perito contador, com duração de três anos.

O curso de Administração e Finanças concedia o título de Bacharel em Ciências Econômicas. A duração do curso era de três anos e para ingressar era exigida a conclusão do curso técnico de perito-contador ou atuário. Finalmente, em 1945, através do Decreto-Lei nº 7.988, de 22 de setembro, criou-se o curso superior de Ciências Econômicas, com duração de quatro anos.

Diante das alterações introduzidas, o governo estadual de São Paulo, no ano de 1946, por Decreto-Lei, instituiu a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, e ainda, neste mesmo ano, foi instalada como instituição da Universidade de São Paulo.

Este período também culminou com o reconhecimento da profissão contábil, em 1931, com o Decreto nº 20.158. Em 1946, foi criado o Conselho Federal de Contabilidade, através do Decreto-lei nº 9.295, órgão que regulamenta a profissão contábil e congrega os Conselhos Regionais, Sindicatos, entidades criadas com o objetivo de defender os interesses da classe Contábil.

Observa-se que os cursos técnicos em contabilidade estavam consolidados. A partir do ano de 1946 surgem, então, definitivamente, os cursos superiores que passaram a formar Bacharéis em Ciências Contábeis.

No tópico seguinte, discute-se a evolução do ensino superior de Contabilidade no Brasil.

2.3 O Ensino superior de contabilidade

Em 1945, foi instituído o curso de Ciências Contábeis e Atuariais pela Lei nº 7.988. Em 26 de janeiro de 1946, através do Decreto nº 15.601, foi autorizada a funcionar na Universidade de São Paulo, a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas – FCEA, surgindo também o primeiro núcleo de pesquisa em contabilidade no país, que contribuiu, significativamente, para o desenvolvimento do ensino contábil no Brasil. Para Ludícibus (2000, p. 36), “este núcleo surgiu com professores dedicando-se em tempo integral ao ensino e à pesquisa, produzindo artigos de maior conteúdo científico e escrevendo teses acadêmicas de alto valor”.

Conforme Marion e Robles Jr. (1998, p. 38), “em 1951, a Lei nº 1.401 desmembrou os cursos de Ciências Contábeis e Atuarias, criando de maneira independente, o curso de Ciências Contábeis, possibilitando aos concluintes receberem o título de Bacharel em Contabilidade”. Ficou definido o prazo de quatro anos para a conclusão do curso, com as seguintes disciplinas:

- **Primeiro ano:** Análise Matemática, Estatística Geral e Aplicada Contabilidade Geral, Ciência da Administração e Economia.
- **Segundo ano:** Matemática Financeira, Ciências das Finanças, Organização e Contabilidade Industrial, Contabilidade Agrícola e Instituições do Direito.
- **Terceiro ano:** Matemática Atuarial, Organização e Contabilidade Bancária, Finanças das Empresas, Técnica Comercial e Instituições de Direito Civil e Comercial.
- **Quarto ano:** Organização e Contabilidade de Seguro, Contabilidade Pública, Revisões e Perícia Contábil, Instituições de Direito Social, Legislação Tributária e Fiscal.

De acordo com Costa (2003, p. 85), na década de sessenta, ocorreram profundas mudanças no ensino Superior Brasileiro que refletiram nos cursos de Ciências Contábeis. Essas mudanças ocorreram em função da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e criou o Conselho Federal de Educação (CFE), com a finalidade de fixar os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores destinados à formação de profissões regulamentadas em Lei.

Em 1962, ocorreu outra reforma significativa em nível curricular, conforme Parecer nº 397/62, que dividiu os cursos de Ciências Contábeis em ciclo de formação básica e ciclo de formação profissional. O ciclo de formação básica consistia no ensino das disciplinas de Matemática, Estatística, Direito e Economia e, o ciclo de formação profissional no ensino das disciplinas de Contabilidade Geral, Contabilidade Comercial, Contabilidade de Custos, Auditoria, Análise de Balanços, Técnica Comercial, Administração e Direito Tributário.

A Resolução nº 03/92 do extinto Conselho Federal de Educação fixava os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de graduação. Esta duração era de 2.700 horas/aula, para o caso de contábeis, integralizadas em um máximo de sete, e um mínimo de quatro anos no curso diurno ou cinco anos no curso noturno. A Resolução fixou também normas para todas as instituições de ensino superior elaborarem os currículos para os cursos de Contabilidade, definindo o perfil do profissional a ser formado.

Para Marion e Robles Jr. (1998, p. 39-40), a Resolução nº 03/92 trouxe significativas contribuições para o aprimoramento do ensino contábil no Brasil, visto que diversas novidades foram introduzidas. Os currículos plenos foram elaborados para estimular o conhecimento teórico e prático, permitindo o competente exercício da profissão, com vistas às atribuições específicas que serão conferidas através do diploma em âmbito nacional, assegurando ao mesmo tempo, condições para o exercício com competência e ética perante a sociedade.

As disciplinas foram distribuídas em três categorias de conhecimentos, divididas conforme segue:

- **Categoria I** – conhecimentos de formação geral de natureza humanística e social, abrangendo disciplinas obrigatórias (Língua Portuguesa, Noções de Direito, Noções de Ciências Sociais e Ética Geral e Profissional), e outras obrigatórias e eletivas, a critério da instituição (tais como Noções de Psicologia, Filosofia da Ciência, Cultura Brasileira).
- **Categoria II** – conhecimento de formação profissional, compreendendo conhecimentos obrigatórios de formação profissional básica (Administração Geral, Economia e Direito Aplicado), conhecimentos obrigatórios de formação específica (Contabilidade Geral, Teorias da Contabilidade, Análise das Demonstrações Contábeis, Auditoria, Perícia Contábil, Administração Financeira e Orçamento Empresarial, Contabilidade Pública, Contabilidade de Custos e Análise de Custos) e conhecimentos eletivos, a critério da instituição (Contabilidade Gerencial, Sistemas Contábeis, Contabilidade Aplicada, etc.). No que se refere à Contabilidade Aplicada, foram sugeridas, por aquela Resolução, disciplinas abrangendo atividades agrícolas e pecuárias, de seguro, extrativistas, sociedades cooperativas, sociedades de previdência privada, atividade imobiliária, entidades sindicais, sociedades em cotas de participação, entre outras.
- **Categoria III** – conhecimentos ou atividades de formação complementar, compreendendo conhecimentos obrigatórios de formação instrumental (como Computação) e atividades obrigatórias de natureza prática, a critério de cada instituição (como Jogos de Empresas, Laboratório Contábil, Estudos de Casos, Trabalho de Fim de Curso, Estágio Supervisionado e outros).

Em 20 de dezembro de 1996, foi publicada a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual, novamente, introduz alterações no Ensino Superior. Entre outros, a qualificação docente, produção intelectual, docentes com regime de tempo integral e, perfil profissional ligado à formação da cultura regional e nacional.

O Edital 04/97 da Secretaria de Educação Superior teve como objetivo discutir as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, procurando adaptá-las à Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases.

Em 03 de abril foi editado o Parecer CES/CNE 0146/2002, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em Ciências Contábeis. Destacam-se os seguintes objetivos:

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 a 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 7 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 6 de novembro, foi aprovado o Parecer 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. Observa-se que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais objetivam:

Servir de referência para as IES 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.

O Quadro 1, a seguir, apresenta a evolução cronológica da legislação inerente ao ensino superior de Contabilidade no Brasil e o diploma legal correspondente a cada ocorrência.

Quadro 1 Cronologia da legislação que trata do ensino superior de Contabilidade

ANO	DIPLOMA LEGAL	OCORRÊNCIA
1945	Lei nº 7.988;	Instituído o curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais
1946	Decreto 15.601	Autoriza a funcionar na FCEA o curso de Ciências Contábeis e Atuariais
1951	Lei nº 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 nº 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 curso 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 a Lei;
2002	Parecer do CES/CNE 0146/2002	Define as Diretrizes Nacionais para os cursos de Ciências Contábeis.
2003	Parecer nº CNE/CES 67/2003	Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação
2003	Parecer nº CNE/CES 108/2003	Parecer que promove, audiências com a sociedade, ensejando discussão e avaliação da duração e integralização dos cursos de bacharelado.
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 ² .

Portanto, verifica-se que a preocupação com a formação de profissionais começou a mudar, a partir da década de sessenta, em virtude da maior complexidade das operações requeridas pelas empresas, bem como as diversas alterações na legislação, conforme Silva (1981, p. 87):

As empresas para poder acompanhar a performance econômica e a complexidade legislativa que então se impunha, passaram a buscar profissionais, qualificados para atender as suas necessidades, e assim, o mercado de trabalho não era mais somente fruto da obrigatoriedade em se manter um contabilista, legalmente habilitado, perfeitamente preenchido pelos técnicos em contabilidade.

Para Favero (1987, p. 25), a preocupação em relação à formação de profissionais com melhores conhecimentos técnicos deu-se em decorrência de alguns fatores, aliados ao desenvolvimento da economia brasileira, mudanças na

² O Parecer CNE/CES nº 0289/2003, foi aprovado em 06/11/2003 e publicado no DOU de 12/02/2004, Seção 1, p. 14.

legislação, dentre as quais destacam-se: a Lei nº 4.320/64 (orçamentária), a Lei nº 4.595/64 (reforma bancária), a Lei nº 4.728/64 (mercado de capitais), e o Decreto-Lei nº 200/67 (reforma administrativa).

As grandes empresas multinacionais também influenciaram a adoção da metodologia norte-americana, no ensino Contábil Brasileiro. O pioneiro na adoção dessa metodologia foi o professor José da Costa Boucinhas, baseado na obra de *Finey & Miller, Introductory Accounting*. Este método difundiu-se praticamente em todo país com a edição do livro *Contabilidade Introdutória*, editado em 1971, atualmente, em sua 9ª edição, de autoria de uma equipe de professores da FEA – USP, igualmente elaborado com base no método didático utilizado pela escola norte-americana e sendo adotado por grande parte dos cursos de Ciências Contábeis do Brasil, no ensino da Contabilidade Introdutória.

Além das grandes mudanças ocorridas na metodologia de ensino de Contabilidade no Brasil, por iniciativa da Universidade de São Paulo, surgiu também a Lei nº 6.404 de 15 de dezembro de 1976, que trouxe profundas alterações no que se refere às demonstrações contábeis e normatização dos Princípios Contábeis, até então praticados.

Sob essa perspectiva, ao longo dos anos as alterações introduzidas pela Lei nº 6.404, também influenciaram a metodologia utilizada no ensino da Contabilidade no Brasil, principalmente no tocante à evidenciação e transparência das informações apresentadas nas demonstrações financeiras. Essas modificações foram influenciadas pelo crescimento do número de empresas que necessitavam de profissionais com maiores habilidades, para elaborar as suas demonstrações.

A partir da década de 80, ocorreu um significativo crescimento quantitativo dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. Conforme relatório divulgado pelo Ministério de Educação e do Desporto (MEC), existem, atualmente, no Brasil, 751 cursos de Ciências Contábeis. Deste total, 41,4% estão localizados nas Universidades, sendo 49% nas públicas e 51% nas privadas.

A Tabela 1, a seguir, apresenta as informações sobre a posição, o número, percentual e total de cursos de Ciências Contábeis por Estado, a Tabela 2, apresenta estas informações, por Região e, no Gráfico 1, demonstra-se, graficamente, o percentual de cursos por Região.

Tabela 1 Posição, Estado, número e percentual de cursos de Ciências Contábeis

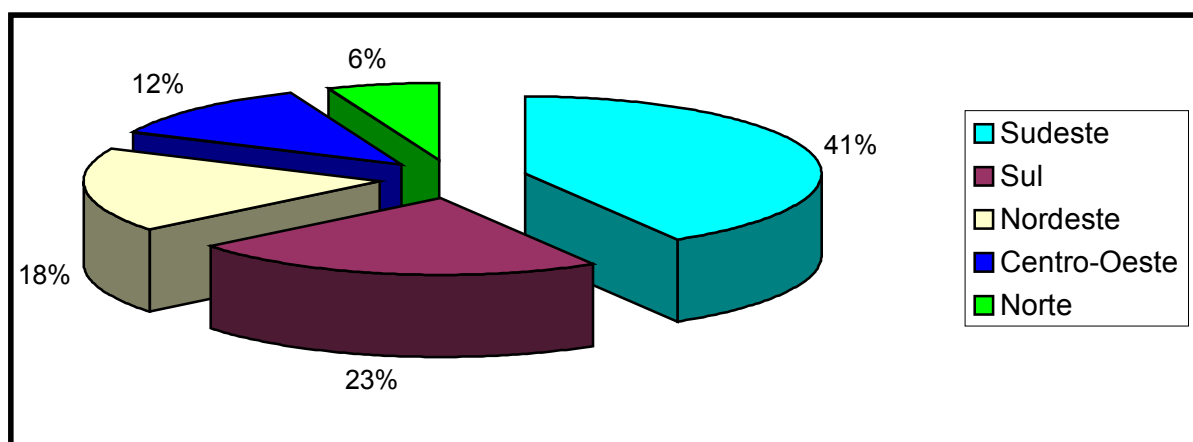
POSIÇÃO	ESTADO	NÚMERO DE CURSOS	PERCENTUAL
1º	São Paulo	159	21,17%
2º	Minas Gerais	66	8,79%
3º	Paraná	65	8,66%
4º	Rio Grande do Sul	57	7,59%
5º	Rio de Janeiro	55	7,32%
6º	Santa Catarina	53	7,06%
7º	Bahia	34	4,53%
8º	Mato Grosso	30	3,99%
9º	Goiânia	25	3,33%
10º	Espírito Santo	24	3,20%
11º	Pernambuco	21	2,80%
12º	Mato Grosso Sul	19	2,53%
13º	Piauí	17	2,26%
14º	Ceará	16	2,13%
15º	Distrito Federal	16	2,13%
17º	Rio Grande do Norte	15	2,00%
18º	Rondônia	14	1,86%
19º	Pará	12	1,60%
20º	Maranhão	10	1,33%
21º	Paraíba	10	1,33%
22º	Alagoas	7	0,93%
23º	Amazonas	7	0,93%
24º	Tocantins	6	0,80%
25º	Sergipe	5	0,67%
26º	Amapá	3	0,40%
27º	Roraima	3	0,40%
28º	Acre	2	0,26%
	Total	751	100%

Fonte: (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (A), 2004)

Tabela 2 Cursos de Ciências Contábeis por Região e total

Região	Quantidade	Percentual
Sudeste	304	40,48%
Sul	175	23,30%
Nordeste	135	17,98%
Centro-Oeste	90	11,98%
Norte	47	6,26%
Total	751	100%

Fonte: (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (A), 2004).



Fonte: (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (B), 2004).

GRÁFICO 1 Cursos de Ciências Contábeis por Região em percentuais

Entende-se que o ensino de Contabilidade Introdutória surgiu, a partir do Ensino Superior, cursos de graduação em Ciências Contábeis, e, apresenta uma estreita relação com a evolução da pós-graduação *Stricto Sensu*, tendo em vista que esta tem por objetivo qualificar professores, pesquisadores e profissionais com habilidades de gerar novos conhecimentos para o desenvolvimento e crescimento da profissão contábil.

Sob este contexto, no tópico seguinte, apresentam-se aspectos sobre o surgimento e evolução dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* em contabilidade no Brasil, relacionando o número de mestres e doutores em contabilidade formados até 31 de dezembro de 2003.

2.4 Cursos de pós-graduação no Brasil

A abertura de novas instituições de ensino superior de contabilidade e a demanda por profissionais de melhor formação acadêmica levaram ao surgimento do ensino de pós-graduação, que tem por objetivo a formação de pessoal qualificado para o exercício do magistério superior e para as atividades de pesquisa.

Conforme Marion, Dias, Traldi (2002), pós-graduação em nível *Lato Sensu*; são cursos de aperfeiçoamento e ou especialização (aqui incluídos os MBAs). Esses cursos visam o aprimoramento profissional e, devem apresentar um número mínimo de 360 horas-aula. O trabalho monográfico conclusivo é obrigatório, com ou sem defesa pública, dependendo da instituição. Os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* independem de autorização e reconhecimento, mas devem atender ao disposto na Resolução CNE/CES nº 1, de 3-4-2001.

Já, na pós-graduação, em nível *Stricto Sensu*, estão incluídos os cursos de mestrado (acadêmico e profissionalizante) e doutorado. Algumas instituições apresentam, ainda, a livre docência. No mestrado acadêmico, há obrigatoriedade de proficiência em uma língua estrangeira, um orientador e a defesa pública de uma dissertação. O doutoramento, a critério da IES, exige proficiência em mais de uma língua estrangeira, um orientador e a defesa pública de uma tese. A livre docência é uma prática mais comum nas universidades públicas, normalmente, é exigida uma tese, neste caso, sem orientador.

A implantação de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade é complexa, em função da existência de poucos doutores em Ciências Contábeis no Brasil, bem como as rigorosas condições para obtenção e manutenção do credenciamento exigido pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Conforme observam Ludícibus e Marion (1993, p. 2), “a falta de professores em número suficiente em tempo integral, se na graduação é prejudicial, na pós-graduação pode ser fatal por causa dos problemas de orientação de teses de mestrado e doutorado”. Estas complexidades, apesar de preservarem parâmetros mínimos de qualidade, dificultam a disseminação da pós-graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade no Brasil.

No Brasil, atualmente, nove cursos de mestrados acadêmicos, dois profissionalizantes e apenas um de doutorado, em Contabilidade estão reconhecidos e aprovados pela CAPES, dos quais seis estão localizados na Região Sudeste, um na Região Centro-Oeste, dois na região Nordeste e dois na Região Sul. Vale ressaltar que outros cursos estão em processo de reconhecimento para posterior implantação. A Tabela a seguir, apresenta informações sobre o número de mestres e doutores formados nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* do Brasil, até dezembro de 2003, conforme informações obtidas nas secretarias das IES que mantém os referidos programas de pós-graduação.

Tabela 3 Instituições e respectivo número de mestres e doutores formados até 31/12/03.

INSTITUIÇÃO QUE OFERECE O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E RESPECTIVA UF	Nº MESTRES FORMADOS (PROFISSIONALIZANTE)	Nº MESTRES FORMADOS (ACADÊMICO)	Nº DOUTORES FORMADOS
USP – SP		354	123
UNIFECAP – SP		91	
PUC – SP		152	
UERJ – RJ		178	
UFRJ – RJ		41	
FVC – BA		53	
UNB – DF/ RN/PA/PE		33	
UNISINOS – RS		35	
UNOPAR – PR ³		43	
UFSC –SC		0	
UFC – CE	0		
FUCAPE – ES	0		
TOTAIS	0	980	123

Fonte: Dados obtidos, por telefone, nas secretarias dos cursos.

Foram autorizados, recentemente, os programas de mestrado profissionalizante, da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa em Contabilidade, Economia e Finanças (FUCAPE), bem como o programa de mestrado acadêmico da UFSC, por isso ainda não formaram mestres.

Diante do exposto, observa-se que os programas de pós-graduação, mestrado e doutorado, não apresentam a mesma evolução quantitativa, em relação ao crescimento ocorrido nos cursos de graduação em Ciências Contábeis. O

³ O curso de mestrado da UNOPAR formou apenas uma turma que teve os títulos reconhecidos com validade nacional, através do processo 23038.001000/2002-7 – ADM 323/02, conforme Parecer PJR/JT025, 24/06/2002.

pequeno número de cursos de mestrado e doutorado pode afetar a qualidade do Ensino Contábil.

Ao analisar, comparativamente, o número de cursos de graduação em Ciências Contábeis com o número de mestres e doutores formados, fica evidente a desproporção de profissionais qualificados para o exercício do magistério superior nesta área. Nem mesmo atende aos requisitos mínimos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 - LBD, artigo 52 incisos I a III, que faz exigências em relação à qualificação docente e à produção científica, como segue:

- Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:
- I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II – um terço do corpo docente, pelo menos com titulação acadêmica de Mestrado ou doutorado;
- III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Nesta perspectiva, no tópico seguinte, apresentam-se aspectos sobre o ensino de contabilidade e a título de exemplo, abordam-se, aspectos sobre o ensino de contabilidade nos EUA e considerações sobre *Accounting Education Change Commission*, que apresenta tendências da formação Contábil.

2.5 Aspectos sobre o ensino de contabilidade

Os avanços tecnológicos e a economia globalizada, também afetaram o ensino da Contabilidade, causando mudanças profundas no perfil do profissional que o mercado de trabalho exige, bem como mudanças nas estratégias de ensino utilizadas, recursos instrucionais, forma de avaliação adotada, entre outros aspectos.

Nesta perspectiva, Nossa (1999, p. 15) afirma que o comprometimento do docente com temas educacionais ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos e experiências profissionais, pois é uma questão sobre a qual o professor deveria estar, constantemente, em processo de reflexão, visto que educar é o ato consciente e intencional que ultrapassa a etapa de instruir.

Franco (1999, p. 93) é de opinião que “os contadores que desejarem ter sucesso internacional precisarão desenvolver um amplo *portfólio* de habilidades, além da competência técnica”. Por exemplo:

- Uma perspectiva cultural que deveria abranger política, história, leis e religiões;
- A habilidade de acompanhar negociações em diferentes ambientes culturais;
- A capacidade de entender as orientações de valor de diferentes países;
- A habilidade de adaptar o estilo de administração, o sistema de recompensa e a ética do trabalho que se ajustem às condições locais, e
- Um razoável nível de habilidades em idiomas.

Observa-se que esta lista constitui atitudes e conhecimentos de compreensão que contemplam habilidades de aprender e de adaptar-se a uma perspectiva global. O autor menciona ainda, que estudos recentes evidenciam mudanças profundas nas habilidades contábeis básicas e, afirma, que os contadores do terceiro milênio serão aqueles que:

- Vêem suas qualificações como um ponto de partida e não como o fim de seu desenvolvimento profissional. Em outras palavras, é preciso reconhecer as limitações do nível de treinamento para ingresso na profissão;
- Possam adotar uma visão estratégica dos negócios e aplicar ferramentas analíticas para comparar, isto é, ferramentas que ampliem as medidas do período contábil único para acomodar a perspectiva de período múltiplo, que as análises estratégicas exigem;

- Usam todas as oportunidades para ampliar sua base de habilidades no negócio, particularmente, em termos de medidas de desempenho não financeiro, comunicações e habilidades em informação tecnológica.
- Mudam sua ênfase das tarefas contábeis tradicionais para as tarefas de valor adicionado, tais como análise dos negócios e estratégica, apoio decisório (uma mudança de atitude, de goleiro para treinador).
- Atuam como um time: jogadores ativos em vez de observadores reativos. Isso exige que os contadores se antecipem e se preparem para os desenvolvimentos em vez de reagir a eles. E, finalmente,
- Busquem idéias que sejam novas para a atividade, que não tenham sido tentadas antes, estimando seu valor.

Analisando as habilidades relatadas, ressalta-se a importância do treinamento constante, vitalício, educação continuada para todos os profissionais que já atuam na profissão, habilitando os contadores à nova realidade do mercado de trabalho com educação profissional continuada permanente.

Observa-se que os Conselhos Regionais de Contabilidade de vários Estados estão ofertando cursos de educação continuada, e, em alguns casos, até em convênio com as IES. Por exemplo: no Estado de São Paulo o CRC possui convênio com a UNIFECAP para realizar cursos de pós-graduação, que tenham por objetivo, propiciar a educação continuada aos profissionais da área contábil.

2.5.1 O Ensino de Contabilidade Introdutória nos Estados Unidos

Nos Estados Unidos, conforme Marion (2001, p. 113-114), a disciplina Contabilidade Introdutória aparece com o título de Contabilidade Financeira e é ministrada em diversas universidades em turmas grandes (auditórios), com quatro aulas semanais, sendo que há uma subdivisão de pequenas turmas para mais duas aulas semanais com assistentes. Em outras universidades, o ensino desta disciplina é ministrado em grupos menores, através do uso da televisão, com assistentes para complementar o processo de ensino.

Os conteúdos ministrados nesta disciplina são extremamente extensos, correspondendo a um livro-texto de 800 páginas para um semestre. Isto ocorre em função da metodologia utilizada, ou seja, os alunos efetuam a leitura prévia da matéria e a resolução dos exercícios antecipados, com entrega obrigatória antes do início da aula. Assim, o professor aborda apenas os pontos essenciais e as dúvidas encontradas pelos alunos.

No terceiro encontro, é abordado o tema Registros Contábeis, no qual o professor expõe os seguintes assuntos: Contabilidade como Sistema de Informação, alguns Princípios Contábeis, Tipos de Transações, efeitos dessas transações na Equação Contábil, Contabilidade por Balanços Sucessivos, Sistema Razão, Escrituração no Diário, as principais contas de Ativo e Passivo, Patrimônio Líquido, uma rápida abordagem de Receitas, Despesas, Débito e Crédito, Método das Partidas Dobradas, Balancete de Verificação, tipos de erros comuns nos Lançamentos Contábeis e Análise das Transações Contábeis.

Assim, o assunto pode ser, novamente, debatido com os assistentes e, normalmente, na aula que antecede a prova bimestral é realizada a revisão de toda matéria ministrada naquele período. Na aula após a prova, são apresentadas as soluções corretas e possíveis comentários sobre o assunto.

Percebe-se que nesta velocidade é transmitida uma visão global de todo o processo contábil, em detalhes, até as Demonstrações Financeiras, incluindo a Análise dessas demonstrações, conceitos de Custos, Matemática Financeira, Mercado de Capitais, Auditoria e, até mesmo, Fluxo de Caixa. Porém, vale lembrar que este curso também se destina a estudantes de outras áreas.

2.5.2 Accounting Education Change Commission

De acordo com Costa (2003, p. 93), a *Accounting Education Change Commission (AECC)* foi criada em 1989, pela *American Accounting Association (AAA)*, como uma representação patrocinada pelas maiores firmas de Contabilidade Pública dos Estados Unidos. Esta entidade tem por objetivo contribuir para a melhoria da formação acadêmica dos Contadores, de modo que os alunos que optarem pela

área, possam desenvolver as habilidades, conhecimentos e atitudes por ela requerida.

Para a *American Accounting Association* (2004), a definição da área profissional Contábil é ampla, e inclui direcionamentos diversos: Contabilidade em médias, pequenas e grandes empresas, Contabilidade Incorporada (incluindo também a Administração Financeira, Controladoria, Tesouraria, Análise Contábil/Financeira, Planejamento e Orçamento, Contabilidade de Custos, Auditoria Interna, Sistemas e Contabilidade Geral), Contabilidade Governamental e Contabilidade em Entidades sem fins lucrativos.

O currículo desenvolvido pela AECC, conforme Franco (1999, p. 100-101) recomenda uma educação contábil melhor aos estudantes e teve os seguintes pontos básicos estudados, apresentados e discutidos no XV Congresso Mundial de Contabilidade em Paris, realizado de 26 a 29-10-1997, no trabalho que teve como título “O contador no século XXI – mudanças nas tendências educacionais”:

- O primeiro objetivo seria ensinar os estudantes a aprender por si (isso significa desenvolver no estudante motivação e capacidade para continuar a aprender fora da escola);
- Os estudantes devem ser participantes ativos no processo de aprendizado, para serem capazes de identificar e resolver problemas não estruturados, aprender fazendo, trabalhar em equipes e usar a tecnologia de maneira criativa;
- Cursos de educação geral devem desenvolver capacidades de questionamento, pensamento lógico e análise crítica, bem como habilidades para escrever, falar e ouvir. Os cursos devem também incluir história, matemática, ciência, assuntos internacionais e multiculturais e ética;
- Cursos gerais de comércio: conhecimento sobre funcionamento de empresas, do setor governamental e de entidades sem fins lucrativos. Os cursos devem incluir finanças, operações, desempenho organizacional e a maneira como o Gerente-Geral integra essas funções;

- Os componentes do curso de educação contábil geral devem enfatizar: tomada de decisão e sistemas de informação – informação contábil e comunicação externa – e conhecimento da profissão;
- Os cursos devem, também, focalizar tanto conceitos básicos quanto sua aplicação ao mundo real, incluindo assuntos internacionais, meio ambiente, qualidade e ética;
- Os cursos de especialização contábil devem ser oferecidos, preferivelmente, após o bacharelado;
- As aulas de contabilidade devem incluir métodos de ensino que aumentem e reforcem a comunicação básica, intelectual e habilidades interpessoais;
- Os métodos e materiais de ensino devem mudar de acordo com as mudanças de ambientes. Devem ser desenvolvidos os sistemas de avaliação que estimulam inovações, sendo que os professores eficazes e inovadores devem ser reconhecidos e premiados.

Observa-se que os pontos básicos discutidos têm por objetivo desenvolver o pensamento crítico do estudante, a iniciativa própria e o trabalho em equipe. Constata-se, também, uma preocupação com os conteúdos complementares à área contábil, conhecimentos gerais sobre a empresa e atividades desenvolvidas, uma visão global da Contabilidade e processo decisório da empresa. Há, também, uma preocupação com a pós-graduação em nível de especialização, sugerindo que esta seja ofertada, de preferência, após o ingresso na profissão. Os métodos de ensino e a forma de avaliação também foram abordados, com o intuito de adequá-los ao ambiente em que os cursos estão inseridos, bem como estimular, reconhecer e premiar os melhores professores.

2.6 O Ensino de Contabilidade Introdutória

A Contabilidade vem passando por profundas transformações, tendo em vista os avanços tecnológicos e as constantes mudanças do mundo globalizado. Neste sentido, cabe aos educadores, às entidades de classe e às universidades conduzir o ensino de contabilidade para uma formação adequada ao ambiente em

que os profissionais estão inseridos, buscando, desta forma, um perfil de profissional apto para o mercado de trabalho.

Inicialmente, adotou-se a metodologia da Escola Européia para ensinar a Contabilidade Introdutória aos futuros profissionais da área Contábil. No entanto, conforme Ludícibus (2000, p. 32-33), os italianos e alemães quiseram dar a Contabilidade uma roupagem excessivamente vistosa, como por exemplo, muita ênfase na teoria das contas, falta de pesquisa, preocupação demasiada com a demonstração da Contabilidade como Ciência, entre outros fatores desfavoráveis que contribuíram com a queda da Escola Européia e, conseqüentemente, a ascensão da Escola Norte-americana.

Assim, o ensino de Contabilidade, no Brasil, evoluiu sob a influência da metodologia da Escola Européia, até que algumas firmas de auditoria de origem anglo-americana trouxeram alguns cursos de treinamento em Contabilidade e Finanças, oferecidos, também, por grandes empresas, tais como General Electric, entre outras, que passaram a exercer influência e reverter a tendência para a adoção da metodologia da Escola Norte-americana, que influenciou também a FEA-USP, em seu curso básico de Contabilidade Geral.

Diante da preocupação com o ensino da Contabilidade Introdutória, para os estudantes iniciantes da profissão Contábil, foi editado, em 1971, o livro de Contabilidade Introdutória, de autoria da Equipe de professores da FEA/USP, igualmente, elaborado de acordo com a metodologia da Escola Norte-americana. Atualmente, encontra-se na 9ª edição e é o livro de Contabilidade Introdutória mais vendido em nosso país.

As obras versadas sobre Contabilidade Introdutória têm por objetivo apresentar os conteúdos necessários para os primeiros passos da formação do Contador, bem como fornecer a base para as demais disciplinas da área Contábil. Para exemplificar transcrevem-se, a seguir, exemplos de obras que ratificam este propósito:

Equipe de professores da FEA/USP (1998, p. 19):

Trata-se de um livro de Contabilidade Introdutória e, como o título indica, destina-se à iniciação dos que pretendem seguir a carreira de Contador ou, então, haurir conhecimentos que facilitem sua tarefa no campo da Economia ou da Administração, permitindo-lhes conhecer a mecânica das operações das entidades públicas e privadas.

Favero et al (1997, p. 11):

Sugere-se a utilização deste material na disciplina de Contabilidade Geral, nos cursos de graduação com regime anual, e nas disciplinas de Contabilidade Geral I e Contabilidade Geral II, nos cursos com regime semestral.

Marion (2004, p. 15):

A matéria exposta neste livro procura ir além da existente em livros sobre a iniciação à Contabilidade. Seu principal objetivo é, através de **uma linguagem simples** e de uma **metodologia moderna**, testada em algumas escolas, com resultados satisfatórios, oferecer ao iniciante em contabilidade uma nova alternativa no processo de aprendizagem dessa disciplina. (grifos do autor)

O ensino de Contabilidade Introdutória, no Brasil, está evoluindo no sentido de introduzir as mudanças tecnológicas, e assim, possibilitar o acesso dos iniciantes às ferramentas disponíveis, já no início do curso de Ciências Contábeis. Objetiva, também, dotar o profissional contábil de conhecimentos, habilidades e informações adequadas às exigências do mercado de trabalho atual.

Esta preocupação pode ser constatada no artigo elaborado por Pitela e Camargo (2001, p. 32-39), sob o título “O ensino do processo contábil nas disciplinas introdutórias do curso de Ciências Contábeis: uma sugestão de técnica baseada no uso de planilhas eletrônicas”, que tem por objetivo possibilitar uma alternativa que facilite o aprendizado dos alunos, despertando-lhes o interesse e gosto pela contabilidade, bem como propiciar-lhes uma forma de aprender o processo contábil e seus objetivos.

Outra contribuição pode ser constatada na tese elaborada por Favarin (2000), sob o título “Uma contribuição à modelagem de simulador de transações

aplicado ao ensino da contabilidade geral”. O autor argumenta que a aplicação do simulador de transações em sala de aula poderá contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem de Contabilidade Geral seja mais dinâmico, bem como destacar que a contabilidade é um importante instrumento de informações para a tomada de decisões. Favarin (2000, p. 10) afirma:

(...) que o uso de simulador de transações em forma de jogo, poderá contribuir para dotar o ensino da Contabilidade Geral em nível de terceiro grau de um instrumento de aproximação entre a teoria e a prática que reflita melhor a realidade das empresas e suas necessidades das informações contábeis para a tomada de decisões, motivando o educando para o aprendizado dos conteúdos propostos pela disciplina, proporcionando-lhe uma visão sistêmica, holística, interdisciplinar, desejada na formação desses profissionais.

2.7 Projeto político pedagógico

Ferreira (2002, p.199) define currículo como: “As matérias constantes de um curso”; Moreira e Silva (2000, p. 7) afirmam que no contexto atual, o currículo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos. Portanto, atualmente, o currículo envolve questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Questões de como fazer continuam sendo importantes, mas só adquirem sentido, dentro de uma perspectiva, que as considera em relação às questões do porquê das formas de organização do conhecimento.

Costa (2003 p. 110) afirma que o projeto pedagógico representa um documento teórico-prático de referência para avaliação do trabalho e práticas de diretores, professores e funcionários de uma instituição de ensino ou curso. O autor afirma ainda, que o projeto pedagógico define a entidade educativa formativa e distintiva da instituição e ou curso, identifica a política educacional de uma instituição e contém as orientações estratégicas para a prática e ações pedagógicas.

A elaboração do projeto político pedagógico de uma instituição de ensino decorre de diversas discussões, tais como: a análise crítica da proposta educacional da instituição, o perfil do aluno ingressante, bem como o perfil do profissional que se pretende formar. Nesse sentido, a ordenação do processo educacional e a formação

profissional decorrem das discussões do colegiado de curso que tem por objetivo. Qualificar os profissionais com conhecimentos técnicos e científicos básicos para o desempenho da profissão e formação humana como cidadão.

Laffin (2003, p. 21) afirma que o professor de contabilidade, ao conhecer e participar das discussões e realizações decorrentes do projeto político pedagógico do curso, acaba por apropriar-se de habilidades que favorecem a condução e discussão do planejamento e a organização e avaliação do seu trabalho. O autor destaca ainda os seguintes elementos componentes da ação do professor de Contabilidade:

- Organizar situações de ensino e aprendizagem, adequando objetivos, conteúdos e metodologias com o projeto pedagógico do curso, contribuindo com a qualidade do ensino, assim como estar atento às formas de incorporar as novas tecnologias ao trabalho docente;
- Coordenar pesquisas e inserir-se em grupos de pesquisas, de modo a produzir conhecimentos teóricos e práticos;
- Possuir domínio de conteúdos e metodologias de maneira a converter os conhecimentos científicos em conhecimentos curriculares, considerando suas condições materiais e as de seus alunos.

2.8 O Plano de ensino

O processo de planejamento assume significativa importância a ponto de constituir-se como objeto de teorização. Para Carvalho (1976, p. 14), “uma das teorias mais modernas é que se vincula a teoria geral dos sistemas. Segundo este enfoque o planejamento envolve quatro elementos necessários e suficientes para a sua compreensão: processo, eficiência, prazo e metas”. Nesta perspectiva Gil (1997, p. 33) afirma que “o planejamento educacional poderia ser definido como o processo sistematizado, mediante o qual se pode conferir maior eficiência às atividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar o conjunto das metas estabelecidas”.

Observa-se que o plano de ensino é uma ferramenta de trabalho indispensável para o docente no desempenho das atividades propostas, para uma disciplina, e serve como guia para o professor, visto que nele devem estar descritos: os objetivos que se pretende alcançar, conteúdos a serem ministrados, estratégias de ensino, recursos instrucionais, forma de avaliação e bibliografia (atualizada). Entende-se que deve ser entregue e discutido com os estudantes no primeiro dia de aula, para esclarecê-los, bem como criar uma expectativa sobre a disciplina em questão.

Gil (1997) afirma ainda que o planejamento educacional pode ser efetivado em três etapas: preparação, acompanhamento e aperfeiçoamento.

- a) A preparação consiste na formulação dos objetivos e a previsão de todos os passos necessários para garantir a concretização desses objetivos;
- b) O acompanhamento, após o plano ter sido colocado em ação, refere-se à observação da ação educativa do professor e do aprendizado do aluno, e
- c) O aperfeiçoamento que envolve a avaliação do alcance dos objetivos propostos na fase da preparação. A partir dessa avaliação, procedem-se os ajustes necessários para a consecução dos objetivos.

Diante do exposto, pode-se verificar, de acordo com o enfoque sistêmico, que o planejamento de ensino vincula-se diretamente à execução. Dessa forma, o planejamento não pode ser visto como atividade separada por envolver os mais diversos elementos do processo educacional. Por exemplo, o planejamento educacional, curricular e de ensino.

O planejamento educacional desenvolve-se em um nível mais amplo e consiste na estruturação e funcionamento do sistema educacional como um todo. Este procedimento cabe às autoridades como: Ministério de Educação, órgãos estaduais e municipais que têm atribuições nesta área.

O planejamento curricular desenvolve-se no âmbito da escola. Sua função é concretizar as ações desenvolvidas no nível superior, servindo como planejamento educacional, considerando o ambiente em que a escola está inserida. O

planejamento curricular é multidisciplinar e envolve todos as pessoas da instituição ligadas ao ensino.

O planejamento do ensino desenvolve-se a partir da ação do professor. Consiste na aplicação detalhada das atividades a serem desempenhadas pelo professor junto aos seus alunos para alcançar os objetivos propostos.

Para Gil (1997, p. 36), “o plano de disciplina constitui uma previsão das atividades a serem desenvolvidas ao longo de um ano ou semestre. Constitui, portanto, um marco de referências para as ações do professor, voltadas para o alcance dos objetivos da disciplina”. Normalmente, o plano de ensino explicita a carga horária, os objetivos, o conteúdo programático básico, as estratégias de ensino, os recursos a serem utilizados e a forma de avaliação. O autor afirma ainda que um plano de ensino deve:

- a) Relacionar-se intimamente com o plano curricular, de modo a garantir coerência com o curso como um todo;
- b) Adaptar-se às necessidades, capacidades e interesses do aluno;
- c) Ser elaborado a partir de objetivos realistas;
- d) Envolver conteúdos que efetivamente constituam meios para o alcance dos objetivos;
- e) Prever tempo suficiente para garantir a assimilação dos conteúdos pelos alunos;
- f) Ser suficientemente flexível para possibilitar o seu ajustamento a situações que não foram previstas, e
- g) Possibilitar a avaliação objetiva de sua eficácia.

Observa-se que não existe um modelo padrão definido a ser seguido na elaboração do plano de ensino. No entanto, entende-se que todo plano de ensino deve apresentar uma seqüência dos elementos a serem considerados no processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo: identificação do curso, professor, disciplina, período, carga horária, objetivos, conteúdos, recursos a serem utilizados, estratégias de ensino, bibliografia e forma de avaliação.

2.9 Estratégias de ensino

As estratégias de ensino utilizadas no processo de ensino-aprendizagem são importantes, tendo em vista que o objetivo final de qualquer curso superior é fazer com que o aluno aprenda determinado conteúdo, condizente com a profissão.

Nesta perspectiva, o ensino de Contabilidade Introdutória também é de fundamental importância, pois a sólida formação profissional, decorre do encadeamento lógico do processo ensino-aprendizagem, entre o perfil profissiográfico, programa estabelecido para ministrar o conteúdo programático, recursos instrucionais e avaliação do aprendizado. Outros aspectos também devem ser considerados como: formação acadêmica dos docentes que ministram a disciplina, infraestrutura da instituição e bibliografia utilizada.

Segundo Guillon e Mirshawka (1994, p. 20) há três formas de se entender a informação mais facilmente: visual (por meio de visão), auditiva (aprende-se ouvindo) e cinestética (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.

Neste sentido, transcrevem-se, a seguir, algumas estratégias de ensino, tais como: seminários, aula expositiva, excursões e visitas, dissertação ou resumo, projeção de fitas, ciclo de palestras, discussão com a classe, resolução de exercícios, estudo de casos, aulas práticas, estudo dirigido, jogos de empresas, simulações, trabalhos em grupos e pesquisa.

2.9.1 Aula expositiva

A aula expositiva é considerada a estratégia de ensino mais antiga e difundida no ensino superior. É também considerada a forma de ensinar mais utilizada, sendo que as demais alternativas, como por exemplo, trabalhos em grupo, entre outros, têm sido utilizado para complementá-la. A aula expositiva consiste em transmitir os conhecimentos de forma simples e econômica. Geralmente, nesse

método, o processo de aprendizagem é o auditivo e visual. Conforme Gil (1997, p. 76), o uso da aula expositiva é adequado para:

- a) Transmitir conhecimentos;
- b) Apresentar um assunto de forma organizada;
- c) Introduzir os alunos em determinado assunto;
- d) Despertar atenção em relação ao assunto;
- e) Transmitir experiências e observações pessoais não disponíveis sob outras formas de comunicação, e
- f) Sintetizar ou concluir uma unidade de ensino ou um curso.

Godoy in Moreira (1997, p.77) diz que é preciso levar em conta que estão “representados diferentes comportamentos em sala de aula: desde o docente, que permanece sentado lendo suas anotações sobre um determinado assunto, até aquele que entremeia a exposição, com perguntas dirigidas à classe, ou a termina com um debate geral sobre o assunto enfocado”.

Neste sentido, percebe-se que a aula expositiva é a forma mais fácil e imediata de se colocar o estudante em contato com informações de difícil acesso, em função dos propósitos apresentados como: transmitir experiência, gerar compreensão, estimular o interesse, transmitir conhecimento, entre outros.

2.9.2 Excursões e visitas

Conforme Marion, Garcia e Cordeiro (1999, p. 49), esta estratégia é muito interessante para o aprendizado das três formas (visual, auditiva e cinestética) e pode ser estruturada pelo professor de maneira que toda a turma seja beneficiada, como por exemplo: realização de uma visita a uma indústria, um escritório, bolsa de valores onde todos possam ouvir as explicações dos profissionais ou do professor, bem como terão a oportunidade de terem contato direto com o fluxo de documentos, operações e forma de execução e manuseio de documentos.

2.9.3 Dissertação ou resumo

Esta estratégia pode ser um complemento da estratégia anterior, ou ainda ser aplicada individualmente, pois consiste na execução de uma dissertação após a visita a uma empresa, podendo também ser utilizada para leitura de livro ou parte dele. Por exemplo, a leitura prévia do conteúdo a ser ministrado, constitui-se num importante recurso didático no processo de ensino aprendizagem e pode, inclusive, complementar a aula expositiva.

2.9.4 Projeção de fitas

A experiência de pessoas externas à Universidade pode contribuir neste caso como: temas de interesse do curso, algum assunto em destaque. Esse método pode ser praticado por teleconferência, videoconferência, telão, entre outros. Sua aplicação também pode ser seguida de resumo ou dissertação e até mesmo de seminário.

Para Marion, Garcia e Cordeiro (1999, p. 49), a criatividade do professor na busca de vídeos para projetar aos alunos é fundamental. Por exemplo, filmes como “a Lista de Schindler”, “O Nome da Rosa”, “O Homem que Fazia Chover” e muitos outros têm referências especiais sobre a profissão contábil. Até mesmo aulas e palestras gravadas por *experts* na área contábil-administrativa também podem ser utilizadas. Esse método pode até substituir outros métodos como as excursões e visitas às empresas, principalmente para alunos do período noturno, ou em locais onde não há empresas ou locais para visitas.

2.9.5 Seminários

Para Nérici (1993, p. 156), “o seminário é o procedimento didático que consiste em levar o educando a pesquisar a respeito de um tema a fim de apresentá-lo cientificamente”. O seminário consiste em criar condições para desencadear um processo de discussão, levar os acadêmicos ao debate, identificar problemas, rever conceitos e elaborar uma análise crítica acerca do tema em discussão.

Severino (2002, p. 64) afirma que o seminário deve ser organizado em grupo para facilitar a participação de todos. O coordenador do seminário prepara, através de pesquisa sistemática, o texto que é distribuído com antecedência aos demais membros do grupo, como material de trabalho. O texto roteiro para o seminário, normalmente, é apresentado com o seguinte conteúdo: apresentação da temática do seminário, breve visão de conjunto da unidade e esquema geral do texto.

Para Godoy e Cunha *in* Moreira (1997, p. 87), “o seminário pode ser considerado a primeira manifestação daquilo que se convencionou chamar de “métodos ativos”, calcados na atividade e ação intelectual do aluno sobre o objeto do aprendizado, utilizando o grupo de trabalho como meio de formação”. As autoras afirmam ainda, que a prática dos seminários surgiu na Alemanha por volta do século XVII, e, inicialmente, foram adotados nos cursos de formação de professores. Nesses cursos, disseminou-se a prática da discussão entre os próprios alunos, associada à realização de trabalhos escritos.

2.9.6 Ciclo de palestras

Considerado importante e de fácil organização, tendo em vista que o professor pode convidar um profissional da área contábil ou áreas afim, para proferir palestras com duração de uma hora e, posteriormente, abre-se para questionamentos.

Neste caso, pode-se trabalhar a motivação profissional, buscando profissionais bem sucedidos, cujos relatos, normalmente, são exemplos fortes para os alunos, ou até mesmo, preparar um ciclo de palestras durante dois ou três dias com assuntos da área contábil e áreas afins.

2.9.7 Discussão com a classe

A aplicação desta estratégia de ensino sugere aos educandos a reflexão acerca de conhecimentos obtidos após uma leitura ou exposição, dando a oportunidade aos alunos de formular princípios com suas próprias palavras e sugerindo a aplicação desses princípios. Trata-se de um método em que todos os

participantes já se conhecem, deixando de lado a inibição. Normalmente, ao final da aula, o professor apresenta suas ponderações sobre o assunto em discussão, bem como a conclusão e o fechamento da aula.

2.9.8 Estudo de casos

Para Erskine e Leenders (1989), no campo da administração, um Caso é a descrição de um problema ou decisão administrativa, apresentada, normalmente, sob o ponto de vista do tomador de decisão que está envolvido. Heath (1997) afirma que um caso é um meio de aprendizagem que pode ser definido brevemente, como um informe ou descrição de uma situação, ou seqüência de eventos, que levantam assuntos ou problemas para análise e solução. Nesta perspectiva, observa-se que o uso de casos pode ser uma estratégia de ensino, capaz de proporcionar aos estudantes a oportunidade de se colocarem no lugar do tomador de decisões para analisar e/ou solucionar problemas.

Erskine e Leenders (1989) afirmam ainda que os estudantes podem cometer enganos em sala de aula e aprender com isso, pois, nesse momento, não há riscos maiores envolvidos. Posteriormente, em suas vidas profissionais, a situação é um pouco diferente, tendo em vista que uma decisão pode custar um emprego, um cargo ou até mesmo a continuidade de uma organização pode estar em jogo. Portanto, o método de caso propicia aos estudantes e ao professor a mesma forma de informação tomada nas decisões da vida real.

Conforme Rojas (1995, p. 17) existem dois tipos de estudo de casos, que de acordo com os objetivos de utilização do estudo, podem ser identificados como: o caso análise e o caso problema.

O caso análise tem por objetivo o desenvolvimento da capacidade analítica dos alunos.

O caso problema busca desenvolver o esforço e a capacidade de síntese do aluno para chegar a uma solução, utilizando os dados proporcionados pelo caso. O

objetivo educacional consiste em desenvolver a capacidade de tomar decisão e adotar uma linha de ação depois de serem analisadas várias alternativas.

Diante do exposto, observa-se que a estratégia de ensino do caso permite que o aluno seja treinado para agir e resolver problemas, possibilitando, também, a oportunidade de aprendizagem individual em pequenos grupos. Observa-se, ainda, que os estudantes consideram esta estratégia mais interessante do que as aulas expositivas, tendo em vista que possibilita a participação ativa nas atividades a serem desenvolvidas.

2.9.9 Aulas práticas

Esta estratégia consiste em mostrar aos alunos o lado prático da disciplina. No curso de Ciências Contábeis, basicamente todas as disciplinas da área contábil deveriam tomar esse direcionamento, como complemento às aulas teóricas expositivas. Uma das formas a ser usada para preencher esta lacuna poderia ser o laboratório contábil, utilizando o processo eletrônico.

2.9.10 Estudo dirigido

Trata-se de uma estratégia que consiste na orientação aos alunos para o estudo de determinado conteúdo. No entanto, há que se observar a modalidade de percepção dos alunos que farão parte desse estudo, para que se faça uma programação voltada para aquele grupo. Deste modo, o mesmo estudo não deverá ser estendido para outros grupos com modalidade de percepção diferente. O objetivo dessa estratégia é preparar o aluno para que ele possa caminhar sozinho, conforme seu próprio ritmo.

2.9.11 Jogos de empresa

Para Freitas e Santos (2003, p. 1), “os jogos de empresas são simulações que visam reproduzir o processo decisório das organizações, servindo de instrumento para a pesquisa, ensino e treinamentos gerenciais”. Nesta perspectiva, observa-se que o jogo de empresas, utilizado como estratégia de

ensino/aprendizagem é uma simulação, no todo ou nas partes que o compõem nos seus mínimos detalhes. Estes detalhes, conforme Beppu (1984, p. 93-94), são os seguintes:

- a) A empresa a ser administrada, que cada participante, ou grupo de participantes, recebe no início é uma empresa SIMULADA;
- b) Os participantes são diretores executivos de uma empresa simulada, e devem tomar decisões com base num mercado SIMULAÇÃO;
- c) As operações realizadas no mercado, com cláusulas de aprovação ou não pelo mercado simulado, citado na alínea “b” acima, são realizadas de forma simulada;
- d) O professor simula a interferência do poder político, a introdução de leis novas e alterações das antigas, cria mecanismos de controle do mercado simulado, dita normas, simulando procedências do Banco Central, etc.
- e) As entregas de produtos vendidos, as compras de matérias-primas, as contratações de empréstimos e financiamentos, as aplicações no mercado de capitais, são SIMULAÇÃO.

Para Sauaia (1989, p. 66), “como um exercício de tomada de decisões, os jogos têm por objetivo reproduzir, parcialmente, e de forma simplificada, uma situação que poderia ser real, de uma ou mais empresas em que se pretende estudar e conhecer as relações de causa e efeito que as caracterizam”.

Diante do exposto, percebe-se que os autores são unânimes em afirmar que o jogo de empresas ou jogo de negócios tem por finalidade uma simulação da vida real das atividades de uma empresa. Este tem por objetivo treinar as habilidades, melhorar os conhecimentos, bem como fixar as atitudes adequadas ao ambiente de trabalho em que os jogos de empresas são utilizados como estratégia de ensino/aprendizagem.

Martinelli (1987, p. 99) afirma que, no jogo de empresas, o papel do professor consiste em levar o aluno a descobrir e a criar e, por conseguinte, a pesquisar, a raciocinar, a aprender por conta própria e a se educar. Por outro lado, Sauaia (1995) considera como limitações dos jogos de empresas o risco de os

estudantes não estarem preparados para iniciarem um processo de aprendizagem na tentativa, erro e acerto, o que pode assustar alguns dos participantes e inibir seu entusiasmo. Na perspectiva de minimizar estas limitações, discute-se o grau de participação do instrutor na orientação dada aos estudantes.

2.9.12 Simulação empresarial

Miranda (1985, p. 29) apresenta a seguinte definição para modelo de simulação empresarial:

Modelo de simulação empresarial é uma tentativa de descrever o comportamento de uma corporação (ou empresa), ou seja, ao invés de manter-se modelos independentes para as específicas áreas funcionais da empresa – produção, marketing e finanças – ele trata a empresa como um todo, um sistema total.

Percebe-se, então, que o modelo pode representar sistemas do mundo real, como por exemplo: como sistemas econômicos, sistemas de simulação das atividades empresariais que buscam demonstrar provisões de curto e longo prazos, bem como traçar cenários futuros. Conforme Gil (1997, p. 88), no ensino superior, o uso de simulações ainda é restrito, pois, de modo geral, seus objetivos são bastante amplos e nem sempre se referem a tarefas específicas. O autor cita ainda, os seguintes objetivos para os quais se recomenda algum tipo de simulação:

- a) Estimular a reflexão acerca de determinado problema;
- b) Promover um clima de descontração entre os alunos;
- c) Favorecer o auto conhecimento;
- d) Desenvolver a empatia;
- e) Analisar situações de conflito;
- f) Desenvolver atitudes específicas, e
- g) Desenvolver habilidades específicas.

2.9.13 Pesquisa

Ruiz (2002, p. 48) afirma que “pesquisa científica é a realização de uma investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas da metodologia consagradas pela ciência”. Gil (1989, p. 43), por sua vez, define pesquisa como um processo formal sistemático de desenvolvimento do método científico. E diz que “... o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para os problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Portanto, o aspecto científico da pesquisa caracteriza-se pelo método de abordagem do problema em estudo, mediante o emprego de procedimentos científicos. Os estudantes universitários treinam os caminhos da ciência, instrumentando-se e habilitando-se a trabalhar com critérios de ciências. Devem, também, estar em condições de realizar as pesquisas que, gradativamente, lhes forem solicitadas, de acordo com as normas da metodologia científica. Nesta perspectiva, observa-se que muitos trabalhos acadêmicos de alunos dos cursos universitários, decorrentes de exercícios mais elaborados, constituem-se em pesquisas de iniciação científica.

2.9.14 Trabalhos em grupo

Conforme Magalhães (1996, p. 381), os trabalhos em grupo consistem no estudo de um tema, de uma unidade ou na realização de uma tarefa por dois ou mais alunos. Visa entre outros objetivos:

- a) Desenvolver a sociedade;
- b) Desenvolver a capacidade de articulação e de trabalho com outras pessoas;
- c) Favorecer a aprendizagem, e
- d) Fortalecer o espírito em grupo.

O autor afirma ainda, que o estudo em grupo, para surtir efeito, pode ser desenvolvido em 5 fases: planejamento, execução, integração final, verificação da aprendizagem e retificação da aprendizagem. Pode ser desenvolvido sob a forma de

atividades, como por exemplo: todos os grupos desenvolvendo a mesma atividade e o mesmo tema, ou cada grupo desenvolvendo parte das atividades e tema. As atividades são desenvolvidas sob a coordenação e supervisão de um membro do grupo escolhido entre eles.

Para Godoy e Cunha *in* Moreira (1997, p. 83) comentam que trabalhos em pequenos grupos, também denominados de aprendizagem cooperativa “vem recebendo atenção como alternativa às aulas expositivas. Nesta forma de trabalho, o estudante ganha o papel principal; é na sua atividade que se concentram professor e aluno”. Observa-se que, nesta modalidade de estratégia de ensino, aumentam as oportunidades dos estudantes de falar em público e participar mais ativamente das atividades a serem desenvolvidas na classe. Aprendem, também, a correr riscos e contribuir nas discussões desenvolvidas em função das próprias características desta estratégia de ensino.

2.10 Recursos instrucionais

Os recursos instrucionais, geralmente denominados de recursos audiovisuais, conforme Gil (1997, p. 95), cada vez mais, vêm sendo utilizados pelos professores com o intuito de melhorar a comunicação. Estes recursos podem ser desde o quadro de giz até o equipamento mais sofisticado como o projetor multimídia. Outro aspecto a ser considerado, diz respeito à utilização destes recursos, que por mais simples que sejam, requerem conhecimentos e habilidades técnicas a fim de obter bons resultados.

Serão abordados, nesta pesquisa, o quadro-de-giz, retroprojetor, *flip chart*, *data-show*, vídeo e TV e laboratório de informática.

2.10.1 Quadro-de-giz

Guedes (1978, p. 164) argumenta que o quadro-de-giz, “considerado por muitos apenas como equipamento de sala de aula, deve ser encarado como excelente recurso visual, quando usado após planejamento, para mensagem e

público certos”. Esse recurso requer que, se planeje a mensagem a transmitir, o público envolvido e os objetivos que busca atingir.

Conforme Gil (1997 p. 100), “o quadro-de-giz é o mais simples e acessível recurso audiovisual. Se apenas um pudesse ser selecionado, provavelmente, a maioria dos professores o escolheriam”. O autor afirma ainda que o quadro de giz apresenta uma série de vantagens, como:

- a) **Acessibilidade** – é muito fácil de ser encontrado. Torna-se mesmo difícil imaginar uma sala de aula sem este recurso;
- b) **Praticidade** – não exige habilidades especiais do professor nem equipamentos dispendiosos. Em qualquer momento em que o professor queira 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 informação 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
- e) **Estímulo ao interesse pela disciplina** – Por ser um recurso ao qual 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.

O quadro-de-giz é um recurso de fácil utilização, não exige muita habilidade do professor, bem como dispêndios em equipamentos. Percebe-se, ainda, que o quadro-de-giz facilmente pode ser adaptado ao nível de informações da classe e permite, também, estimular com facilidade o interesse dos alunos. Por outro lado, observa-se que algumas técnicas são necessárias para a adequada utilização deste recurso, conforme Gil (1997, p. 101):

- a) **O planejamento da 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: sumário, 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 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 apagar totalmente o quadro-de-giz. A limpeza constitui requisito indispensável para uma boa apresentação. Convém que ao apagar o quadro-de-giz, o professor o faça de cima para baixo e da esquerda para a direita.
- c) **A seqüência de utilização** – 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, a fixação dos conceitos. Também não convém dar as costas para 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.

Observa-se que a postura do professor é muito importante para tornar esse recurso atraente e motivador para os estudantes. Por mais simples que seja, requer conhecimentos, habilidade e planejamento por parte do docente, na utilização adequada aos objetivos da atividade para a qual se destina.

2.10.2 Retroprojektor

O retroprojektor é um equipamento muito utilizado no ensino superior. Trata-se de um equipamento muito útil, que oferece inúmeras vantagens ao professor e aos alunos, conforme Gil (1997, p. 102):

- 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 círculo;
- e) Pode substituir com vantagem o quadro-de-giz para apresentação de gráficos, desenhos e outros materiais cuja elaboração é mais complexa.

O uso do retroprojektor consiste na utilização de material específico e a preparação de uma transparência deve orientar-se pelo princípio da simplicidade, ou seja, deve conter desenhos simples e claros, bem como letreiros e legendas breves. Outro aspecto a ser considerado, diz respeito ao número de linhas escritas, pois, deve-se ter o cuidado para não carregar a transparência com textos extensos. A postura do professor na frente dos alunos e o manuseio das transparências, também são elementos importantes a serem observados.

2.10.3 Flip chart

Conforme Gil (1997, p. 102) “*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 “. Esse recurso também é denominado de álbum seriado e, conforme Guedes (1978, p. 142), trata-se de recurso visual composto de folhas organizadas, para desenvolver uma mensagem em forma progressiva e lógica. O recurso é recomendado para acompanhar: aulas, reuniões, palestras, demonstrações, podendo conter ilustrações simples, atraentes, uniformes e visíveis com textos pequenos, com a utilização de vocabulário acessível, adequado aos objetivos da atividade a ser desenvolvida.

A forma de utilização deste recurso apresenta vantagens e limitações idênticas as do quadro-de-giz. Porém, apresenta como vantagem a mais em relação a este, pois no *flip chart* o que foi escrito não precisa ser apagado, podendo,

portanto, ser consultado a qualquer momento. Bom para poucos alunos e menor espaço físico.

2.10.4 Projetor multimídia

O projetor multimídia, também denominado de *Data show* é seguramente um dos recursos instrucionais mais avançados de que dispõem os professores universitários dos tempos atuais. Pode-se destacar as seguintes vantagens em relação aos outros recursos instrucionais, conforme Gil (1997, p. 105):

- a) Apresentação de gráficos, textos e planilhas, com a possibilidade de uso, 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, e
- f) Leitura do material projetado sem que o professor tenha necessidade de olhar para a tela.

Porém, vale ressaltar que o projetor multimídia, também, requer conhecimento técnico e habilidades para o seu adequado uso e manuseio. Por isso, antes de ser utilizado, o professor deve verificar a necessidade e conveniência para o trabalho planejado.

2.10.5 Vídeo e TV

O vídeo e a TV são recursos instrucionais já bastante utilizados no ensino superior, favorecendo muito a aprendizagem, embora nem sempre venham sendo usados de maneira adequada. Entre as vantagens, Gil (1997, p. 104) destaca as seguintes:

- 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 câmara lenta, e
- f) Possibilidade de apresentação de experiências desenvolvidas pelo próprio professor ou pelos alunos.

O autor afirma ainda, que o vídeo e a TV devem ser tratados como um recurso inserido em um programa de ensino. Para garantir a sua eficácia Gil (1997, p. 104) sugere considerar os seguintes itens:

- a) O material utilizado deverá estar relacionado com os objetivos de ensino;
- b) Os filmes deverão, preferencialmente, ter curta duração; poucas 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
- e) Convém estabelecer um sistema de avaliação, tanto da aprendizagem quanto da reação dos alunos para promover as alterações que se fizerem necessárias.

2.10.6 Laboratório de informática

O laboratório de informática consiste em uma sala dotada de recursos de informática, desde equipamentos (*software* e *hardware*) e demais recursos necessários para o bom funcionamento. Este deverá ser utilizado pelos professores para ministrar as aulas que permitem desenvolver atividades com o objetivo de deixar os alunos mais próximos da realidade do mercado de trabalho. Desenvolver casos que envolvem operações, registros contábeis, simulando situações reais com as quais os alunos possam ter contato.

2.11 Avaliação

A problemática da avaliação, do ponto de vista da didática do ensino, está claramente definida por Martins (1993, p.158), quando afirma que “quando avaliamos o processo ensino-aprendizagem, estamos preocupados em verificar a eficácia da ação pedagógica realizada na escola: o trabalho do professor e o desempenho do aluno ou da classe expressos através de notas ou conceitos”.

Para Nérici (1993, p. 81), “a avaliação refere-se à previsão dos meios a serem empregados para o ajuizamento quanto ao aproveitamento nos estudos a serem efetuados pelos educandos”. Nesta perspectiva, observa-se que a avaliação tem por objetivo verificar se o planejamento e a execução do ensino estão tendo aproveitamento satisfatório junto aos educandos. A avaliação pode sugerir ajustes no planejamento e execução do ensino, para que estes sejam adequados às necessidades do educando.

Por outro lado, Gil (1997, p. 106) afirma que, “para muitos professores a avaliação constitui, também, procedimento bastante crítico, o que os leva a duvidar dela e a aplicá-la apenas por ser exigência da escola e das autoridades educacionais”. Percebe-se que as provas e os exames, que constituem os procedimentos mais adotados para avaliação de alunos nos cursos superiores, vêm sendo objeto de sérias acusações. Conforme Gil (1997, p.106) elas podem:

- a) Provocar situações de ansiedade e de *stress*;
- b) Conduzirem a injustiças, em virtude da liberdade concedida aos professores;
- c) Reduzir-se, geralmente, ao controle da retenção de conhecimentos deixando de lado aspectos importantes da inteligência e da personalidade;
- d) Apresentarem-se, com freqüência, desvinculadas dos objetivos do curso;
- e) Serem realizadas com alto grau de subjetividade;
- f) Serem muito influenciadas pelos estereótipos e pelo efeito de halo;⁴
- g) Consumirem demasiado tempo de energia dos professores e dos alunos;

⁴ Se tornarem fixas, inalteráveis, pelo prestígio que lhes é atribuído. Outras formas de avaliação são consideradas inadequadas. (MAXIMIANO, 1997).

- h) Enfatizarem mais a forma do que o conteúdo;
- i) Desestimularem a expressão dos juízos pessoais do aluno;
- j) Incentivarem a fraude;
- k) Favorecerem a especulação com a sorte;
- l) Exaltarem o desempenho individual em detrimento do trabalho de grupo;
- m) Valorizarem, demasiadamente, o espírito de competição;
- n) Fazerem com que o professor ensine em função das provas;
- o) Dificultarem aos alunos avançar segundo o seu próprio ritmo, e
- p) Não respeitarem o saber elaborado pelos alunos.

O autor é da opinião de que não se pode afirmar que os exames e as provas são, efetivamente, tão abusivos, a ponto de viciar a ação educativa das instituições. Porém, concluir que os exames e as provas possam ser eliminados, também é uma ilusão. O processo de avaliação encontra-se intimamente ligado com o processo de aprendizagem. Portanto, na educação por objetivos faz-se necessário algum tipo de avaliação. O fato de os exames terem sido mal utilizados nas escolas não significa que sejam destituídos de valor.

No entanto, ao planejar o ensino, o professor fixa os objetivos que pretende alcançar. Por isso, é importante levar em conta os resultados que se busca atingir, isto é, os conhecimentos que os estudantes devem adquirir durante o processo de aprendizagem, tomando o cuidado de elaborar as provas, testes ou outro instrumento que sejam, sempre relacionados com os objetivos inicialmente fixados, e que possibilitem verificar em que níveis de satisfação esses foram alcançados.

Nérici (1993, p. 85) afirma que a avaliação propriamente dita pode ser levada a efeito de várias maneiras como:

- a) Observação do desempenho individual;
- b) Realização de trabalhos de aplicação direta ou indireta;
- c) Auto-avaliação;
- d) Avaliação em grupo, e
- e) A maneira mais corrente que é através de provas, que podem ser:
 - Escritas;

- Oraís;
- Práticas, e
- Prático-orais.

2.11.1 Prova escrita

As provas escritas podem ser subjetivas ou objetivas, dependendo da estratégia adotada pelo professor para avaliar os alunos. A prova subjetiva consiste em uma prova escrita com perguntas abertas, dissertativas, também denominadas de provas discursivas. Conforme Gil (1997, p. 111), “as provas discursivas constituem a mais tradicional estratégia adotada para a avaliação de aprendizagem dos alunos do Ensino Superior. E parece ser a mais adotada nos dias atuais, embora nem sempre seja a mais adequada aos objetivos de aprendizagem”.

Conforme Gil (1997, p. 112), “as provas objetivas são compostas de questões elaboradas de forma tal que só admitam uma resposta correta. São muito comuns nos vestibulares e, com frequência cada vez maior, vêm sendo utilizadas por professores de diversas matérias ao longo do curso“. O autor afirma ainda que as provas objetivas apresentam muitos pontos positivos, tais como:

- a) Julgamento imparcial;
- b) Rapidez na correção;
- c) Oferecimento imediato de *feedback* ao aluno;
- d) Verificação extensa da matéria;
- e) Identificação das deficiências individuais;
- f) Comparação segura entre turmas, e
- g) Avaliação do trabalho docente.

Observa-se que a elaboração das provas exige do seu preparador certos conhecimentos e habilidades técnicas, pois elas têm como finalidade oferecer informações úteis para facilitar o processo de aprendizagem.

2.11.2 Resolução de exercícios

Conforme Lopes (1996, p. 354), “este método deve ser usado de forma complementar, principalmente ao sistema de aulas expositivas. Serve para fixação e compreensão do ensino teórico”. O autor afirma ainda, que o processo operacional básico consiste no seguinte:

- a) Após a aula expositiva o professor resolve alguns exercícios, referente aos assuntos explicados;
- b) O professor entrega aos alunos um conjunto de exercícios para que os mesmos os realizem, dentro do modelo básico dos que foram realizados em sala de aula, porém alguns com um grau maior de dificuldades para desenvolver o raciocínio e a capacidade de transposição de conhecimento dos alunos;
- c) Os alunos poderão fazer os exercícios em sala de aula ou em casa, e
- d) Os exercícios devem ser corrigidos pelo professor. Uma maneira de fazer esta correção é utilizar os alunos em sala de aula, usando o quadro-de-giz e o sistema de arguição.

Há também casos em que os professores distribuem no início do ano letivo, uma relação de exercícios para os alunos, contendo questões que envolvem todo o conteúdo programático, para que sejam resolvidos à medida que as aulas são ministradas.

Conforme Marion, Garcia e Cordeiro (1999, p. 51), a resolução de exercícios deve ser usada para complementar às aulas expositivas e serve, também, para fixar e compreender melhor o ensino teórico. Os exercícios devem ser elaborados com o objetivo de reforçar o conteúdo apresentado. É importante, fazer os exercícios antes da aula teórica. Essa estratégia desperta curiosidade do aluno provocando maior interesse no desenvolvimento da teoria. Os exercícios feitos antes da teoria e entregues ao professor devem valer nota.

Nesta perspectiva, no tópico seguinte, faz-se uma abordagem sistêmica do ensino de contabilidade, integrando os insumos, bem como as necessidades

sentidas pela sociedade em relação a influências e serviços que a IES lhe pode propiciar.

2.12 Visão Sistêmica do ensino de contabilidade

Para Aranha (1996, p. 74), a escola não pode ser compreendida fora do contexto social e econômico onde está inserida, e sempre que se exige mudança na escola é porque a própria sociedade está em transição e precisa de outro tipo de educação.

Em um ambiente de alterações constantes e rápidas, bem como importantes evoluções tecnológicas, é grande o volume de variáveis a impactar as organizações, dificultando os processos de gestão. As IES têm que estar atentas a essas mudanças a fim de bem atender as demandas da sociedade em que estão inseridas. Portanto, é necessário definir os objetivos, as metas, a sua missão e desenvolver um planejamento adequado para atingir os resultados esperados.

A análise do ambiente, como parte de um Planejamento Estratégico, visa analisar oportunidades e ameaças ou limitações no ambiente externo, bem como analisar os pontos fortes e fracos no ambiente interno. Portanto, o propósito da análise do ambiente é permitir que a Administração possa reagir, adequadamente, às turbulências para garantir o sucesso organizacional.

Para Pereira *in* Catelli (2001, p. 42), o ambiente remoto compõe-se de entidades que, embora não se relacionam diretamente com a organização, possuem autoridade, domínio ou influência suficientes para definir variáveis conjunturais, regulamentares e outros condicionantes da sua atuação, tais como governos, entidades regulatórias, fiscalizadoras, entidades de classe, associações empresariais, entidades de outros segmentos, governos de outros países.

O ambiente próximo é o segmento em que atua e compete, onde estão os fornecedores, concorrentes, clientes, consumidores. As variáveis são preço, volume, qualidade, prazo entrega, prazo de pagamento, taxa de financiamento, entre outras, e caracterizam as transações realizadas entre as mesmas.

Segmento pode ser definido como um conjunto de atividades que constituem determinado estágio de um ciclo econômico, que vai desde a obtenção dos insumos necessários às atividades dos participantes desse ciclo, até o consumo final dos produtos e serviços gerados.

A Figura 3 enfoca o ensino de contabilidade sob a ótica sistêmica. Neste contexto, reporta-se ao conceito de sistema adotado por Optner (1972, p. 3), quando diz que, “um sistema é definido como algum processo em funcionamento de um conjunto de elementos, cada um deles funcional e operacionalmente unido na consecução de um objetivo”. Já para Guerreiro (1996, p. 79), “a idéia de processo em funcionamento contida na definição de sistema de *Optner* remete-nos à noção de troca de recursos do sistema com o ambiente em que o mesmo se situa, através do ciclo de recebimento de entradas, processamento e geração de saídas”.

Nesta perspectiva, o ensino de Contabilidade está inserido num ambiente que identifica uma demanda, cria necessidades e oportunidades de acordo com o contexto que o circunda. A instituição de ensino elabora o seu projeto político pedagógico para atender esta demanda, de acordo com o perfil profissiográfico, recebendo as entradas ou *inputs*, matérias-primas e transformando-as pelo processo de ensino e aprendizagem, que objetiva apresentar saídas ou *outputs*, que atendam a demanda.

Na Instituição de Ensino Superior de Contabilidade pode-se identificar os ambientes remotos e próximos. O ambiente remoto é constituído de outros segmentos como: governo, sindicatos, outros países, entidades de classe, entre outras. As variáveis econômicas, sociais, políticas, tecnológicas, demográficas, entre outras, podem impactar direta ou indiretamente. O ambiente próximo refere-se ao segmento em que a instituição atua e compete, tais como: fornecedores, clientes, concorrentes. As variáveis que determinam a amplitude da gestão de cada uma dessas entidades referem-se aos preços, qualidade dos serviços prestados, prazos. Para visualizar melhor este processo, elaborou-se a Figura 3, a seguir.

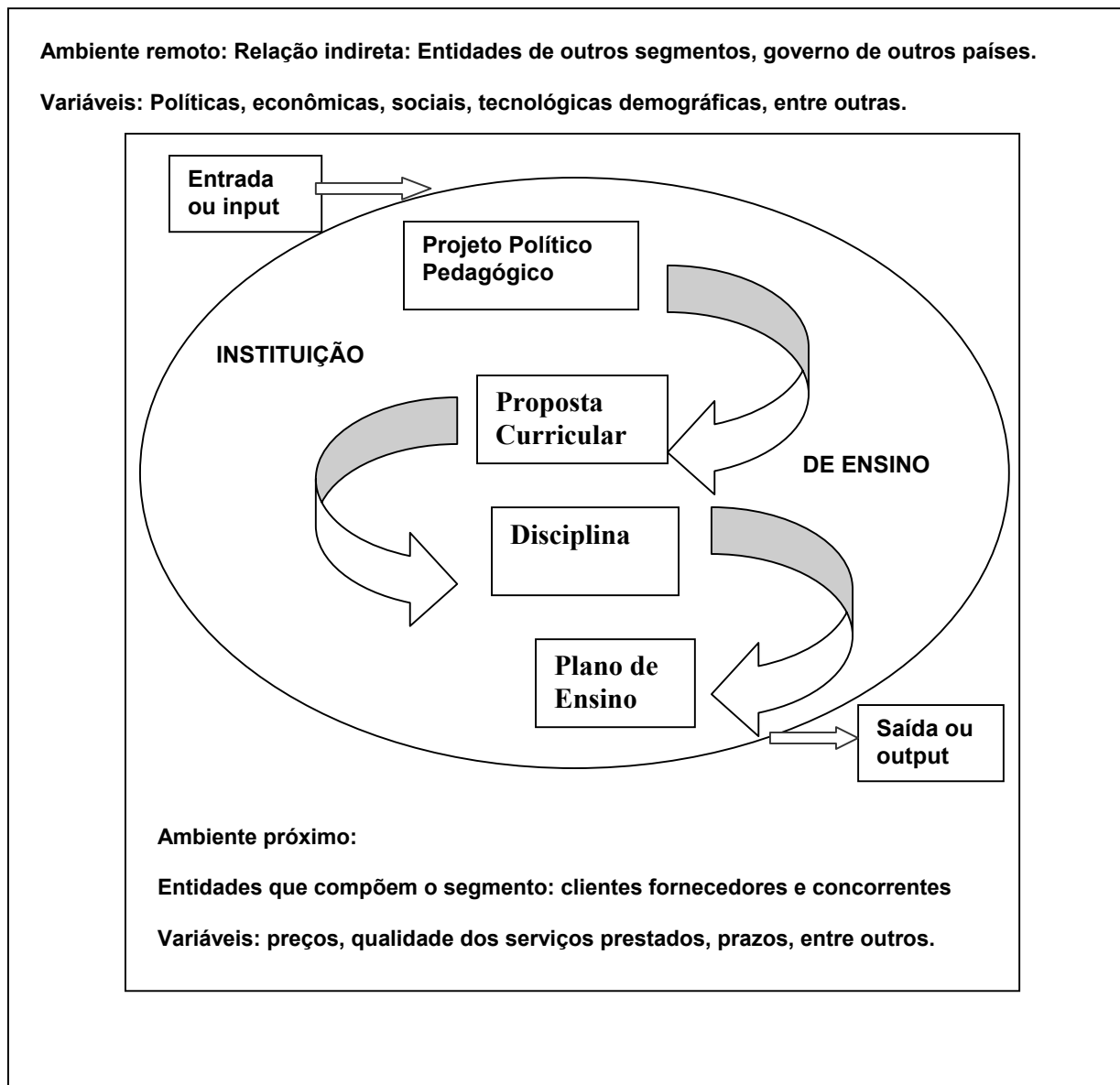


Figura 3 Visão sistêmica do processo ensino-aprendizagem e ambientes

Nesta perspectiva, no capítulo 3, apresenta-se a metodologia utilizada para elaborar a presente pesquisa, com base nas informações necessárias para atender os objetivos relacionados ao universo do estudo em questão.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Considerações iniciais

Este capítulo tem por objetivo descrever a metodologia utilizada para elaborar a presente pesquisa. Num primeiro momento apresentam-se os conceitos de método e pesquisa, posteriormente descreve-se a tipologia de pesquisa, em seguida a população ou universo, o instrumento utilizado para coletar os dados e por último, a coleta e análise dos dados.

3.2 Método e técnica de pesquisa

Para Lakatos e Marconi (1995. p. 40), “o método é o conjunto de 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”. Observe que método é um instrumento ou uma técnica que permite alcançar os objetivos propostos com maior segurança e rapidez.

Nesta mesma linha de raciocínio Ruiz (2002, p. 138) afirma em sentido amplo, “que todas as atividades podem ser executadas de alguma forma mais segura, mais econômica, mais perfeita. O roteiro desta ação mais perfeita é o seu método peculiar, ou melhor, sua técnica”. O autor afirma ainda, que a palavra método significa o traçado das etapas fundamentais da pesquisa, enquanto a palavra técnica significa os diversos procedimentos ou a utilização dos diversos recursos peculiares a cada objeto de pesquisa, dentro das diversas etapas do método.

Marconi e Lakatos, (1990. p.15) definem a pesquisa como “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. A pesquisa tem por finalidade buscar respostas que afligem a sociedade ou parte dela, mediante aplicação de métodos científicos.

3.3 Tipo de pesquisa

Nesta perspectiva, a metodologia utilizada para alcançar os objetivos da presente pesquisa, pode ser apresentada sob dois enfoques:

- a) Quanto aos fins: estudo exploratório;
- b) Quanto aos meios: pesquisa de campo e bibliográfica.

Quanto aos fins, conforme Vergara (2003, p. 47), uma pesquisa pode ser “exploratória, descritiva, explicativa, metodológica, aplicada e intervencionista”. Para Gil (1989, p. 44), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, com vistas na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses para estudos posteriores”.

Diante do exposto, percebe-se que o estudo exploratório permite ao pesquisador aumentar os seus conhecimentos acerca de determinado problema, ou seja, o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seus conhecimentos nos limites de uma realidade específica. A pesquisa exploratória é realizada nas áreas em que há pouco conhecimento acumulado e sistematizado.

Quanto aos meios de investigação, Vergara (2003, p. 46) afirma que podem classificar-se em: pesquisa de campo, pesquisa de laboratório, documental, bibliográfica, experimental, *ex post facto*, participante, pesquisa-ação e estudo de caso. A pesquisa de campo, conforme a autora, “é uma investigação empírica realizada no local onde ocorreu o fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não”. Já, Vergara (2003, p. 46) argumenta que a “pesquisa bibliográfica é um estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é material acessível ao público em geral”.

Neste sentido, a presente pesquisa, quanto aos meios, classifica-se em:

- a) Pesquisa de campo, pois para identificar a situação do ensino de Contabilidade Introdutória ministrada nas Universidades Estaduais do Paraná, foram utilizados questionários e entrevistas para obter os dados nas Universidades que oferecem o curso de Ciências Contábeis.
- b) Bibliográfica, pois para a fundamentação teórica/metodológica foi necessária a investigação dos seguintes assuntos: a evolução histórica da contabilidade no Brasil, ensino da Contabilidade Introdutória, estratégias de ensino, recursos instrucionais e de avaliação utilizados.

3.4 Universo pesquisado

Gil (1989, p. 91) afirma que “Universo ou população é o conjunto definido de elementos que possuem determinadas características”. Normalmente fala-se em população, ao referir-se a todos os habitantes de determinado lugar. Richardson (1999, p. 155) argumenta que em termos estatísticos, população pode ser um conjunto de indivíduos que trabalham num mesmo local, os alunos matriculados em uma mesma universidade, toda produção de refrigerantes de uma fábrica e outros. Pode-se dizer que população é um conjunto de elementos que possuem as características que serão objeto de estudo.

O eixo da pesquisa de campo tem como universo, os cursos de Ciências Contábeis das Universidades Estaduais do Paraná. A pesquisa foi direcionada aos coordenadores dos cursos, sendo que os questionários enviados foram respondidos pelos coordenadores e parte pelos professores das disciplinas afetas ao ensino de Contabilidade Introdutória.

3.5 Critérios de seleção das instituições de ensino

De acordo com levantamento feito junto ao Ministério da Educação (A) (2004), o Estado do Paraná conta, atualmente, com 65 cursos de Ciências Contábeis, ocupando a terceira posição em número de cursos em funcionamento no Brasil, sendo superado apenas pelos Estados de São Paulo com 159 cursos e Minas Gerais com 66 cursos.

Considerando as características diferenciadas em relação ao ensino superior, a extensão do Estado, o número de cursos existente e as limitações de ordem temporal e financeira, na seleção das instituições de ensino a serem estudados, optou-se por considerar somente os cursos instalados nas Universidades Estaduais. Desta maneira, a pesquisa abrangeu 8 cursos instalados nas 5 Universidades Estaduais do Paraná, UEL - Londrina, UEM - Maringá, UEPG - Ponta Grossa, UNICENTRO - Guarapuava, UNICENTRO – Irati, UNIOESTE - Cascavel, UNIOESTE – Foz do Iguaçu e UNIOESTE – Marechal Cândido Rondon. Os cursos localizam-se a uma distância entre si, de aproximadamente 2.500 Km entre si.

3.6 Método de coleta de dados

Para obter os dados junto às instituições de ensino utilizou-se de questionários, entrevistas estruturadas, planos de ensino e demais informações fornecidos pelas IES.

O questionário é considerado uma importante técnica disponível para a obtenção de dados nas pesquisas. Questionário pode ser definido, conforme Gil (1989, p. 104), “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”.

Martins e Lintz (2000, p. 50) definem questionário como “um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis, e situações, que se deseja medir, ou descrever”. Os autores descrevem uma relação de características a serem observadas, ao elaborar as perguntas do instrumento de pesquisa, conforme segue:

- a) As perguntas devem ser claras e compreensíveis para os respondentes;
- b) Não devem causar desconforto aos respondentes;
- c) Devem abordar apenas um aspecto, ou relação lógica, por vez;
- d) Não devem induzir respostas;

- e) A linguagem utilizada deve ser adequada às características dos respondentes.

Conforme Richardson (1999, p. 205), o questionário pode apresentar vantagens e limitações tais como:

Vantagens:

- a) Permite obter informações de um grande número de pessoas simultaneamente ou em um tempo relativamente curto;
- b) Permite abranger uma área geográfica ampla, sem ter necessidade de um treinamento demorado de pessoal que aplica o questionário;
- c) Apresenta relativa uniformidade de uma medição a outra, pelo fato de que o vocabulário, a ordem das perguntas e as instruções são iguais para todos os entrevistados;
- d) O fato de ter tempo suficiente para responder ao questionário pode proporcionar respostas mais refletidas que as obtidas em uma primeira aproximação com o tema pesquisado;
- e) A tabulação de dados pode ser feita com maior facilidade e rapidez que outros instrumentos.

Limitações:

- a) O problema da validade. Nem sempre é possível ter certeza de que a informação proporcionada pelos entrevistados corresponde à realidade.
- b) Problema de confiabilidade. As respostas dos indivíduos variam em diferentes períodos de tempo. Por exemplo, as atitudes e opiniões podem variar de acordo com a situação emocional de uma pessoa.

Nesta perspectiva, foram elaborados os questionários e encaminhados aos coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis, com uma carta explicativa, via correio eletrônico (APÊNDICE A), precedido de um contato telefônico, com o objetivo de prepará-los para agilizar o retorno das respostas.

Foram realizados pré-testes, com intuito de adequar o instrumento aos objetivos da pesquisa.

O questionário contém 19 questões, sendo 3 abertas e 15 fechadas, com a opção de respostas alternativas que guardam correlação com o problema e as questões inicialmente apresentadas. Solicitou-se, ainda, cópia dos planos de ensino, a fim de identificar os conteúdos ministrados e a bibliografia utilizada.

A primeira questão objetiva informações sobre a formação acadêmica dos coordenadores, tais como: graduação, pós-graduação, nível da pós-graduação, curso e instituição em que cursou a referida pós-graduação.

A segunda questão busca os dados sobre as IES pesquisadas como: nome e endereço completos, telefone e endereço eletrônico.

As questões 3 a 7 visam obter informações sobre a disciplina Contabilidade Introdutória tais como: denominação da disciplina, carga horária, regime do curso, número de alunos que ingressam por turma e plano de ensino da disciplina que contém: ementa, objetivos, conteúdo programático, estratégias de ensino, critérios de avaliação, bibliografia, entre outros.

As questões 8 a 13 objetivam as seguintes informações sobre os professores que ministram as aulas de Contabilidade Introdutória: qualificação acadêmica e nível da titulação, curso de graduação do professor (a), área em que cursou pós-graduação, nome do curso, ano de conclusão e instituição em que cursou a referida pós-graduação, tempo de magistério na disciplina e tempo de magistério no ensino superior.

As questões 14 a 16 buscam informações sobre os recursos didáticos utilizados. Para a pesquisa em questão, os recursos didáticos foram classificados em: estratégias de ensino, recursos instrucionais e forma de avaliação.

As questões abertas, questões 17 a 19 buscam sugestões com os professores e coordenadores sobre melhorias para a formação profissional a partir

da disciplina Contabilidade Introdutória, tais como sugestões para melhorar as estratégias de ensino utilizadas, sugestões para melhorar a qualidade do ensino e possíveis melhorias propostas a partir das Diretrizes Curriculares.

O questionário foi respondido pelos coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis e parte pelos professores que ministram a disciplina Contabilidade Introdutória e procurou abordar aspectos qualitativos, conforme pode ser observado no (APÊNDICE B). Todas as IES pesquisadas devolveram os questionários enviados respondidos.

Para complementar às informações, utilizou-se de entrevista estruturada. Oliveira (2003, p. 69) argumenta que “nas entrevistas estruturadas ou padronizadas, há uma padronização das perguntas, de forma dirigida, aos entrevistados para possibilitar comparações”. A entrevista confere uma flexibilidade maior ao pesquisador, que pode repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, buscando ser compreendido.

Martins e Lintz (2000, p. 54) afirmam que “as entrevistas são estruturadas quando orientadas por um questionário (roteiro de entrevista) previamente definido”. Os autores afirmam ainda que a entrevista é uma técnica que requer muita habilidade do entrevistador e é importante planejá-la a entrevista, delineando cuidadosamente o objetivo a ser alcançado.

Foi elaborada uma entrevista estruturada, com 7 questões, igualmente realizada com os coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis (APÊNDICE C). O roteiro para a entrevista foi enviado pelo correio eletrônico, anexo ao questionário, com o intuito de preparar os entrevistados. Para efetuar as entrevistas, a pesquisadora realizou visitas às Universidades pesquisadas.

3.7 Análise e interpretação dos dados

Segundo Gil (2002, p. 146), a análise dos dados tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que permita o fornecimento de respostas aos problemas da pesquisa propostos para a investigação. O processo de análise

envolve diversos procedimentos como: codificação das respostas, tabulação dos dados e cálculos estatísticos. Porém, vale ressaltar que se faz necessário um planejamento minucioso para estabelecer os esquemas básicos de análise.

Para Colauto e Beuren *in* Longaray et al. (2003, p. 137), “o processo de análise de dados varia em função do plano estabelecido para a pesquisa, o qual é dividido nas categorias: análise descritiva, de conteúdo e documental”. Os autores afirmam ainda, que a análise descritiva, de forma geral, envolve estudos com dados quantitativos. A análise de conteúdo é um método de análise de dados que pode ser aplicado tanto na análise de estudos qualitativos como nas investigações quantitativas.

Segundo Colauto e Beuren *in* Longaray et al. (2003, p. 139), a análise descritiva, “vale-se de técnicas estatísticas como o cálculo do percentual, média, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão e outros, para analisar os dados de forma a dar suporte às inferências do pesquisador”. Observa-se que a análise descritiva pode ser empregada nas pesquisas que procuram descobrir e investigar a relação entre variáveis, bem como investigar a relação de causalidade entre fenômenos.

Triviños (1992, p. 160) afirma que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas, e se o pesquisador não tem clareza ampla sobre esse aspecto, o processo de inferência poderá ser prejudicado ou até mesmo se tornar inviável. Observa-se que a classificação dos conceitos, a codificação e a categorização dos mesmos são procedimentos indispensáveis na utilização da análise de conteúdo.

Para Richardson (1999, p. 228), a análise documental consiste em uma série de operações que visam estudar um ou vários documentos, abordando dados qualitativos e ou quantitativos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados. O autor comenta que esta técnica trabalha, especificamente, a análise sobre os documentos e essencialmente a temática e busca a determinação fiel dos fenômenos sociais.

Conforme Kerlinger, (1980, p. 353):

Estatística é a teoria e método de analisar dados obtidos de amostras de observações com o fim de descrever populações, estudar e comparar fontes de variância, para ajudar a tomar decisões sobre aceitar ou rejeitar relações entre fenômenos e para ajudar a fazer inferências fidedignas de observações empíricas.

Neste sentido, a presente pesquisa fez uso da estatística descritiva para analisar os dados, utilizando, basicamente, tabelas de frequência e gráficos.

A descrição dos dados coletados possibilitou uma análise qualitativa, na qual procurou-se relacionar os resultados obtidos na pesquisa de campo ao quadro de referência apresentado no item 1.4 do capítulo 1.

Os resultados foram apresentados e analisados no capítulo 4, à luz dos conceitos apresentados no referencial teórico do capítulo 2, sobre o ensino superior de contabilidade.

Não há regras específicas definidas para o processo interpretativo dos dados coletados. No entanto, é nesta etapa que se procura analisar e interpretar com mais profundidade os dados coletados. Para Gil (1989, p. 167), “a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos”.

3.8 Limitações da pesquisa

O estudo exploratório pode apresentar limitações no que se refere à amplitude que envolve pesquisas desta natureza, pois nem sempre é possível ter certeza de que as informações proporcionadas pelos entrevistados correspondem à realidade. Outro aspecto a ser considerado, diz respeito à confiabilidade das respostas obtidas nos questionários, que podem variar de acordo com o período e situação em que foram aplicados.

Portanto, os resultados encontrados não podem ser generalizados, tendo em vista que, não se pode garantir que as observações realizadas sejam suficientes para cobrir todos os pontos relevantes, requeridos por estudos desta natureza. Por

mais extenso que tenha sido o instrumento de coleta de dados, é possível que nem todas as lacunas tenham sido preenchidas. O tempo disponibilizado para realizar a pesquisa, pela pesquisadora é outro aspecto que pode refletir no resultado.

A falta de pesquisas empíricas e estudos sistematizados sobre o ensino de Contabilidade Introdutória no Brasil, também pode ser considerada uma limitação para este estudo.

A figura 4, a seguir, ilustra a operacionalização da metodologia adotada para a pesquisa de forma sistêmica.

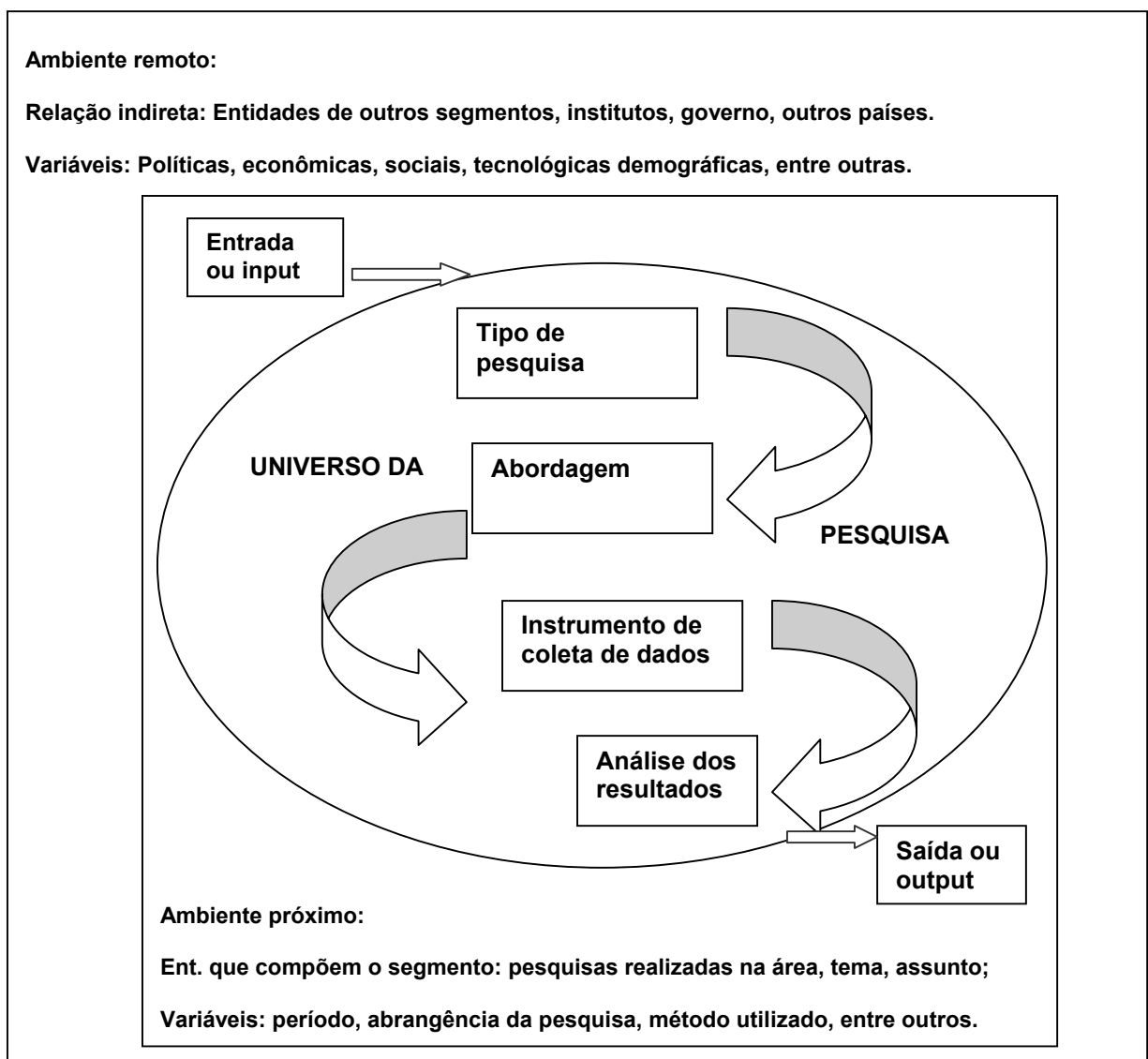
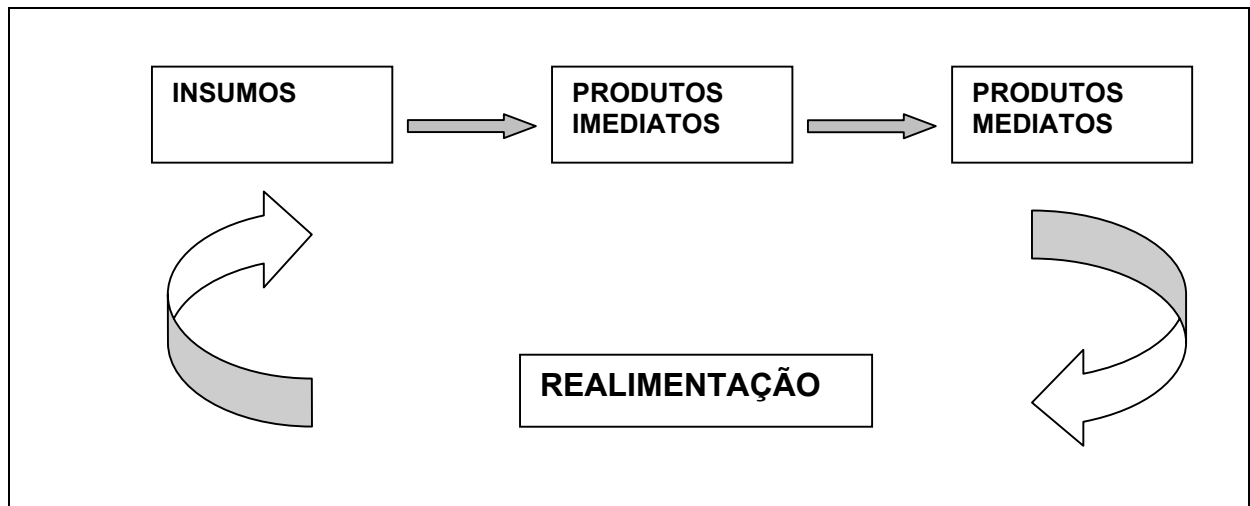


Figura 4 Visão sistêmica da metodologia

A figura 5, a seguir, demonstra o mecanismo de realimentação no processo da operacionalização: insumos, produtos imediatos e produtos mediatos.



Fonte: (BORDENAVE E PEREIRA, 1998 p. 81) adaptado.

Figura 5 Visão sistêmica do processo de pesquisa ao nível social

Os insumos, neste caso, representam o pesquisador, as necessidades da sociedade, recursos financeiros, equipamentos, materiais, entre outros. Os produtos imediatos representam as mudanças nos conhecimentos, habilidades intelectuais, valores e atitudes do pesquisador. E por fim, os produtos mediatos resultam no avanço técnico e científico, no progresso cultural, na melhor convivência para a sociedade e mudanças na estrutura social.

O mecanismo na realimentação deriva do fato de que toda ação de um sistema está sujeita a erros ou enganos. Isto significa que a pesquisa não é finita ela deve ser um sistema aberto, para inovações e adaptações sugeridas pelo ambiente em que está inserida.

Nesta perspectiva, no capítulo 4, fez-se a análise dos resultados obtidos na pesquisa, com base nas informações coletadas e de acordo com os pontos enfocados no questionário.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Considerações iniciais

Este capítulo, objetiva, descrever e analisar, com base nos dados primários e secundários coletados, a situação do ensino de Contabilidade Introdutória das Universidades Estaduais do Paraná.

4.2 O Ensino de contabilidade no Paraná

Este tópico, num primeiro momento, apresenta aspectos Sócio-econômicos do Estado do Paraná. Posteriormente, faz-se uma abordagem sobre o ensino superior de contabilidade no referido Estado.

4.2.1 Aspectos sócio-econômicos do Estado do Paraná

Os aspectos sócio-econômicos têm por objetivo demonstrar o contexto em que o ensino superior de Contabilidade das Universidades Estaduais do Paraná está inserido.

Conforme relatório do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES (2003, p. 12), a população total do Paraná em 2000 era de 9.563.458 habitantes, sendo que a maioria é representada pela população urbana e apenas 1.777.374 são moradores rurais. Verifica-se um significativo crescimento da população urbana, a partir da década de 70, nas regiões metropolitanas de Curitiba, Londrina, Maringá, Cascavel e Foz do Iguaçu. A Tabela 4, a seguir, demonstra a população total, urbana e rural do Paraná.

Tabela 4 População total, urbana e rural do Paraná 1940/2000.

Anos	Total	Urbana	Rural
1940	1.236.276	302.272	934.004
1950	2.115.547	528.288	1.587.259
1960	4.268.239	1.305.927	2.962.312
1970	6.929.868	2.504.378	4.425.490
1980	7.629.392	4.472.561	3.156.831
1991	8.448.713	6.197.953	2.250.760
2000	9.563.458	7.786.084	1.777.374

Fonte: (IPARDES, p. 12, 2003).

Este grande crescimento populacional urbano trouxe problemas, principalmente no que se refere à educação e saúde da população. O número médio de pessoas analfabetas no Paraná atinge 8,6%. No índice de desenvolvimento humano, o Paraná ocupa a sexta posição.

O Estado do Paraná caracteriza-se por ser um dos maiores produtores agrícolas do Brasil, apresentando uma agricultura essencialmente mercantil. O setor agropecuário tem significativa importância na economia do Paraná, principalmente no que se refere à produção de *commodities*, tais como: soja, milho, cana-de-açúcar, pecuária bovina, suinocultura, avicultura, entre outras, e articula-se a agroindústria e cadeias produtivas.

O parque industrial do Paraná é constituído de 85% de pequenos estabelecimentos, seguidos de 13,3% de médios e apenas 1,7% de grandes estabelecimentos. Os principais pólos industriais estão localizados nas cidades de Curitiba, Ponta Grossa, Cascavel, Londrina e Maringá. O parque industrial é composto por indústrias do segmento metal-mecânica, agronegócio (óleos de gorduras vegetais, cerveja, chope e malte, destilação de álcool e produção de açúcar; abate de aves, de suínos e bovinos, preparação de carne e subprodutos) entre outras.

No contexto nacional, o Paraná participa com 9,13% das exportações e 8,87% das importações.

O Paraná vem acompanhando o esforço federal, no que tange à promoção do desenvolvimento tecnológico, em âmbito do sistema público e privado do ensino e pesquisa. Ampliou o Sistema de Ensino e Pesquisa das Universidades e faculdades Públicas e Privadas. Expandiu-se, também, a formação e qualificação de professores, com o aumento do número de mestres e doutores, principalmente nas grandes universidades públicas (no conjunto as universidades contam atualmente com um quadro de 3.204 professores, sendo 50% doutores, 35% mestres e 15% graduados ou especialistas).

Além disso, as universidades do Paraná possuem 701 grupos registrados no Diretório do Grupo de Pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), representando 6% do total do Brasil e 30% na Região Sul.

Há, atualmente, quatro doutores e trinta mestres em Contabilidade, atuando nas Universidades Estaduais do Paraná, num total de oito cursos de Ciências Contábeis.

Há, também, quatro doutores e seis mestres em Contabilidade, atuando no ensino de Contabilidade na UFPR, localizada em Curitiba - PR. Isto significa que o Paraná possui oito doutores e trinta e seis mestres, atuando no ensino público de Contabilidade.

4. 2.2 Os cursos de Ciências Contábeis no Paraná

O Estado do Paraná tem uma característica diferenciada em relação aos demais Estados, no que se refere ao ensino superior, tendo em vista que o Estado arca com o ônus do ensino de terceiro grau, quando, pela própria legislação, esse ônus caberia ao Governo Federal.

A Tabela 5, a seguir, apresenta as informações sobre o ensino superior no Estado do Paraná, por categoria administrativa.

Tabela 5 Número de instituições de ensino superior do Paraná por categoria administrativa e total

Categoria Administrativa das Instituições	Nº de cursos por categoria
Instituições Federais de Ensino Superior	7
Instituições Estaduais de Ensino Superior	17
Instituições Municipais de Ensino Superior	7
Instituições Particulares de Ensino Superior	124
Total de Instituições de Ensino Superior no Paraná	155

Fonte: (SECRETARIA DE CIÊNCIA E TENCNOLOGIA, 2004).

O surgimento e evolução do ensino de Ciências Contábeis no Paraná mostram uma estreita relação com o desenvolvimento econômico das regiões em que os cursos foram instalados. A região sul do Estado, onde se localiza a capital, Curitiba, foi o primeiro pólo industrial e comercial a se desenvolver, contribuindo assim, para que ali surgisse o primeiro curso superior na área Contábil.

Conforme Favero (1987), o curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Paraná, considerado o mais antigo do Estado, localizado na cidade de Curitiba, foi criado no ano de 1957, reconhecido pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 2.085, de 7 de julho 1976. Funciona em um sistema seriado (anual), oferecendo 100 (cem) vagas para o turno noturno.

Conforme informações do Ministério da Educação (B) (2004), atualmente, o Paraná possui 65 cursos de Ciências Contábeis, dos quais 8 estão instalados nas Universidades Estaduais, objeto deste estudo. Os cursos das Universidades estaduais surgiram a partir da década de 70. Destes, dois estão localizados na Região Norte do Estado, onde se encontram indústrias de produtos alimentares, química, bebida, têxtil, material elétrico, de comunicação, bem como a produção de soja, milho, cana de açúcar, entre outras. Os cursos, em questão, referem-se à Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Na Universidade Estadual de Maringá, o curso de Ciências Contábeis foi criado pela Resolução nº 07/72 do Conselho Universitário - COU, em 30 de outubro de 1972, sendo reconhecido pelo Decreto nº 78.440 do Conselho Federal de Educação de 20 de setembro de 1976. Na Universidade Estadual de Londrina, o

curso foi criado pela Resolução n° 53, de 26 de outubro de 1971, e reconhecido pelo Decreto Federal n° 78469 do Conselho Federal de Educação de 27 de setembro de 1976.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) está localizada em uma região que se destaca na produção de produtos alimentares, química, madeira, entre outras. A cidade de Ponta Grossa ocupa o segundo lugar na geração do valor adicionado no setor agroindustrial, entre os municípios do Paraná. O curso de Ciências Contábeis foi criado pela Resolução CA n° 10, de 12 de novembro de 1975 e foi reconhecido pelo Decreto Federal n° 83799 de 30 de julho de 1979.

A Universidade Estadual de Guarapuava (UNICENTRO) está localizada em uma região, que se destaca na produção de madeira, produtos agropecuários, metal mecânico, entre outros. A UNICENTRO apresenta uma estrutura multicampi, tendo unidades nas cidades de Guarapuava e Irati. Em Guarapuava, o curso de Ciências Contábeis foi implantado em 25 de agosto de 1980, sendo reconhecido pelo Decreto 328 de 26 de julho de 1984. Na unidade de Irati, em 1985 e reconhecido pela Portaria n° 1.175, de 11 de agosto de 1994, do Ministério de Estado da Educação e do Desporto.

Por sua vez, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), localiza-se em uma região que se destaca na produção de cereais e produtos agropecuários como: soja, milho, suinocultura, pecuária leiteira, avicultura e, também, na indústria de equipamentos agrícolas, bem como no setor da agroindústria, entre outros produtos. A UNIOESTE apresenta uma estrutura multicampi com a sede da reitoria na cidade de Cascavel e unidades nas cidades de Toledo, Marechal Cândido Rondon, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão. Possui o curso de Ciências Contábeis nas unidades de Cascavel, Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon.

O curso de Ciências Contábeis no Campus de Cascavel foi implantado em 1976, reconhecido pelo Decreto Federal n°. 83.325/76. No campus de Foz do Iguaçu em 1979, reconhecido pela Portaria Ministerial n°. 218/83. E, no campus de Marechal

Cândido de Rondon, foi implantado em 1980, reconhecido pela Portaria Ministerial nº. 73/83.

O Quadro 2, a seguir, apresenta, de forma resumida, as informações sobre a implantação e reconhecimento dos cursos de Ciências Contábeis que foram extraídas dos próprios *site* disponibilizados pelas Universidades. Outro aspecto a ser considerado se refere às datas de implantação e o reconhecimento dos cursos, pois a implantação diz respeito à data do início do funcionamento do curso na IES, e o reconhecimento se refere à data da obtenção do diploma legal para validade legal dos cursos.

Vale ressaltar que, neste aspecto, ocorreram alterações na legislação, ou seja, hoje as IES precisam obter autorização para iniciar o curso, e depois se sujeitar ao processo de reconhecimento, que, normalmente ocorre no ano em que está sendo formada a primeira turma.

Quadro 2 Sigla, data da implantação - diploma legal / reconhecimento dos cursos

SIGLAS	DATA DA IMPLANTAÇÃO	DIPLOMA LEGAL
UEL	1972	Decreto Federal nº 78469 do Conselho Federal de Educação de 27 de setembro de 1976.
UEM	1972	Decreto nº 78.440 do Conselho Federal de Educação de 20 de setembro de 1976.
UEPG	1975	Decreto Federal nº 83799 de 30 de julho de 1979.
UNIOESTE-CASCADEL.	1976	Decreto Federal nº. 83.325/76.
UNIOESTE-FOZ DO IGUAÇÚ	1979	Portaria Ministerial nº. 218/83.
UNIOESTE-MARECHAL CANDIDO RONDON.	1980	Portaria Ministerial nº. 73/83.
UNICENTRO-GUARAPUAVA.	1980	Decreto 328 de 26 de julho de 1984.
UNICENTRO-IRATI	1985	Portaria nº 1.175, de 11 de agosto de 1994 do Ministério de estado da Educação e do Desporto.

No tópico seguinte, apresenta-se a formação acadêmica dos coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis, de acordo com os pontos enfocados nos questionários.

4.3 Formação acadêmica dos coordenadores

Analisando as informações sobre a formação acadêmica dos coordenadores, pôde-se identificar a qualificação em nível de graduação. Quadro 3, pós-graduação, Quadro 4, bem como, o curso e o nível da pós-graduação e instituição em que obteve a referida qualificação.

Quadro 3 Formação acadêmica dos coordenadores em nível de graduação

COORDENADOR –IES	GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO
UEL	Ciências Contábeis	UEL
UEM	Ciências Contábeis	UEM
UEPG	Ciências Contábeis	UEPG
UNICENTRO – GUARA.	Ciências Contábeis	UNICENTRO
UNICENTRO – IRATI	Ciências Econômicas	UEPG
UNIOESTE- CASC.	Ciências Contábeis	UNIOESTE
UNIOESTE – FOZ	Ciências Contábeis	UNIOESTE
UNIOESTE – MCR.	Ciências Contábeis	UNIOESTE

Constatou-se que com exceção de apenas um, que cursou graduação em Ciências Econômicas, os demais coordenadores graduaram-se em Ciências Contábeis.

Para identificar a qualificação acadêmica em nível de pós-graduação adotou-se a letra “E” para especialização e “M” para mestrado.

Quadro 4 Formação acadêmica dos coordenadores em nível de pós-graduação

COORDENADOR –IES	CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO
UEL	Controladoria e Contabilidade Gerencial	E	UEL
UEM	Engenharia de Produção e Sistemas	M	UFSC
UEPG	Auditoria	E	UEPG
UNICENTRO – GUARA.	Contabilidade Gerencial	E	UNICENTRO
UNICENTRO – IRATI	Contabilidade Gerencial	E	UNICENTRO
UNIOESTE - CASC.	Engenharia de Produção - Gestão da Qualidade e Produtividade	M	UFSC
UNIOESTE – FOZ	Ciências Contábeis	E	FACISA
UNIOESTE – MCR.	Contabilidade e Controladoria	M	USP

Observa-se que 3 coordenadores cursaram pós-graduação em nível de mestrado e 5 cursaram apenas cursos de especialização, conforme demonstra o Gráfico 2, a seguir. Analisando comparativamente a qualificação acadêmica dos coordenadores de curso, percebe-se que está aquém das exigências da legislação em vigor, LDB, que exige, no mínimo, um terço do quadro docente com qualificação de mestrado e ou doutorado.

Entende-se que as IES não demonstram preocupação com a formação acadêmica dos coordenadores, pois todos os cursos pesquisados já possuem, no seu quadro funcional, docentes com o título de mestre em contabilidade, com exceção da UNICENTRO – Irati.

A formação acadêmica dos coordenadores tem significativa importância para o bom desempenho do curso, bem como para a disciplina de Contabilidade Introdutória, tendo em vista que as questões didáticas e pedagógicas dos cursos são funções dirigidas pelos coordenadores. O desempenho da disciplina de Contabilidade Introdutória também depende do encadeamento lógico da grade curricular do curso com o projeto político-pedagógico.

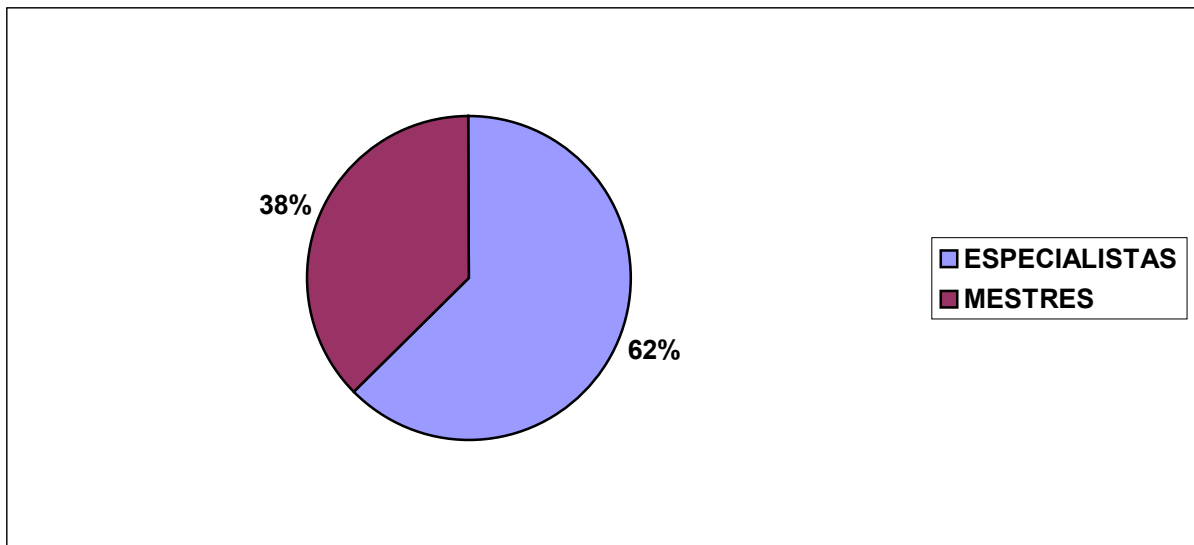


GRÁFICO 2 Qualificação acadêmica dos coordenadores - pós-graduação.

Dos 3 coordenadores que cursaram mestrado, apenas 1 cursou mestrado na área contábil, em Controladoria e Contabilidade pela FEA-USP. Os outros dois cursaram mestrado em outras áreas como: Engenharia de Produção e Sistemas e Engenharia de Produção - Gestão da Qualidade e Produtividade, pela USFC. Conforme ilustrado no Gráfico 3.

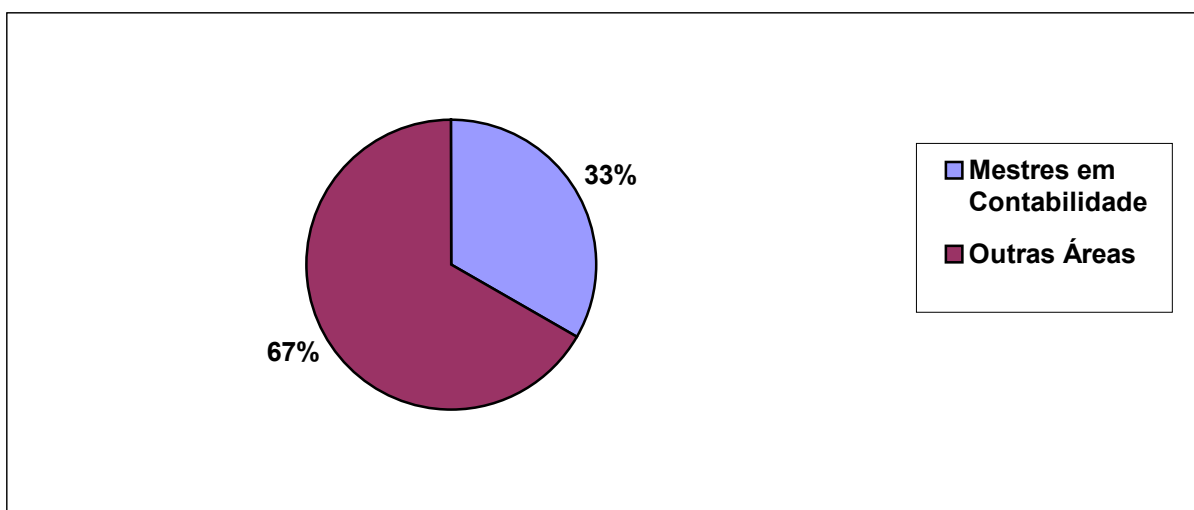


GRÁFICO 3 Identificação das áreas de pós-graduação em nível de mestrado

Portanto, fica evidente a carência de cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado na área contábil, se comparado com o nível de qualificação docente das Universidades do Paraná, que possui um quadro docente com 50% de

doutores, 35% de mestres e somente 15% com especialização ou apenas graduação.

4.4. Dados sobre a disciplina

As questões três a seis apresentam informações sobre a disciplina, que dizem respeito à denominação da disciplina, carga horária e o regime do curso. O Gráfico 4, a seguir, demonstra a denominação adotada para a disciplina.

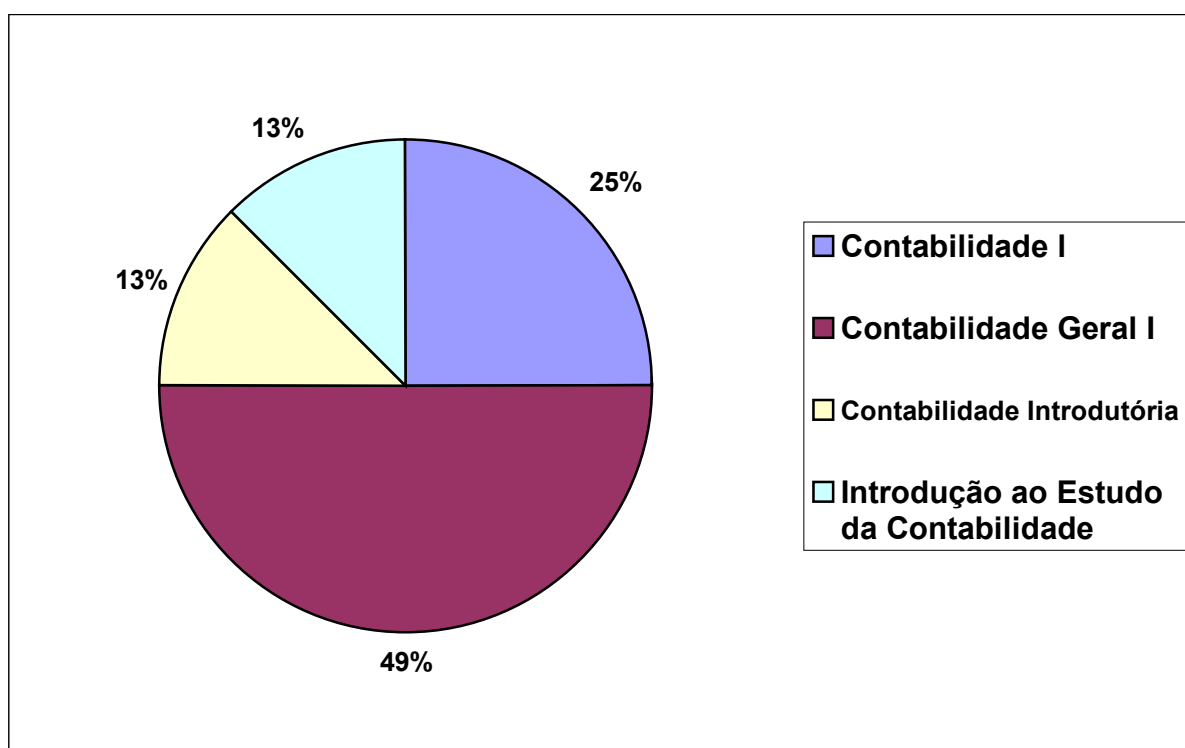


GRÁFICO 4 Denominação adotada para a disciplina de Contabilidade Introdutória.

Constatou-se que 49% (4) dos cursos denominam a disciplina de Contabilidade Geral I, 25% (2) dos cursos têm como denominação da disciplina Contabilidade I, 13% (1) dos cursos adotam a denominação de Contabilidade Introdutória e ainda, 13% (1) dos cursos denominam a disciplina de Introdução ao Estudo da Contabilidade, conforme demonstra o Gráfico 4.

No que se refere à carga horária, verificou-se que 62% dos cursos possuem uma carga horária de 136 horas e 38% dos cursos apresentam uma carga horária de

120 horas. Esta diferença de carga horária se resume a três cursos conforme pode ser observado no Gráfico 5. A princípio, esta diferença não influencia na formação dos profissionais. Os cursos que apresentam uma carga horária menor na disciplina referem-se aos 3 cursos da UNIOESTE.

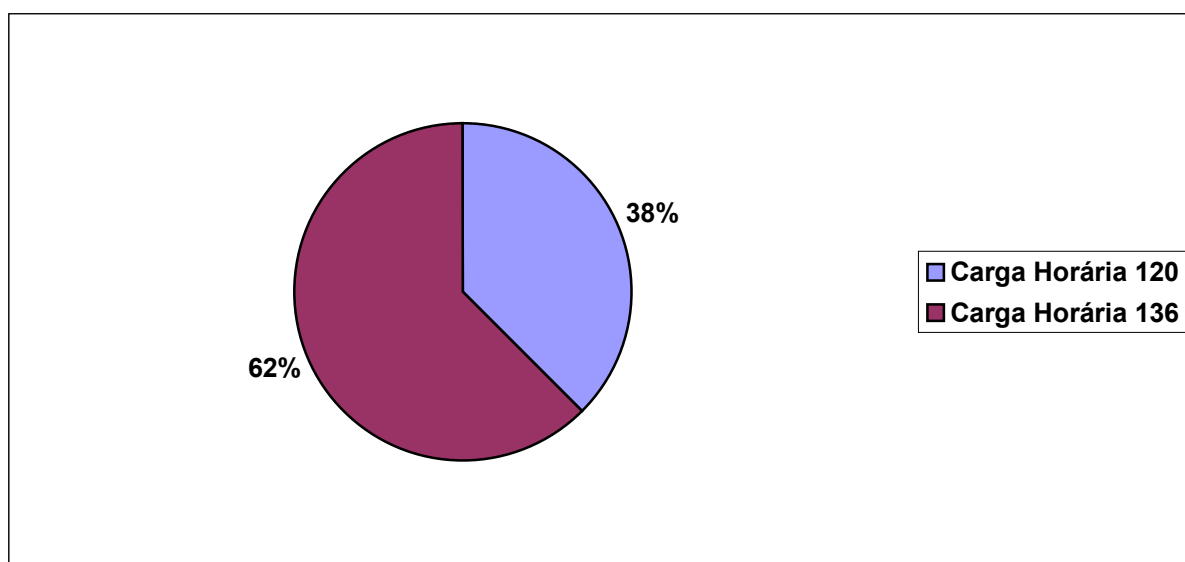


GRÁFICO 5 Carga horária da disciplina Contabilidade Introdutória

Constatou-se que o regime do curso é seriado anual. No entanto, 3 cursos já reduziram o período de duração mínima do curso completo de 5, para 4 anos, conforme demonstra o Gráfico a seguir.

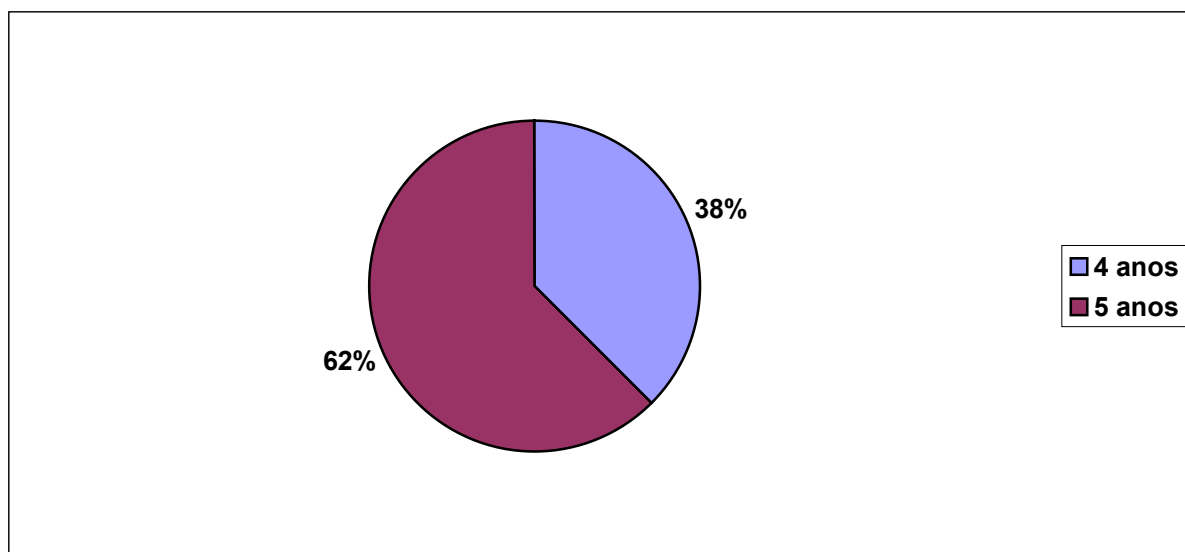


GRÁFICO 6 Duração dos cursos

A redução da duração dos cursos é recente, ou seja, não formou nenhuma turma. O que torna impossível afirmar se esta redução está influenciando na formação dos profissionais. Por outro lado, sabe-se que a grande maioria dos cursos de Ciências Contábeis instalados em IES particulares já reduziram a duração do curso de 5 para 4 anos e formarão a primeira turma neste ano.

Observou-se também, que o número de alunos que ingressam por turma é igual em todos os cursos pesquisados, 40 alunos. Porém, em 3 cursos ingressam 3 turmas de 40 alunos por ano. Estas ministram aulas nos turnos diurno e noturno, conforme pode ser observado na Tabela 6, a seguir.

Tabela 6 Número de alunos que ingressam por turno e total no ano

INSTITUIÇÃO	Nº DE ALUNOS QUE INGRESSAM POR ANO	TURNO/ DIURNO	TURNO/ NOTURNO	TOTAL DE TURMAS QUE INGRESSAM POR ANO
UEL	120	40	80	3
UEM	120	40	80	3
UEPG	120	40	80	3
UNICENTRO – GUARA.	40	-	40	1
UNICENTRO – IRATI	40	-	40	1
UNIOESTE- CASC.	40	-	40	1
UNIOESTE – FOZ	40	-	40	1
UNIOESTE – MCR.	40	-	40	1
TOTAL	560	120	440	14

A maioria das vagas é ofertada nos turnos noturnos, característica já identificada em outros estudos que versam sobre o perfil do aluno dos cursos de Ciências Contábeis. Percentualmente, significa que 78% das vagas para o ensino de Contabilidade são ofertadas no período da noite.

No que se refere ao plano de ensino, todos os coordenadores responderam que possuem planos de ensino que apresentam: ementa, objetivos, conteúdo programático, estratégias de ensino, critérios de avaliação e bibliografia adotada, com exceção de uma instituição que não assinalou o item estratégias de ensino.

No entanto, cruzando as informações assinaladas e os planos de ensino apresentados com a questão sete do questionário, constataram-se divergências. Considerando a relevância do plano de ensino para o bom desempenho da disciplina de Contabilidade Introdutória, elaborou-se a Tabela 7, que apresenta as informações que constam nos planos de ensino apresentados pelas instituições pesquisadas, conforme segue:

Tabela 7 Elementos que compõem o plano de ensino das IES

ELEMENTOS QUE COMPÕEM O PLANO DE ENSINO	FEQUENCIA	PERCENTUAL
1 – Ementa	8	100%
2 – Objetivos	8	100%
3 - Conteúdo programático	8	100%
4 - Estratégia de ensino	6	75%
5 - Critérios de avaliação	7	85%
6 – Bibliografia	8	100%

Analisando as informações coletadas, constatou-se que duas instituições não especificaram estratégias de ensino nos seus planos de ensino e uma instituição, inclusive não especificou os critérios de avaliação. No entanto, vale ressaltar que nos questionários preenchidos, a UEM respondeu de acordo com as informações constantes no plano de ensino, ao contrário da UEPG que respondeu possuir critérios de avaliação especificados no plano de ensino.

4.5 Dados do (a) professor (a) que ministra a disciplina

Neste item, apresentam-se os dados coletados nas questões de oito a treze, que buscam informações sobre os professores que ministram a disciplina. Estas informações referem-se à formação acadêmica dos professores como: graduação, pós-graduação, área de concentração do curso, instituição e ano de conclusão do referido curso, tempo de magistério na disciplina e tempo de magistério no ensino superior.

O universo é de doze professores, tendo em vista que em alguns cursos ingressa mais que uma turma por ano e, há casos em que não é o mesmo professor que ministra as aulas de Contabilidade Introdutória em todas as turmas.

No que se refere ao item de formação em nível de graduação, constatou-se que todos os professores são graduados em Ciências Contábeis. Uma professora possui também graduação em Psicologia e, um professor também é graduado em administração.

Todos os Professores cursaram pós-graduação, em nível *Lato Sensu* (especialização) ou *Stricto Sensu* (mestrado). O Quadro 5, mostra a formação acadêmica dos professores. Porém, optou-se por informar, somente a qualificação de maior grau. Para identificar a qualificação em nível de especialização, adotou-se a letra “E” e, em mestrado a letra “M”. Observa-se, também, que as instituições, “UEL” e “UEM” possuem três professores atuando no ensino da Contabilidade Introdutória, por isso optou-se em identificá-las por letras adicionais UEL – A, UEL-B, UEM -A e UEM – B. conforme segue.

Quadro 5 Qualificação acadêmica dos professores em nível de pós-graduação

IES	CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO NÍVEL E/M	INSTITUIÇÃO
UEL	Contabilidade Geral e Auditoria	E	F. C. HUMANAS, UNI. DE MARILIA
UEL – A	Contabilidade Geral e Auditoria	E	F. C. HUMANAS, UNI. DE MARILIA
UEL – B	Contabilidade e Controladoria	M	UNOPAR
UEM	Contabilidade	M	FGV-RJ
UEM – A	Engenharia de Produção e Sistemas	M	UFSC
UEM – B	Contabilidade e Controladoria	M	UNOPAR
UEPG	Contabilidade e Controladoria	M	UNOPAR
UNICENTRO – GUARA.	Contabilidade Gerencial	E	FAFIG/UNICENTRO
UNICENTRO – IRATI	Gestão de Negócios	E	UFPR
UNIOESTE- CASC.	Engenharia de Produção - Gestão da Qualidade e Produtividade	M	UFSC
UNIOESTE – FOZ	Contabilidade	E	UFSC
UNIOESTE – MCR.	Planejamento Tributário e Gerência Financeira	E	UNIOESTE

Constatou-se que, 67% dos professores possuem pós-graduação na área Contábil, enquanto que 17% na área de Engenharia de Produção – Gestão da Qualidade e Produtividade, 8% em Administração e, ainda 8% dos professores cursaram pós-graduação em Engenharia de Produção e Sistemas, conforme ilustra o Gráfico 7.

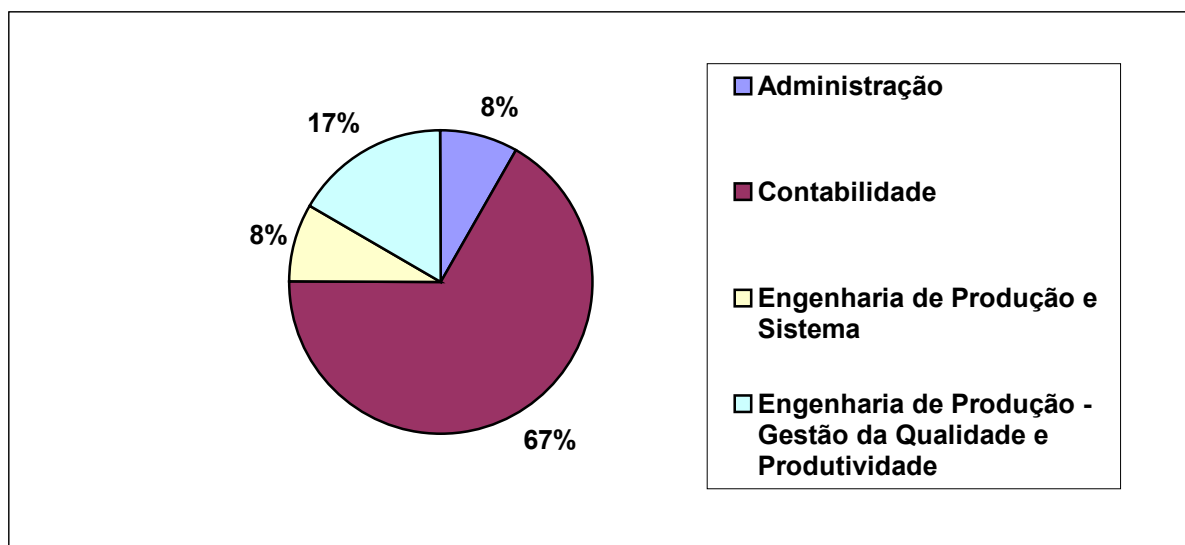


GRÁFICO 7 Área de qualificação dos docentes, em nível de pós-graduação

Constatou-se que 50% dos professores que ministram as aulas de Contabilidade Introdutória possuem qualificação acadêmica com o grau de mestre, igualmente 50% cursaram pós-graduação, apenas em nível de especialização, conforme pode ser observado no Gráfico 8. Estas informações demonstram que as Universidades Estaduais do Paraná, já apresentam um número de mestres acima das exigências mínimas estabelecidas pela legislação do ensino superior – LDB, atuando no ensino da Contabilidade Introdutória.

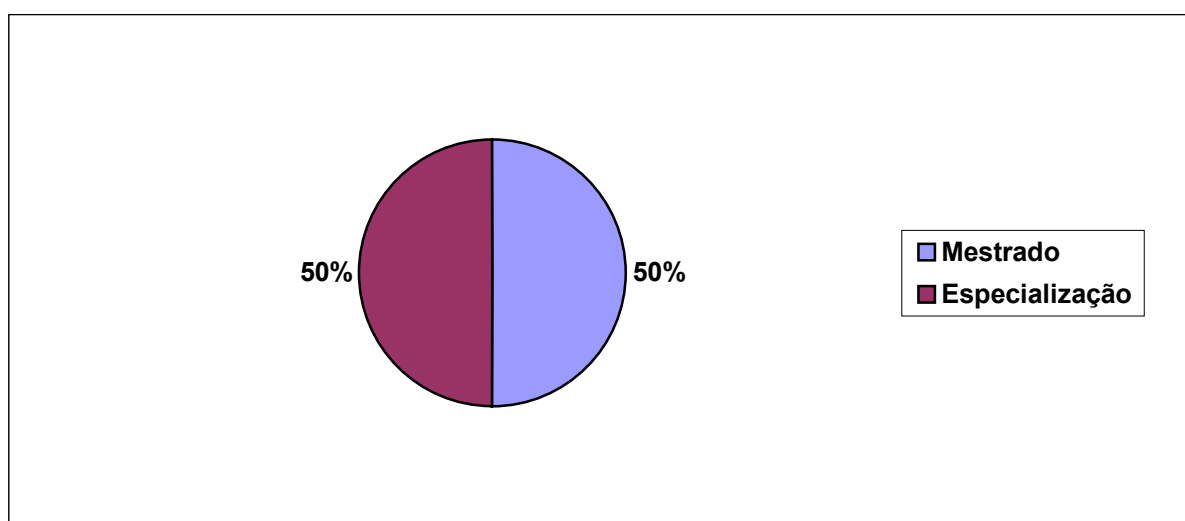


GRÁFICO 8 Qualificação acadêmica dos docentes, nível de pós-graduação.

Constatou-se que dos professores que possuem o grau de mestre, 67% cursaram mestrado na área de Contabilidade, e 33% em outras áreas como: Engenharia de Produção e Sistemas e Engenharia de Produção – Gestão da Qualidade e Produtividade respectivamente. Conforme pode ser observado no Gráfico 9, a seguir.

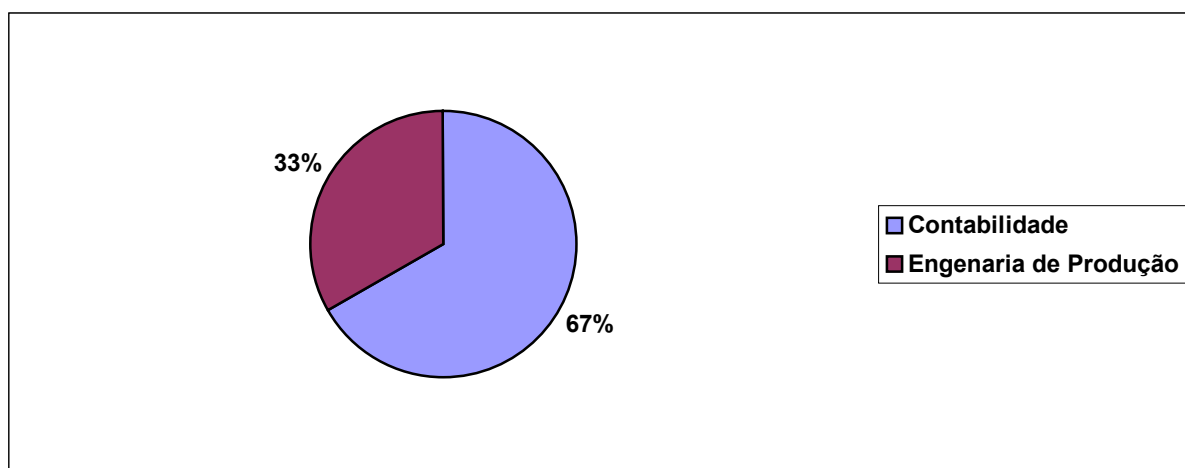


GRÁFICO 9 Área em que os docentes cursaram pós-graduação - mestrado

O ano de conclusão da pós-graduação dos professores pode ser observado na Tabela 8, a seguir.

Tabela 8 Ano em que os professores concluíram a pós-graduação

IES	ANO EM QUE OS PROFESSORES CONCLUÍRAM A PÓS-GRADUAÇÃO
UEL	1984
UEL – A	1984
UEL – B	2000
UEM	1987
UEM – A	1998
UEM – B	2000
UEPG	2000
UNICENTRO – GUARA.	1994
UNICENTRO – IRATI	1998
UNIOESTE - CASC.	2000
UNIOESTE – FOZ	1987
UNIOESTE – MCR.	2000

Constatou-se que 33% dos professores cursaram pós-graduação até o ano de 1990, 25% cursaram pós-graduação no período de 1991 a 1999 e ainda, 42% concluíram pós-graduação no ano de 2000, conforme ilustrado no Gráfico 10.

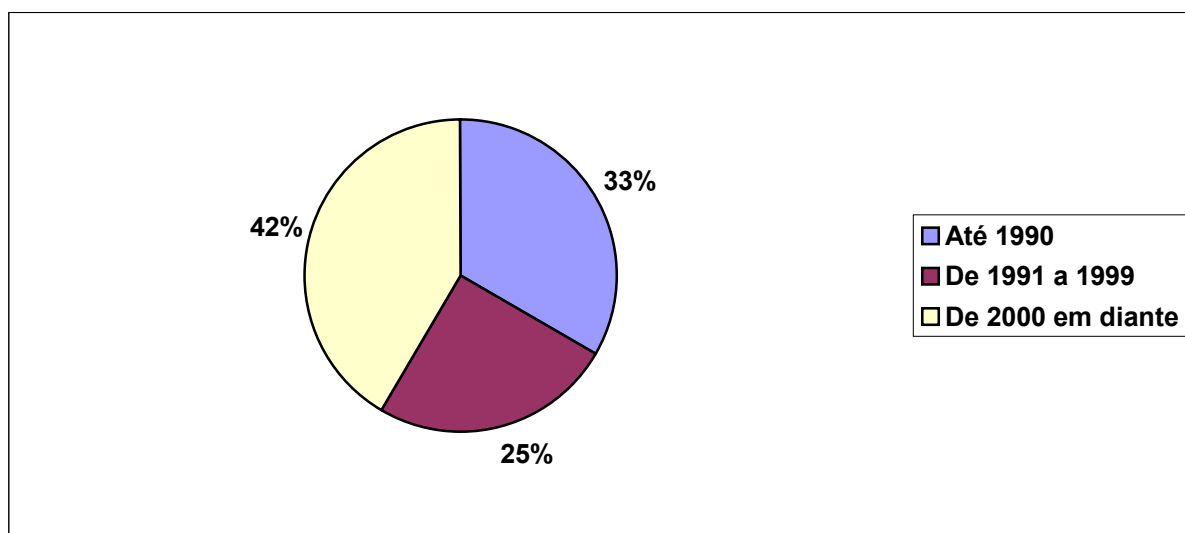


GRÁFICO 10 Período em que os docentes cursaram pós-graduação

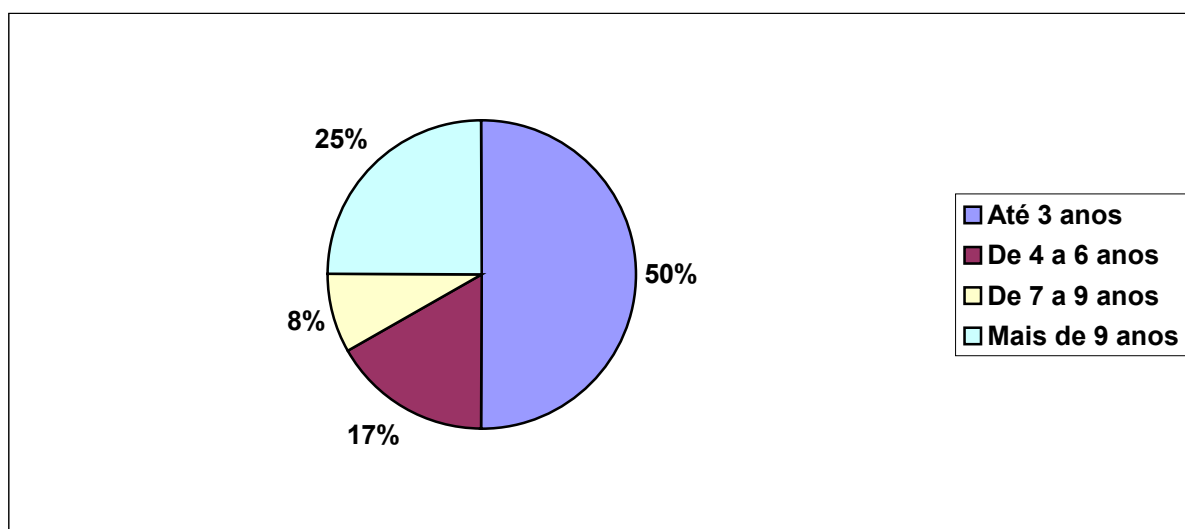
Observou-se que os professores cursaram a pós-graduação entre os anos de 1984 a 2000.

A Tabela 9 apresenta as informações sobre o tempo que os professores atuam na disciplina de Contabilidade Introdutória.

Tabela 9 Tempo de magistério na disciplina de Contabilidade Introdutória

IES	TEMPO DE MAGISTÉRIO NA DISCIPLINA
UEL	3 anos
UEL – A	9anos
UEL – B	3 anos
UEM	4 anos
UEM – A	4 anos
UEM – B	8 meses
UEPG	2 anos
UNICENTRO – GUARA.	1 ano
UNICENTRO – IRATI	1 ano
UNIOESTE - CASC.	17 anos
UNIOESTE – FOZ	17 anos
UNIOESTE – MCR.	1 ano

Analisando o tempo de atividade na disciplina Contabilidade Introdutória, constatou-se que 50% dos professores possuem até 3 anos de magistério na disciplina, 17% ministram aulas entre 4 e 6 anos nesta disciplina, 8% atuam entre 7 e 9 anos e ainda, 25% dos docentes atuam há mais de 9 anos nesta disciplina, o que pode ser observado no Gráfico 11.

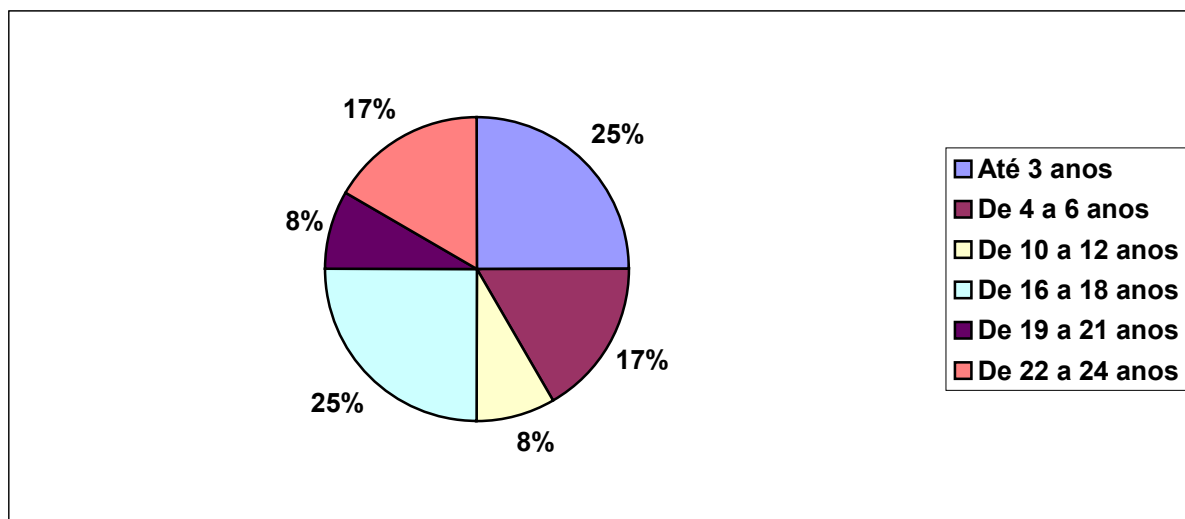
**GRÁFICO 11 Tempo de magistério na disciplina Contabilidade Introdutória.**

A Tabela 10 identifica o tempo de magistério que os professores possuem no ensino superior.

Tabela 10 Tempo de magistério no ensino superior

IES	TEMPO DE MAGISTÉRIO NO ENSINO SUPERIOR
UEL	17 anos
UEL – A	23 anos
UEL – B	10 anos
UEM	21 anos
UEM – A	6 anos
UEM – B	4 anos
UEPG	15 anos
UNICENTRO – GUARA.	1 ano
UNICENTRO – IRATI	2 anos
UNIOESTE – CASC.	22 anos
UNIOESTE – FOZ	17 anos
UNIOESTE – MCR.	2 anos

O Gráfico 12, a seguir, refere-se ao tempo de magistério dos docentes no ensino superior. 25% atuam no magistério até 3 anos, 17% entre 4 e 6 anos, 8% até 12 anos, 25% entre 17 e 18 anos, 8% entre 19 e 21 anos e, ainda 17% atuam a mais de 22 anos no magistério superior.

**GRÁFICO 12 Tempo de magistério no ensino superior**

Analisando o tempo de magistério, no ensino superior, constatou-se que 50% dos professores atuam entre 12 e 13 anos no ensino e os outros 50% possuem entre 16 e 24 anos na atividade. Estas informações demonstram que há uma

preocupação por parte das IES, pois o tempo de atividade no ensino superior difere em relação ao ensino de Contabilidade Introdutória. Isto significa que o quadro docente está sendo renovado ou até mesmo substituído, com o intuito de designar o melhor professor para trabalhar com os que iniciam o curso de Ciências Contábeis, conforme informações obtidas nas respostas dos questionários e entrevistas.

As diferenças encontradas no tempo de magistério superior em relação ao tempo em que os docentes atuam no ensino da Contabilidade Introdutória podem ser observadas numa análise comparativa entre os Gráficos 10 e 11 e as Tabelas 9 e 10, pois 50% dos professores atuam a menos de 3 anos no ensino da Contabilidade Introdutória. Verificou-se, através das entrevistas, que há uma preocupação por parte dos coordenadores em designar o melhor professor para ministrar as aulas aos iniciantes. Vale ressaltar que não se está afirmando que o professor mais antigo ou o mais recente é o mais indicado para ministrar a disciplina de Contabilidade Introdutória, pois outras características devem ser consideradas como: profundo conhecimento teórico, professor motivador, entre outras.

Entende-se que, para os estudantes deve ser vendida uma boa imagem do curso, para que eles se firmem no seu objetivo que é a profissão que escolheram para a sua vida. Isto se faz com o professor que tem um profundo conhecimento teórico, é motivador e, ao mesmo tempo, rígido nas atividades a serem desenvolvidas pelos acadêmicos, procurando envolvê-los no conteúdo a ser ministrado, através de leituras adicionais, e, também, mostre, desde o início, situações de profissionais bem sucedidos nas diversas especialidades da profissão, conforme ilustrado na Figura 1, da página 26.

O professor deve apresentar o plano de ensino no início das atividades, tendo em vista que é a ferramenta de trabalho, na qual o docente tem definido as atividades a serem desenvolvidas no decorrer da disciplina, como: os objetivos, os conteúdos, as estratégias de ensino, os recursos instrucionais, a bibliografia (atualizada) e a forma de avaliação. Isto cria uma expectativa motivadora no iniciante, pois ele vai se preparando de acordo com o estabelecido inicialmente, e busca alcançar os seus objetivos com base no que foi previsto, bem como se prepara para as demais disciplinas da área contábil.

Estas considerações são decisivas para que o estudante se apaixone pelo curso e faça dele a melhor profissão para a sua vida. Isto é muito importante porque ainda há estudantes que não estão bem certo, de que é esta profissão que eles almejam. Por isso, os alunos precisam ser motivados a se definir e desistir no início do curso, se for o caso. Observa-se que o estudante que segue para o segundo ano e ainda não criou gosto pelo curso, facilmente desiste (experiência própria).

4.6 Recursos didáticos

Neste item, apresentam-se, as respostas referentes às questões, 14 a 16, que podem apresentar mais de uma alternativa. Aborda as questões relacionadas com as estratégias de ensino, os recursos instrucionais mais adotados e os critérios de avaliação utilizados na disciplina Contabilidade Introdutória. Vale ressaltar, que estas questões foram respondidas por 10 professores, tendo em vista que em nem todos os docentes que a ministram responderam as questões.

4.6.1 Estratégias de ensino

Considerando a significativa importância das estratégias de ensino para a Contabilidade Introdutória, elaborou-se a Tabela 11, com base nas respostas obtidas no questionário, demonstrando o grau de importância, através da pontuação atribuída, e transformada em percentuais. Às respostas foram atribuídos pesos numa escala de 1 a 5, de acordo com o grau de importância, para as estratégias relacionadas com os itens 1 a 6 da Tabela 11. Vale ressaltar que a pontuação necessária para que a estratégia de ensino indicada atingisse 100%, era de 50 pontos. No (APÊNDICE D) constam os Quadros com a frequência e o percentual atribuídos, individualmente, a cada estratégia de ensino de acordo com as respostas obtidas nos questionários.

Tabela 11 Estratégias de ensino utilizadas conforme questionário aplicado.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS, CONFORME QUESTIONÁRIO.	PONTUAÇÃO OBTIDA DE ACORDO COM O GRAU DE IMPORTÂNCIA	PERCENTUALMENTE REPRESENTA
1 Aula expositiva	45	90%
2 Estudos de Casos	25	50%
3 Trabalhos em Grupos	19	38%
4. Seminário	19	38%
5 Questionários	5	10%
6 Outros	5	10%

As estratégias de ensino, mencionadas nos planos de ensino enviados pelas instituições pesquisadas podem ser observadas na Tabela 12.

Tabela 12 Estratégias de ensino identificadas nos planos de ensino das IES

ESTRATÉGIAS DE ENSINO IDENTIFICADAS NOS PLANOS DE ENSINO.	FREQUENCIA	PERCENTUAL
1. Aula expositiva	6	60%
2 Estudos de Casos	5	50%
3. Exercícios práticos	4	40%
4. Pesquisa bibliográfica	2	20%
5 Exercícios. Individuais/grupo	2	20%
6 Painéis	2	20%
7 Trabalhos em Grupos	1	10%
8 Atividades extraclasse.	1	10%
9. Questionários	0	0
10. Seminário	0	0

Posteriormente, fez-se um cruzamento entre as estratégias mencionadas no plano de ensino com as respostas dos questionários apresentados. Este cruzamento foi efetuado com cada instituição. Porém, vale ressaltar que as instituições, UEM, UEM – A, UEM – B e UEPG não apresentam estratégias no plano de ensino. No entanto, os professores que ministram a disciplina, responderam o questionário, destacando as estratégias utilizadas no ensino da Contabilidade Introdutória, conforme pode ser observado na Tabela 12.

Foram constatadas divergências entre as estratégias de ensino utilizadas e as estratégias de ensino identificadas nos planos de ensino de todas IES pesquisadas. Para facilitar a compreensão, fez-se uma análise por instituição, conforme pode ser observado nos Quadros do (APÊNDICE E). As instituições UEM, UEM - A, UEM - B e UEPG não assinalaram o item referente às estratégias de ensino utilizadas no questionário, igualmente não contemplam este item no plano de

ensino. No entanto, os professores que ministram a disciplina identificaram as estratégias de ensino que utilizam.

Constatou-se que a aula expositiva ainda é a estratégia de ensino mais utilizada pelos professores, sendo representada por 90%, seguida pelos estudos de casos com 50%. Já o seminário e trabalhos em grupos apresentaram um grau de importância menor 38% respectivamente, e ainda, 10% para questionários e outros itens, conforme ilustrado na Tabela 11.

Percebe-se uma variação nas estratégias de ensino utilizadas. Estas informações vêm ao encontro das pesquisas mais recentes da área contábil que defendem outras estratégias para o ensino de Contabilidade Introdutória, como por exemplo, a pesquisa elaborada por Favarin (2000), que sugere a utilização do simulador de transações aplicado ao ensino da Contabilidade Geral e de Santos (2003), que sugere a utilização de Jogos de Empresas aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de Contabilidade. Porém, ressalta que o educador deve levar em conta as características pessoais do grupo para que esta técnica de ensino alcance os objetivos propostos.

O seminário é outra estratégia importante, pois após a discussão e apresentação, o tema poderá ser aproveitado para elaborar artigos e permite que o estudante desenvolva habilidades, tais como: raciocínio lógico, pensamento estruturado e apresentação de suas idéias de maneira escrita. Também é uma forma de estimular os acadêmicos a participarem de eventos científicos, que, em alguns casos, já permitem a participação de alunos dos cursos de graduação com apresentação de trabalho.

Em contabilidade, eventos como a Convenção dos Contabilistas do Estado de São Paulo, organizado pelo CRC de São Paulo, Congresso Brasileiro de Contabilidade, promovido pelo CFC, Encontro de Pesquisa em Administração e Contabilidade – EPAC, promovido pela UNIFECAP, Congresso USP Controladoria e Contabilidade, organizado pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo USP e Congresso Brasileiro de Custos, promovido pela Associação Brasileira de Custos – ABC, já aceitam inscrições de

trabalhos de alunos de graduação, mas, na maioria dos casos exigem a participação de um professor como orientador do trabalho.

O estudo de casos é outra estratégia que pode ser explorada, pois permite que os estudantes aprendam pelos seus próprios esforços e méritos. Nesta estratégia, o papel do professor é guiar as discussões e descobertas dos estudantes em vez de apresentar respostas prontas e acabadas. Outro aspecto relevante é que a estratégia de caso propicia aos alunos e ao professor a mesma forma de informação tomada nas decisões da vida real. Portanto, o estudo de caso permite que o aluno cresça, adquira maturidade e seja treinado para agir e resolver problemas em grupo e individualmente.

As estratégias de ensino devem ser planejadas de acordo com os objetivos que se busca alcançar, considerando o ambiente em que forem utilizadas e o perfil dos estudantes envolvidos, bem como a transformação que se almeja atingir dos profissionais, entre outras. Observa-se que o planejamento é um processo de síntese e integração de diversos elementos, sendo, pois, necessário, que o professor adquira uma visão ampla destes elementos e de sua relação.

4.6.2 Recursos instrucionais

A Tabela 13 apresenta, as informações sobre os recursos instrucionais mais utilizados, conforme respostas assinaladas nos questionários. Às respostas foram atribuídos pesos numa escala de 1 a 5 de acordo com o grau de importância. Na Tabela constam as informações sobre a pontuação atribuída e convertida em percentuais, e, para que o item atingisse 100%, era necessário obter 50 pontos. As questões foram respondidas por 10 professores. No (APÊNDICE F) constam os Quadros que apresentam, individualmente, as informações sobre a frequência e percentual, atribuídos a cada recurso instrucional de acordo com as respostas obtidas nos questionários.

Tabela 13 Recursos instrucionais mais utilizados

RECURSOS UTILIZADOS, QUESTIONÁRIO.	INSTRUCIONAIS CONFORME	PONTUAÇÃO OBTIDA DE ACORDO COM O GRAU DE IMPORTÂNCIA	PERCENTUALMENTE REPRESENTA
1 Quadro-de-giz		49	98%
2. Retroprojektor		33	66%
4. <i>Data show</i>		10	20%
5 Vídeo e TV		6	12%
3 Flip chart		2	4%
6 Outros – Exercícios Programados		1	1%

Para evidenciar os recursos instrucionais utilizados, informados nos planos de ensino apresentados pelas IES, elaborou-se a Tabela 14.

Tabela 14 Recursos instrucionais identificados nos planos de ensino

RECURSOS INSTRUCIONAIS IDENTIFICADAS NOS PLANOS DE ENSINO.	FREQUENCIA	PERCENTUAL
1 Quadro-de-giz	2	20%
2. Retroprojektor	2	20%
3 <i>Data show</i>	2	20%
4. Livros textos e de exercícios	2	20%
5 Outros – distribuição de apostilas específicas	1	10%
6. Microcomputador	1	10%
7. Matérias publicadas	1	10%
8 Flip chart	0	0
9 .Vídeo e TV	0	0

Constatou-se que todas as instituições de ensino apresentam divergências, em relação aos recursos instrucionais assinalados nos questionários e identificados nos planos de ensino apresentados. Apenas duas instituições identificaram estes recursos nos planos de ensino.

Verificou-se que o recurso instrucional mais utilizado, ainda é o quadro-de-giz com 98%, seguido pelo retroprojektor com 66%. 20% já utilizam data show, 12% TV e vídeo. 4% utilizam o *flip chart* e ainda, 1% usa como instrumento instrucional exercícios programados, conforme pode ser observado na Tabela 13.

Observa-se que o quadro-de-giz apresenta uma série de vantagens o que muito provavelmente, leva o docente a utilizar este recurso com tal freqüência. Por exemplo: é um recurso com que os alunos estão acostumados desde os primeiros anos de escola, pode ser adequado ao nível de informação da classe; permite ao

professor em qualquer momento esclarecer ou explicar assuntos diversos como: fluxogramas, ou demonstrar o funcionamento de equipamentos, entre outros.

Embora Andrade (2003, p. 105) tenha identificado que 52% dos professores já utilizam o laboratório de informática como meio didático e Fávero (1987, p. 370), que praticamente todos os professores são favoráveis à introdução de novos recursos instrucionais, entre eles, recursos computacionais, o microcomputador ainda é um recurso de uso bastante restrito no ensino da Contabilidade Introdutória das Universidades Estaduais do Paraná, mesmo sendo uma ferramenta de trabalho dispensável para o dia-a-dia dos profissionais da área contábil. As IES em sua maioria, ainda não dispõem destes recursos para usar, especificamente, nas atividades de ensino.

Estes resultados levam a refletir sobre a falta de inovação nos recursos instrucionais utilizados, o que, provavelmente, decorre em função da falta de habilidade dos professores, falta de recursos nas instituições para melhorar os recursos instrucionais, falta de atualização dos professores, resistências a mudanças, entre outros.

Os resultados sugerem treinamentos específicos para atualização dos docentes, pois, considerando a qualificação acadêmica, todos possuem pós-graduação, pelo menos, em nível de especialização e, 50% já possuem o título de mestre. Outros aspectos a serem considerados são os recursos disponibilizados pelas IES, que não foi objeto deste estudo. Porém, sabe-se que as instituições públicas estão sofrendo com a falta de recursos financeiros para atualizar a infraestrutura necessária para um ensino melhor.

4.6.3 Critérios de avaliação

Na Tabela 15, tem-se uma visualização dos critérios de avaliação utilizados de acordo com as respostas dos questionários. Às respostas foram atribuídos pesos numa escala de 1 a 5, de acordo com o grau de importância. Na tabela consta a pontuação atribuída e convertida em percentuais, de acordo com as respostas obtidas nos questionários. Para que a estratégia atingisse 100% eram necessários

50 pontos. As questões foram respondidas por 10 professores. No (APÊNDICE G) relacionam-se os Quadros que apresentam as informações referentes às freqüências e percentuais atribuídos, individualmente, para cada critério de avaliação, conforme respostas obtidas nos questionários.

Tabela 15 Critérios de avaliação utilizados de acordo com as respostas dos questionários

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS, QUESTIONÁRIO.	DE AVALIAÇÃO CONFORME	PONTUAÇÃO OBTIDA DE ACORDO COM O GRAU DE IMPORTÂNCIA	PERCENTUALMENTE REPRESENTA
1 Prova escrita		50	100%
2. Assiduidade		23	46%
3. Trabalhos em grupo		21	42%
4 Trabalhos individuais		16	32%
5. Resolução de exercícios		4	8%
6 Seminários		1	2%
7 Trabalhos de campo		1	2%

A Tabela 15 apresenta percentualmente, os critérios de avaliação indicados nas respostas dos questionários. Percebeu-se que a forma de avaliação que a maioria dos professores utiliza é a prova escrita 100%, seguida de assiduidade 46%, trabalhos em grupo 42%, trabalhos individuais 32%, resolução de exercícios 8%, seminários e trabalhos em grupo 2%, respectivamente. Os quadros do (APÊNDICE H) apresentam o cruzamento entre os itens assinalados no questionário e a forma de avaliação indicada nos planos de ensino, apresentados pelas instituições.

Observa-se que a avaliação tem por objetivo verificar se o planejamento e a execução estão apresentando resultados satisfatórios junto aos estudantes. Nesta perspectiva, a prova escrita é a forma utilizada por todos professores. Essa forma de avaliação, conforme Gil (1997), constitui-se na forma mais tradicional utilizada para avaliação de aprendizagem do ensino superior.

Entende-se que para o ensino Contabilidade Introdutória, a prova escrita é significativa, visto que o estudante está iniciando um curso superior e este requer avanços nos conhecimentos, no volume de material a ser estudado, no grau de exigências da avaliação e no próprio comportamento do estudante. Porém, a prova escrita não deverá ser a única forma de avaliação. Outras formas deverão ser utilizadas para complementar a avaliação, tais como:

- a) Assiduidade (presença, participação nas atividades, entre outras);
- b) Resolução de exercícios para serem entregues no início das aulas;
- c) Resumos sobre os conteúdos a serem ministrados, e
- d) Avaliação em grupo;

É importante desenvolver no estudante a participação ativa no processo ensino-aprendizagem, a partir da disciplina Contabilidade Introdutória. Observa-se que o trabalho em equipe deve ser motivado e estimulado, visto que as tendências do futuro profissional contábil, indicam habilidades de comunicação, negociação, administração de conflitos e habilidade de comunicação de informações tecnológicas, entre outras. O desenvolvimento de atividades em equipe muitas vezes apresenta problemas, mas este precisa ser trabalhado desde o início, para preparar o futuro profissional adequado às necessidades do mercado de trabalho.

A Tabela 16, a seguir, apresenta as informações sobre os critérios de avaliação, indicados nos planos de ensino, elaborados pelas IES.

Tabela 16 Critérios de avaliação indicados nos planos de ensino

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO INDICADOS NOS PLANOS DE ENSINO.	FREQUENCIA	PERCENTUAL
1 Prova escrita	9	90%
2. Resolução de exercícios	5	50%
3.Trabalhos em grupo	3	30%
4 Trabalhos individuais	3	30%
5 Assiduidade	3	30%
6 Seminários	1	10%
7 Trabalhos de campo	0	0%

Igualmente, constatou-se divergências em todas as instituições na forma de avaliação assinalada no questionário, em relação à forma de avaliação indicada nos planos de ensino, conforme pode ser observado nas Tabelas 15 e 16. A UEPG assinalou os itens de avaliação utilizados no questionário, porém não apresenta forma de avaliação no plano de ensino apresentado.

Diante do exposto, percebe-se que ainda não há integração entre os critérios que foram estabelecidos no plano de ensino e o que está sendo ministrado para os alunos. Isto também leva a crer que, oficiosamente o profissional recebeu uma

determinada formação, conteúdo, forma de avaliação entre outros, porém a realidade é outra.

4.7 Sugestões para melhorar as estratégias de ensino utilizadas

Este tópico busca apresentar as sugestões obtidas com os professores que ministram aulas na disciplina Contabilidade Introdutória, com o intuito de melhorar as estratégias de ensino utilizadas. Transcrevem-se, a seguir, todas as sugestões, com o intuito de valorizar as informações obtidas, seguindo a mesma ordem das siglas já adotadas, anteriormente, para identificar as IES pesquisadas. Em seguida procurar-se-á analisar as sugestões apresentadas.

UEL: “Achamos que a metodologia de ensino utilizada na disciplina é adequada”;

UEM: “Deve haver um encadeamento lógico das aulas com o projeto pedagógico. Reuniões pedagógicas constantes”;

UEM - A: “Incluir jogos de empresas”;

UEM - B: “Incluir pesquisa”;

UEPG: “Desenvolvimento de atividades inerentes à disciplina através de simulação empresarial com o apoio de laboratório de informática”;

UNICENTRO - GUAR: “Melhorar o acesso à informática e suas ferramentas de trabalho, posto que o futuro profissional irá trabalhar basicamente em computadores. Criar possibilidades de estágios práticos, desde o primeiro ano”;

UNICENTRO - IRATI: “A utilização de informática, através de programa de contabilidade, para que os alunos já no primeiro ano tenham contato com programas de contabilidade e maximizem seu uso em seu cotidiano”;

UNIOESTE – CASC: “O professor entende que o método empregado para a disciplina está adequado”;

UNIOESTE - FOZ: “Pesquisa, pois se apresenta como um processo de construção de conhecimento”;

“Criar grupos para gerar informações permanentes aos jornais da cidade referente assuntos de interesse permanente da sociedade. Ser a fonte da informação – isso gera compromisso ao acadêmico e ao professor”;

“Estabelecer sistemas de participação em eventos com trabalhos práticos desenvolvidos, e provocar a elaboração de casos para outros desenvolverem”;

UNIOESTE - MCR: “Acredito que uma estratégia interessante seria a partir do 2º semestre do primeiro ano, haver uma divisão da turma, onde seriam divididos em duas turmas, e desde já utilizar o laboratório de informática. No primeiro semestre haveria tempo necessário para tratar os conceitos iniciais de uma forma sucinta e objetiva, sem aprofundar demais o conteúdo, e também não frustrar as expectativas dos acadêmicos que no início não gostam muito de teoria, apenas o necessário para poderem entender a segunda etapa. A segunda etapa consistiria em aulas práticas no laboratório de informática, onde haveria não mais de 20, alunos o que permitiria que todos entendessem e tivessem a visão do processo contábil, fazendo com que cada ato praticado pela empresa resulte em uma nova situação patrimonial, fazendo, assim, com que o acadêmico tivesse uma visão sistêmica do processo contábil, dando a ele uma capacitação de entender os relatórios contábeis, que acredito ser o objetivo principal do primeiro ano”.

Analisando as sugestões dos professores, observa-se que as respostas corroboram com as estratégias estudadas no capítulo da revisão, visto que a maioria sugeriu que sejam incluídas outras estratégias de ensino, como: os Jogos de Empresas e a Simulação Empresarial, através do laboratório de informática, pois se trata de recursos instrucionais que possibilitam aos estudantes participarem de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo atividades que ocorrem na vida real das empresas.

A pesquisa foi outro ponto sugerido pelos professores, pois se apresenta como um processo de construção de conhecimento. Destacam-se outras sugestões:

- a) Criar grupos para gerar informações permanentes para os jornais da cidade, referentes a assuntos de interesse permanente da sociedade;

- b) Ser a fonte da informação, isto gera compromisso ao acadêmico e ao profissional;
- c) Estabelecer sistema de participação em eventos com trabalhos práticos desenvolvidos, e provocar a elaboração de casos para outros grupos desenvolverem;
- d) Separar em duas turmas, a partir do segundo semestre para utilizar o laboratório de informática. Aulas práticas com no máximo 20 alunos por turma para possibilitar o entendimento do processo contábil, fazendo com que cada ato praticado pela empresa resulte em uma nova situação patrimonial. Assim, o acadêmico poderá ter uma visão sistêmica do processo contábil, capacitando-o para entender relatórios contábeis.

Nesta perspectiva, conclui-se que há necessidade de rever as estratégias de ensino utilizadas, bem como disponibilizar equipamentos que possibilitam a utilização das ferramentas sugeridas.

4.8 Sugestões dos coordenadores para melhorar a qualidade do ensino da disciplina Contabilidade Introdutória

Esta questão teve por objetivo coletar sugestões com os coordenadores dos Cursos de Ciências Contábeis, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino da disciplina Contabilidade Introdutória. Transcrevem-se, a seguir, todas as sugestões obtidas com os professores. Para identificar os coordenadores, adotou-se as siglas já utilizadas para identificar as IES pesquisadas.

UEL: “Utilizar laboratório (falta no departamento)”.

UEM: “Esta disciplina por ser básica e por depender do seu sucesso o bom andamento das demais disciplinas, nós procuramos atribuí-la a professores que já tenham experiência e comprometimento com o magistério. Desta forma, acredito que boa parte dos problemas nós conseguimos resolver. Outro procedimento que adotamos são as reuniões pedagógicas da disciplina para discutir os problemas e tentar solucioná-los, desta forma, o programa e o critério de avaliação também são discutidos periodicamente”.

UEPG: “Além de essa disciplina fornecer os subsídios básicos de aplicação da contabilidade, o acadêmico deve ser estimulado na busca pelo conhecimento, portanto, a disciplina deve ser utilizada como um instrumento de motivação pessoal para o acadêmico. Para isso, sugere-se que tenha contato com profissionais que possuam destaque na área contábil e, além disso, visitem empresas e escritórios de contabilidade para terem acesso às atividades desempenhadas pelos profissionais”.

INICENTRO - GUAR: “No caso do nosso curso, temos as disciplinas de Contabilidade I e de Sistemas Informatizados Aplicados à Contabilidade, na primeira série. Temos solicitado aos professores das duas disciplinas, que procurem trabalhar em conjunto, afim de que ocorra uma interação e a aplicação prática dos conteúdos teóricos. Deve ser quase uma disciplina só”.

UNICENTRO - IRATI: “Utilização de programas atualizados (laboratório), aulas práticas, exercícios (em grande quantidade), palestras (referente à disciplina) e utilização de várias obras”.

UNIOESTE – CASC: “Que o professor que venha ministrar essa disciplina seja um bom vendedor das atividades de contabilidade, motivando os acadêmicos para uma formação voltada para as discussões mais acadêmicas buscando uma formação do pensamento contábil. Nós devemos abandonar o tecnicismo e buscarmos alternativas para fomentação de um método mais dedutivo, pois assim faremos com que os acadêmicos sejam mais críticos em relação aos métodos atualmente empregados”.

UNIOESTE - FOZ: “Avaliação do material dos professores”.

UNIOESTE - MCR: “Acredito que para melhorar a qualidade do ensino desta disciplina a questão passa pelo perfil do professor que a ministra. Se tiver um perfil de ser essencialmente prático a qualidade pode ser comprometida, por que nessa fase conceitos introdutórios são fundamentais. Assim, entendo que tendo o professor um perfil mais teórico ajudaria bastante no desenvolvimento da disciplina, tendo ele a capacidade de transmitir os conhecimentos iniciais. Quando chegar na etapa de desenvolvimento prático com objetivo de entender o processo contábil e os relatórios, o nível de aprofundamento da disciplina não precisa ser muito acentuado, bastando transmitir exemplos simples que acontecem na maioria das empresas no dia-a-dia. Portanto, entendo que para a melhoria da qualidade do ensino, A

questão passa, fatalmente, pelo perfil do professor, devendo a instituição disponibilizar o melhor ou um dos melhores professores do curso para ministrar esta disciplina”.

Observa-se que as repostas dos professores e coordenadores são idênticas, apontando, basicamente, as mesmas carências e necessidades.

Neste sentido, conclui-se que para melhorar a qualidade do ensino ministrado aos iniciantes, faz-se necessária uma revisão ampla nos aspectos inerentes às estratégias de ensino, qualificação docente, bem como recursos físicos como: equipamentos de informática, entre outros.

Entende-se, como características do bom professor para ministrar aulas de Contabilidade Introdutória, o que segue:

- a) Ser um professor que tenha um profundo conhecimento teórico;
- b) Ter experiência acadêmica;
- c) Ser rígido nas atividades estabelecidas;
- d) Ser cumpridor de suas tarefas;
- e) Procurar envolver os alunos em leituras anteriores às suas aulas sobre o conteúdo a ser ministrado;
- f) Desenvolver uma forma de avaliação ativa nos estudantes,
- g) Utilizar material atualizado;
- h) Ser motivador e participativo nas discussões da classe,
- i) Estar inteirado e atualizado sobre os eventos ligados a profissão contábil,
e
- j) Estar envolvido nas discussões da área acadêmica.

4.9 Melhorias propostas a partir das Diretrizes Curriculares

Esta questão objetiva verificar a opinião dos coordenadores de curso de Ciências Contábeis sobre as possíveis contribuições e melhorias para a formação do profissional contábil, a partir das novas Diretrizes Curriculares. Transcrevem-se, a

seguir, todas as sugestões obtidas com os professores. Para identificar os coordenadores, adotou-se as siglas já utilizadas para identificar as IES pesquisadas.

UEL: “Não, não acho que haverá alterações significativas”.

UEM: “Sim, pois esta é uma disciplina que merece especial atenção e isto está evidenciado nas diretrizes”.

UEPG: “Acredito que não. As diretrizes pela generalidade acabam não contemplando melhorias para disciplinas que possuem certo grau de especificidade”.

UNICENTRO – GUAR: “Para ser sincero não tivemos muita oportunidade de estudar as novas diretrizes curriculares de contábeis. Mas, tomando por base o Parecer da comissão dos especialistas de contábeis, que constou no site do MEC durante alguns anos, creio que aquela visão é muito interessante e bastante moderna. Nela, a disciplina Contabilidade Introdutória (ou outro nome que se dê) é fundamental para um curso bem concluído”.

UNICENTRO - IRATI: “Sou professora de Economia, mas como administro o Departamento de Contábeis, entendo que melhorou muito”.

UNIOESTE – CASC: “Sim elas sugerem que os professores busquem conteúdos mais voltados para uma formação do pensamento contábil e do cidadão”.

UNIOESTE - FOZ: “Sim, pois essa disciplina é o que dá suporte e base ao conhecimento da área contábil, e, por conseguinte a formação do profissional de contabilidade”.

UNIOESTE - MCR: “As novas Diretrizes Curriculares propõem a formação de um profissional mais generalista” ou seja, um profissional sem muitas habilidades em uma área específica, como finanças, auditoria, custos ou outra especialidade, cabendo a instituição definir o perfil do profissional a ser formado e dar ênfase maior a certas disciplinas. Assim, a disciplina Contabilidade Introdutória, passa a ter uma importância ainda maior, visto dar a base para todas as disciplinas específicas que virão nos anos subseqüentes, onde não haverá mais tempo de se ensinar conceitos introdutórios, e também pelo fato de cada vez mais haver uma tendência em reduzir o número da carga horária total do curso.

Apenas um coordenador de curso afirmou que as diretrizes curriculares não apresentam contribuições para a melhoria da formação do profissional contábil, tendo em vista que estão voltadas para a generalidade e não para a especificidade.

Os demais coordenadores, além de concordarem com as contribuições para a melhoria da formação profissional, justificaram esta posição. Tomando-se por base o Parecer dos especialistas, percebe-se que ele apresenta uma visão muito interessante e bastante moderna para esta disciplina, que é fundamental para um curso bem elaborado. Outro aspecto mencionado refere-se à formação voltada para o pensamento contábil e a formação do cidadão.

Conclui-se, que as diretrizes curriculares propõem uma formação mais generalista, sem muitas habilidades em uma área específica, cabendo à instituição definir o perfil profissiográfico desejado e dar ênfase maior a certas disciplinas, de acordo com o meio em que está inserida. Assim, a disciplina Contabilidade Introdutória passa a ter uma importância maior ainda, visto que é a base para todas as disciplinas da área específica do curso. Por exemplo: controladoria e auditoria são disciplinas que requerem conhecimentos básicos sobre contabilidade.

4.10 Conteúdos ministrados e bibliografia adotada

Este tópico busca relacionar os conteúdos ministrados, de acordo com os planos de ensino apresentados pelas instituições pesquisadas, bem como a bibliografia adotada no ensino de Contabilidade Introdutória das Universidades Estaduais do Paraná.

4.10.1 Conteúdos ministrados

A Tabela 17 apresenta as informações sobre os conteúdos ministrados, indicados nos planos de ensino apresentados pelas IES. Optou-se em relacionar os tópicos, a frequência e o respectivo percentual.

Tabela 17 Conteúdo programático informado nos planos de ensino das IES

Tópicos do programa	Quantidade IES	Percentual
1) Objetivos da Contabilidade	8	100%
2) Estrutura e Evolução da Contabilidade	8	100%
3) Os Postulados, Princípios, e Convenções Contábeis	8	100%
4) Ativo, Passivo, Patrimônio Líquido e sua Avaliação	8	100%
5) Receita Despesa e Resultado	8	100%
6) A Estática e a Dinâmica Patrimonial	8	100%
7) Procedimentos Contábeis	8	100%
8) Fatos Contábeis	8	100%
9) Balancete de Verificação	8	100%
10) Encerramento do Exercício	8	100%
11) Demonstração de Resultado do Exercício	8	100%
12) Balanço Patrimonial	8	100%
13) Operações com Mercadorias	7	88%
14) Constituição de Empresas	3	38%
15) A Contabilidade no Processo de Gestão	2	25%

No que se refere ao conteúdo ministrado, constatou-se que há poucas divergências entre as instituições pesquisadas, ressaltando que os conteúdos referentes às Operações com Mercadorias não estão contemplados apenas no plano de ensino de uma IES. Duas IES apresentam um item a mais, em relação as demais instituições pesquisadas. Trata-se do item referente à Empresa no Processo de Gestão Empresarial, abordando a Contabilidade como um Sistema de Informações, citado no início dos conteúdos a serem ministrados. O tópico, Constituição de Empresas, por sua vez, é apresentado, somente por três IES. Os demais tópicos são igualmente estudados em todas as IES.

Constatou-se que há diferenças em relação à seqüência dos conteúdos ministrados. Por exemplo, algumas instituições têm como conteúdo inicial a Evolução Histórica da Contabilidade, Objetivos, Finalidades e Usuários da Informação Contábil, seguidas dos Princípios Contábeis, enquanto outras ministram o conteúdo sobre os Princípios Contábeis e a Estrutura Conceitual Básica da Contabilidade no final da disciplina ou até mesmo no meio do conteúdo. Entende-se que isto ocorre em função da bibliografia adotada.

4.10.2 Bibliografia adotada

A Tabela 18 apresenta as informações sobre a bibliografia adotada. Relacionam-se o título do livro, ano da edição, autor, frequência e percentual correspondente. Constatou-se que algumas instituições separam a bibliografia em

dois grupos: bibliografia específica e bibliografia complementar. Porém, não foi possível apresentar essa informação separadamente visto que nem todos os planos de ensino apresentaram esta segregação.

Tabela 18 Bibliografia adotada

TÍTULO	ANO	AUTOR	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Contabilidade Introdutória	1998	EQUI.PROF. FEAUSP, (coordenação) IUDÍCIBUS, Sérgio de	8	100%
Contabilidade básica	1996	MARION, José Carlos	7	88%
Contabilidade: teoria e prática, v 1.	1997	FAVERO et al	6	75%
Manual de contabilidade das sociedades por ações (aplicável as demais sociedades)	2000	FIPECAFI, IUDÍCIBUS, Sérgio de, MARTINS, Eliseu; GELGKE, Ernesto, Rubens	6	75%
Contabilidade geral	1997	FRANCO, Hilário	5	63%
Manual de Contabilidade básica: um introdução à prática contábil	1996	PADOVEZE, Clovis Luís	5	63%
Contabilidade empresarial	1997	MARION, José Carlos	4	50%
Contabilidade básica	2001	GOUVEIA, Nelson	3	38%
Curso básico de contabilidade	2002	ALMEIDA, Marcelo C.	2	25%
Contabilidade geral fácil	1997	RIBEIRO, Osni de Moura	2	25%
GUIA IOB de contabilidade	1992	Periódico atualizável	2	25%
Introdução à contabilidade	1987	WALTER, Milton Augusto	2	25%
Contabilidade: teoria e prática, v 1 e 2.	1997	FAVERO et al	1	13%
Teoria da Contabilidade	1997	IUDICIBUS, Sérgio de	1	13%
Lei das sociedades por ações nº 6404/76	1979	Lei das sociedades por ações nº 6404/76.	1	13%
Contabilidade informatizada	1997	OLIVEIRA, Edson	1	13%
Contabilidade superior	1996	HERMANN JR. Frederico	1	13%
Princípios fundamentais de contabilidade	1995	SA, Antonio Lopes de Sá	1	13%
Dicionário de contabilidade	1995	SA, Antonio L. e SA, Ana M. Lopes de	1	13%
Introdução à contabilidade	1990	PALHARES, Antonio e RODRIGUES, Laércio de Castro.	1	13%
Contabilidade básica	1993	NEVES, Silvério das e VICECONTI, Paulo Eduardo	1	13%
Contabilidade básica	1980	ANGELICO, João	1	13%
Princípios fundamentais de contabilidade	1995	CFC	1	13%
Contabilidade geral	1979	JACINTO, Roque	1	13%

No que se refere às bibliografias adotadas, constatou-se que as instituições pesquisadas adotam praticamente as mesmas. Porém, são diversos os autores e obras adotados. Constatou-se também, que as obras mais utilizadas como bibliografias específicas são: (EQUIPE DE PROFESSORES DA FEA/USP, 1998), (FAVERO, et al. 1997), (IUDÍCIBUS, et. al. 2003) e (MARION, 2004), conforme pode ser observado na Tabela 18.

O Quadro 6 apresenta as informações sobre as obras indicadas nos planos de ensino, em ordem alfabética por autor, relacionando o ano da primeira edição, a edição adotada e a última edição e ano. O Quadro 7 apresenta as mesmas informações apresentadas no Quadro 6, porém em ordem de ano de edição da obra, com intuito de destacar a importância da utilização de edições atualizadas.

Quadro 6 Bibliografia adotada, ano da 1ª edição, edição utilizada e última edição.

AUTOR	TÍTULO	1. Ed.	Ed. e ano utilizada	Última Ed. e ano	Editora
1) ALMEIDA, Marcelo Cavalcante.	Curso básico de contabilidade	1988	4. ed. 2002	4. ed. 2002	Atlas
2) ANGELICO, João	Contabilidade básica	1978	5. ed. 1980	7. ed. 1987	Atlas
3) CFC	Princípios fundamentais de contabilidade e normas brasileiras de contabilidade	1995	1. ed. 1995	1. ed. 1995	CFC
4) EQUIPE, DE PROFESSORES DA FEA/USP, (coordenação) IUDÍCIBUS, Sérgio de.	Contabilidade Introdutória	1971	9. ed.1998	9. ed. 1998	Atlas
5) FAVERO et al	Contabilidade: teoria e prática, v 1.	1995	2. ed.1997	2. ed.1997 4ª	Atlas
6) FAVERO et al	Contabilidade: teoria e prática v 2.	1997	1. ed.1997	1. ed. 1997	Atlas
7) FRANCO, Hilário	Contabilidade geral	1951	23. ed.1996	23. ed. 1996.	Atlas
8) GOUVEIA, Nelson	Contabilidade básica	1984	2. ed. 2001	2. ed. 2001	Harbra
9) HERMANN JR. Frederico	Contabilidade superior	1936	11. ed.1996	11. ed. 1996	Atlas
10) IUDÍCIBUS, et. al.	Manual de contabilidade das sociedades por ações (aplicável as demais sociedades)	1979	5. ed. 2000	6. ed. 2003	Atlas
11) IUDICIBUS, Sérgio de	Teoria da Contabilidade	1987	6. ed. 2000	6. ed. 2000	Atlas
12) JACINTO, Roque	Contabilidade geral	1979	1. ed.1979	1. ed.1979	Ática
13) Lei das sociedades por ações nº 6.404/76	Lei das sociedades ações nº 6404/76	1976	1. ed. 1976	28. ed. 2001	Atlas
14) MARION, José Carlos	Contabilidade básica	1983	3. ed.1999	7. ed. 2004	Atlas
15) MARION, José Carlos	Contabilidade empresarial	1982	6. ed.1997	10. ed. 2003	Atlas
16) NEVES, Silvério das; VICECONTI, Paulo Eduardo V.	Contabilidade básica	1993	1. ed. 1993	11.ed. 2003	Frase
17) OLIVEIRA, Edson	Contabilidade informatizada	1997	1. ed. 1997	3. ed. 2003	Atlas
18) PADOVEZE, Clovis Luís	Manual de Contabilidade básica: um introdução à pratica	1989	4. ed. 2000	5. ed 2004	Atlas
19) PALHARES, Antonio; RODRIGUES, Laércio de Castro	Introdução à contabilidade	1990	1. ed.1990	1. ed. 1990	Scipione
20) PERIÓDICO	GUIA IOB de contabilidade	1992		Atualizável	IOB
21) RIBEIRO, Osni de Moura	Contabilidade geral fácil	1997	1. ed.1997	4. ed. 2002	Saraiva
22) SA, Antonio Lopes de	Princípios fundamentais de contabilidade	1995	3. ed. 2000	3. ed. 2000	Atlas
23) SA, Antonio Lopes de; SA, Ana M. Lopes de	Dicionário de contabilidade	1957	9. ed. 1995	9. ed. 1995	Atlas
24) WALTER, Milton A.	Introdução à contabilidade: uma metodologia moderna para o ensino da contabilidade V I	1980	7. ed.1987	7. ed.1987	Saraiva

Quadro 7 Bibliografia adotada, ano da 1ª edição, edição utilizada e última edição.

AUTOR	TÍTULO	1. Ed.	Ed. e ano utilizada	Última Ed. e ano	Editora
1) HERMANN JR. Frederico	Contabilidade superior	1936	11. ed.1996	11. ed. 1996	Atlas
2) FRANCO, Hilário	Contabilidade geral	1951	23. ed.1996	23. ed. 1996.	Atlas
3) SA, Antonio Lopes de; SA, Ana M. Lopes de	Dicionário de contabilidade	1957	9. ed. 1995	9. ed. 1995	Atlas
4) EQUIPE, DE PROFESSORES DA FEA/USP, (coordenação) IUDÍCIBUS, Sérgio de.	Contabilidade Introdutória	1971	9. ed.1998	9. ed. 1998	Atlas
5) Lei das sociedades por ações 6.404/76	Lei das sociedades ações nº 6404/76	1976	1. ed. 1976	28. ed. 2001	Atlas
6) ANGELICO, João	Contabilidade básica	1978	5. ed. 1980	7. ed. 1987	Atlas
7) IUDÍCIBUS et. al..	Manual de contabilidade das sociedades por ações (aplicável as demais sociedades)	1979	5. ed. 2000	6. ed. 2003	Atlas
8) JACINTO, Roque	Contabilidade geral	1979	1. ed.1979	1. ed.1979	Ática
9) WALTER, Milton A.	Introdução à contabilidade: uma metodologia moderna para o ensino da contabilidade V I	1980	7. ed.1987	7. ed.1987	Saraiva
10) MARION, José Carlos	Contabilidade empresarial	1982	6. ed.1997	10. ed. 2003	Atlas
11) MARION, José Carlos	Contabilidade básica	1983	3. ed.1999	7. ed. 2004	Atlas
12) GOUVEIA, Nelson	Contabilidade básica	1984	2. ed. 2001	2. ed. 2001	Harbra
13) IUDICIBUS, Sérgio de	Teoria da Contabilidade	1987	6. ed. 2000	6. ed. 2000	Atlas
14) ALMEIDA, Marcelo Cavalcante.	Curso básico de contabilidade	1988	4. ed. 2002	4. ed. 2002	Atlas
15) PADOVEZE, Clovis Luís	Manual de Contabilidade básica: um introdução à prática	1989	4. ed. 2000	5. ed 2004	Atlas
16) PALHARES, Antonio; RODRIGUES, Laércio de Castro	Introdução à contabilidade	1990	1. ed.1990	1. ed. 1990	Scipione
17) PERIÓDICO	GUIA IOB de contabilidade	1992		Atualizável	IOB
18) NEVES, Silvério das; VICECONTI, Paulo Eduardo V.	Contabilidade básica	1993	1. ed. 1993	11.ed. 2003	Frase
19) CFC	Princípios fundamentais de contabilidade e normas brasileiras de contabilidade	1995	1. ed. 1995	1. ed. 1995	CFC
20) FAVERO et al	Contabilidade: teoria e prática, v 1.	1995	2. ed.1997	2. ed.1997 4ª	Atlas
21) SA, Antonio Lopes de	Princípios fundamentais de contabilidade	1995	3. ed. 2000	3. ed. 2000	Atlas
22) FAVERO et al	Contabilidade: teoria e prática v 2.	1997	1. ed.1997	1. ed. 1997	Atlas
23) OLIVEIRA, Edson	Contabilidade informatizada	1997	1. ed. 1997	3. ed. 2003	Atlas
24) RIBEIRO, Osni de Moura	Contabilidade geral fácil	1997	1. ed.1997	4. ed. 2002	Saraiva

Analisando de forma mais acurada, o conteúdo das obras indicadas observa-se que nem todas apresentam conteúdos apropriados para a formação inicial dos futuros contadores. Por exemplo, Ludícibus et. al. (2003, p. 25), na introdução do capítulo 1, apresenta como o seu atual e mais duradouro objetivo: “representar para os profissionais da área uma fonte atualizada e abrangente sobre Contabilidade e Demonstrações Contábeis, servindo também como textos para estudos no âmbito universitário”.

Estende-se que os estudantes ainda não possuem conhecimentos e habilidades para adotar esta obra nos primeiros passos do ensino de contabilidade. Pois, para muitos faltam até conhecimentos e noções básicas sobre empresa, conforme mencionado nas repostas aos questionários e entrevistas, principalmente, quando se trata dos alunos que estudam no período diurno a dificuldade é maior ainda. A obra é imprescindível para a profissão, porém entende-se que deva ser utilizada somente a partir do 3º ano, quando os estudantes já estão familiarizados com o vocabulário contábil.

Constatou-se que a obra da Equipe de Professores da FEA/USP (1998) contempla praticamente todos os conteúdos elencados, com exceção dos itens: Constituição de Empresas (somente apresenta exemplos de lançamentos contábeis) e a Contabilidade no Processo de Gestão. Um aspecto que chama atenção refere-se ao capítulo 10 que aborda uma introdução aos Princípios Contábeis, mas não faz referência aos Princípios Fundamentais de Contabilidade enunciados pela Resolução nº 750/93 do Conselho Federal de Contabilidade, visto que a 9ª edição do livro foi publicada em 1998.

Os conteúdos sobre Constituição de Empresas, a Contabilidade no Processo de Gestão e Operações com Mercadorias não estão contemplados no livro Contabilidade básica (MARION, 2004). Por outro lado, os demais itens estão contemplados, e a obra apresenta, inclusive, sugestões para a seqüência do conteúdo, caso os professores não queiram seguir a seqüência dos capítulos. Outro aspecto a ser considerado, se refere à inserção das alterações referentes ao Novo Código Civil, afetos a contabilidade.

O livro *Contabilidade: teoria e prática* Favero et. al. (1997), apresenta, nos capítulos de 1 a 5, os objetivos da contabilidade, evolução da contabilidade, postulados, princípios e convenções contábeis, bem como contempla os demais conteúdos, com exceção dos itens Constituição de Empresas (apresenta apenas exemplos de lançamentos contábeis) e o item Contabilidade no Processo de Gestão. Entende-se que esta obra já mereça uma atualização, tendo em vista que ocorreram significativas alterações que afetam a Contabilidade tais como: o Novo Código Civil, entre outros e, também, por se tratar de obra bastante utilizada no ensino da Contabilidade Introdutória.

O professor Hilário Franco é outro autor que contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional e educacional da contabilidade, participando em eventos representando o Brasil em diversos órgãos da classe contábil, inclusive internacionais, tais como: consultor técnico do Conselho Internacional de Contadores e membro de sua Comissão de Educação, membro da *National Association of Accountants*, Vice-Presidente para os Assuntos de educação em São Paulo e membro da *American Accounting Association*, publicando, também, várias obras que versam sobre contabilidade.

Entre as obras publicadas, destaca-se o livro de Contabilidade geral, atualmente está na 23ª edição (1996). Observa-se que a obra aborda um conteúdo amplo, porém, sua 1ª edição foi publicada em 1951, e, mesmo sendo reeditada e atualizada diversas vezes, ainda mantém um vocabulário bastante antigo, como por exemplo: “como corolários do método das partidas dobradas temos, portanto os seguintes: soma dos débitos é sempre igual à soma dos créditos e a soma dos saldos devedores é sempre igual à soma dos saldos credores (...)”. (FRANCO, 1996, p. 59).

Podoveze (2004), apresenta um conteúdo bem amplo no Manual de contabilidade básica: uma introdução à prática contábil. A obra foi atualizada recentemente, introduzindo diversas alterações da legislação que afeta a contabilidade tais como: PIS, ICMS nas despesas sobre energia elétrica e nas telecomunicações, entre outras. Porém, não faz referência às alterações do Novo código Civil. No que se refere aos conteúdos elencados nos planos de ensino pelas

IES, não contempla os tópicos Constituição de Empresas e a Contabilidade no Processo de Gestão.

O livro de Contabilidade Empresarial do Professor José Carlos Marion que atualmente se encontra em sua 7ª edição (2003), também apresenta um conteúdo que contempla os tópicos elencados pelos planos de ensino das IES, com exceção dos tópicos já mencionados anteriormente. A obra apresenta um vocabulário de fácil compreensão, apresenta sugestões metodológicas para a utilização, constituindo-se numa obra recomendada para ser utilizada no ensino de contabilidade para não contadores.

Observou-se que as obras de contabilidade são, na maioria, publicadas pela editora Atlas, incluindo-se os 7 livros que apresentam a maior frequência. Outro aspecto interessante diz respeito à necessidade de atualização, em função das constantes mudanças, principalmente na legislação que afeta a contabilidade. Observou-se também, que foram elencadas obras com edições esgotadas, como por exemplo: a obra de Contabilidade básica do autor João Angélico, (1987) entre outras.

Também foram mencionadas obras que não contribuem para formação inicial do futuro profissional como, por exemplo: Hermann Jr. (1996), Oliveira (2004), Ludícibus (2000) e Walter (1987), entre outras, em função do conteúdo relacionado e o que está sendo abordado nas obras. Em momento algum se está desmerecendo o teor das obras, apenas comentando a sua relação com o ensino de Contabilidade Introdutória e a importância da bibliografia para o bom desempenho da mesma.

Observou-se que na bibliografia foi mencionado somente um periódico, e nenhuma revista técnica ou da área contábil, trabalhos e artigos apresentados e publicados em congressos ou outros eventos de natureza científica. Entende-se que estas publicações servem para atualizar os profissionais, bem como despertar nos estudantes, o interesse pela iniciação científica, participando de eventos, congressos e até mesmo elaborando e publicando artigos.

4.11 Respostas da entrevista

Este item tem por objetivo apresentar as informações coletadas na entrevista realizada com os coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis, para complementar as informações obtidas com a utilização dos questionários.

As questões abordadas na entrevista, dizem respeito aos critérios utilizados para designar o professor que ministrará a disciplina Contabilidade Introdutória, turnos em que são ministradas as aulas e possíveis diferenças em relação aos resultados alcançados e perfil dos iniciantes. A compatibilidade do conteúdo com a carga horária e a influência da disciplina Contabilidade Introdutória para as demais disciplinas da área contábil, também foram abordados.

As respostas das questões de 5 a 7 foram transcritas no (APÊNDICE I), pois abordam aspectos sobre o exame de suficiência, e as contribuições das reuniões do colegiado para a melhoria da disciplina Contabilidade Introdutória, tendo em vista que as questões não estão diretamente relacionadas com objetivo do trabalho.

4.11.1 Critérios utilizados para designar o professor de Contabilidade Introdutória

UEL: “Procuramos designar professores com experiência no magistério superior que seja rigoroso e motivador, no nosso caso temos três professores ministrando esta disciplina, (ingressam três turmas de 40 alunos por ano)”.

UEM: “professores com experiência e comprometimento com o magistério e que motivem os alunos”.

UEPG: “Procuramos designar professor rigoroso, mas que tenha o bom relacionamento acadêmico motivador e que saiba cobrar”.

UNICENTRO - GUAR: “Leva-se em conta a experiência do professor motivador, dinâmico, dedicado e que tem empatia com os acadêmicos”.

UNICENTRO - IRATI: “Formação em Ciências Contábeis e o professor mais antigo escolhe primeiro as disciplinas que pretende ministrar”.

UNIOESTE – CASG: “Hoje é o professor mais antigo, mas penso que deve ser um professor motivador, com visão aberta”.

UNIOESTE - FOZ: “Conhecimento e habilidades para sedimentar a disciplina, conteúdo básico, com envolvimento do aluno à profissão”.

UNIOESTE MCR: “Professor com experiência, que gosta da disciplina, que tenha uma boa qualificação, dedicado, motivador e que cobra resultados dos alunos”.

Observa-se que nos critérios utilizados, analisa-se, principalmente, a experiência do professor no magistério superior, dando prioridade para o professor mais antigo da instituição, que seja motivador e, ao mesmo tempo, rigoroso no trabalho, que tenha um bom relacionamento e empatia com alunos. A formação em Ciências Contábeis também é considerada para designar o professor que ministrará as aulas de Contabilidade Introdutória. Outro aspecto considerado refere-se ao conhecimento e habilidades para sedimentar a disciplina, conteúdo básico, bem como o envolvimento do aluno com a profissão.

4.11.2 Turnos em que são ministradas as aulas de Contabilidade Introdutória

UEL: “Diurno e noturno. O aluno do curso noturno apresenta mais facilidades para o desenvolvimento da parte prática e, também, na inserção ao mercado de trabalho. A universidade deveria ter um laboratório contábil que possibilitasse simulações para os alunos, principalmente para os alunos do turno diurno, tendo em vista que a maioria ainda não trabalha na área”.

UEM: “Turno matutino e noturno. Não existe diferença nos resultados se compararmos em relação aos dois turnos”.

UEPG: “Diurno e noturno. O aluno do turno noturno é um aluno com maturidade, porém mais cansado, pois, normalmente, trabalha o dia inteiro e, às vezes, têm alunos com dificuldade no desempenho. Talvez um dos fatores, também, pode ser por que faz muito tempo que não estuda mais. A diferença entre os turnos também reside na experiência, normalmente o aluno do curso noturno possui mais experiência prática na área contábil que do diurno”.

UNICENTRO - GUAR: “Apenas noturno, ingressam três turmas por ano de 40 alunos cada uma, sendo uma na sede e duas nas extensões. Há diferenças na qualificação dos ingressantes que no decorrer do curso são sanadas. A principal deficiência dos ingressantes é a falta de base nos conteúdos das áreas exatas, como matemática e estatística”.

UNICENTRO - IRATI: “Turno apenas noturno. Existe uma extensão e percebe-se uma significativa diferença em relação à clientela das referidas unidades. A concorrência para o vestibular é bem maior na unidade sede (IRATI), e conforme opinião dos professores, o rendimento acadêmico também é melhor na unidade de IRATI”.

UNIOESTE - CASC: “Apenas noturno. Nas transferências que nós recebemos percebe-se que estes apresentam dificuldades no desempenho. Na clientela que ingressa em si não há diferenças constatadas”.

UNIOESTE - FOZ: “Noturno, diferenças não observadas”.

UNIOESTE MCR: “Apenas noturno. Os alunos são oriundos na grande maioria de escolas públicas com base muito boa. A maioria trabalha o dia todo e estuda à noite”.

Analisando as respostas das entrevistas observa-se que o aluno do curso noturno apresenta mais facilidades para o desenvolvimento da parte prática, bem como, na inserção ao mercado de trabalho. A universidade deveria ter um laboratório contábil que possibilitasse simulações para os alunos, principalmente, para os alunos do turno diurno, tendo em vista que a maioria ainda não trabalha na área.

Conclui-se que a deficiência principal dos ingressantes, conforme respostas das entrevistas, é a falta de base nos conteúdos das áreas exatas, como Matemática e Estatística. A maioria dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis, cursaram o segundo grau em escolas públicas, trabalham durante o dia e estudam à noite.

4.11.3 Compatibilidade do conteúdo previsto com a carga horária da disciplina

UEL: “Nada a comentar, pois é o primeiro ano que está sendo esta carga horária, 136 horas, antes eram 204 horas. O período de duração do curso está sendo alterado de 5 para 4 anos”.

UEM: “Sim, pois o programa sempre é discutido e reavaliado”.

UEPG: “É compatível”.

UNICENTRO – GUAR: “Considera o conteúdo compatível com a carga horária”.

UNICENTRO - IRATI: “Sugere que o ideal seria 150 horas, 6 horas semanais”.

UNIOESTE - CASC: “Sim”.

UNIOESTE - FOZ: “Sim”.

UNIOESTE - MCR: “Sim”.

Conclui-se que a carga horária e os conteúdos previstos são compatíveis, tendo em vista que a maioria dos coordenadores concordou com esta proposição.

4.11.4 Influência da disciplina Contabilidade Introdutória para o desempenho das demais disciplinas da área Contábil

UEL: “Sim. O desempenho das demais disciplinas depende do bom desempenho da disciplina de contabilidade introdutória”.

UEM: “Como eu disse anteriormente ela é pré-requisito para o sucesso das demais”.

UEPG: “Influencia. É fundamental para a continuidade do curso”.

UNICENTRO GUAR: “Sim. Ela é fundamental para a continuidade do curso”.

UNICENTRO - IRATI: “Muito, é a base para prosseguir no curso”.

UNIOESTE CASC: “Sim, é fundamental, para o desempenho das demais disciplinas do curso”.

UNIOESTE FOZ: “Totalmente. Ela é a base das demais disciplinas chaves do curso”.

UNIOESTE MCR: “Influencia. É fundamental para a continuidade”.

Os coordenadores afirmaram que o desempenho das demais disciplinas depende do bom desempenho da disciplina Contabilidade Introdutória e, que esta disciplina é a base fundamental para a continuidade do curso.

4.11.5 Considerações adicionais

A maioria dos coordenadores sugeriu maior integração com o Conselho Regional de Contabilidade (CRC), via coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis das instituições de ensino superior. Essa integração deveria ter como objetivo desenvolver discussões que buscam a melhoria da formação dos profissionais de contabilidade, objetivando discutir a grade curricular e o projeto político-pedagógico para formar profissionais atualizados e integrados com as necessidades do mercado de trabalho.

Observa-se, porém, que as discussões e a interação com as associações comerciais e industriais, muitas vezes são mais produtivas para fornecer subsídios para qualificação dos profissionais da área Contábil. Essa interação poderá propiciar oportunidades de trabalho para os iniciantes da profissão, bem como a atualiza-los dos estudantes através de palestras e cursos de curta duração de interesse da classe contábil e dos empresários de diferentes ramos de atividades.

Docentes qualificados podem contribuir para melhorar a integração com o CRC. De acordo com as respostas obtidas nos questionários e entrevistas, já existem discussões que são produtivas, envolvendo professores de todas as áreas do curso, porém faltam profissionais comprometidos com a instituição. Vale ressaltar que a dedicação e o amor ao trabalho docente influenciam na qualidade da formação do profissional.

Os coordenadores consideram ainda que, o embasamento inicial do profissional é extremamente importante para a continuidade do curso, bem como a avaliação dos docentes, com o objetivo de detectar eventuais deficiências e corrigi-las, se for o caso. Outro aspecto apontado diz respeito à falta de professores com dedicação exclusiva, bem como condições para que estes possam desenvolver pesquisas, como por exemplo: melhorar a remuneração, infraestrutura da instituição e equipamentos necessários à pesquisa.

Os coordenadores asseveram que a melhoria poderá ser verificada, a partir do momento em que todos estiverem engajados e obstinados a alcançá-la. Afirmam também, que a pesquisa em questão é significativa, pois poderá apresentar sugestões que contribuirão para a melhoria da qualificação profissional.

4.12 Considerações finais

O quadro docente das Universidades Estaduais do Paraná que ministra a disciplina Contabilidade Introdutória é composto de doze professores, dos quais seis são mestres e os demais são graduados em Ciências Contábeis com especialização na área contábil e áreas afins. Destes, quatro professores são mestres em Contabilidade e dois em outras áreas. Isto demonstra uma preocupação com a qualificação docente, pois ao analisar-se, comparativamente, com os índices nacionais, o nível dos docentes das universidades pesquisadas está acima da média nacional.

No que se refere às estratégias de ensino, recursos instrucionais e forma de avaliação utilizados, constatou-se que há uma preocupação por parte dos docentes, embora já disponham de recursos bastante atualizados e, utilizem estratégias diversificadas no Ensino da Contabilidade Introdutória.

As estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores que ministram a disciplina Contabilidade Introdutória são: aula expositiva com maior frequência, seguida dos trabalhos em grupos, estudos de casos e seminários. Questionários e pré-testes, também são utilizados, mas com pouca frequência.

Quanto aos recursos instrucionais, constatou-se que estes se concentram, basicamente, no quadro-de-giz e retroprojeto. O projetor multimídia é utilizado com pouca frequência. Os professores mencionaram também o *Flip Chart*, o Vídeo e a TV e Exercícios programados, com frequências menores ainda.

A forma de avaliação mais utilizada é a prova escrita, sendo considerada como de maior importância para a avaliação dos alunos. A assiduidade também teve uma frequência significativa, seguida dos trabalhos em grupo e trabalhos individuais. Resolução de exercícios, trabalhos de campo e seminários, também foram mencionados, mas com pouca frequência.

Os conteúdos ministrados resumem-se, basicamente, nos seguintes grandes tópicos: Noções preliminares; Relatórios ou informes contábeis; Estática patrimonial; Variações do patrimônio líquido; Contabilidade por balanços sucessivos; Balanço patrimonial – grupo de contas; Princípios fundamentais de contabilidade; Regimes de contabilidade; Dinâmica patrimonial; Integração do BP, DRE e DLPA; Plano de contas; Escrituração; Balancete, Apuração do resultado e levantamento do balanço; Operações com mercadorias; A contabilidade no processo de gestão e Constituição de empresas.

As divergências residem, basicamente, em três itens. As operações com mercadorias, não estão sendo objeto de estudo em três cursos. Também, a contabilidade no processo de gestão está sendo vista apenas por dois cursos. E, ainda o item constituição de empresas é estudado somente em três IES. O que difere um pouco é a seqüência dos conteúdos. Por exemplo, alguns cursos iniciam a disciplina com a evolução histórica da contabilidade, ou ainda, com a estrutura conceitual básica da contabilidade. Outros apresentam este conteúdo no decorrer ou no final da disciplina. Entende-se, que estas divergências decorrem em função da bibliografia específica adotada para elaborar os conteúdos a serem ministrados.

Verificou-se, que as obras mais utilizadas são: (EQUIPE DE PROFESSORES DA FEA-USP, 1998), (FAVERO, et al. 1997), (MARION, 2004) e (IUDÍCIBUS, et. Al. 2003). Estas indicadas como bibliografias específicas. Porém, grande variedade de obras foi mencionada como bibliografia complementar.

Constatou-se também que, o que para alguns cursos é considerado bibliografia específica para outros é bibliografia complementar e vice-versa.

5. CONCLUSÕES E SUGESTÕES

5.1 Conclusões

A presente pesquisa teve por objetivo analisar os conteúdos ministrados, a bibliografia adotada, as estratégias de ensino praticadas e a formação acadêmica dos professores que atuam no ensino da disciplina Contabilidade Introdutória, para identificar a situação atual do ensino desta disciplina nas Universidades Estaduais do Paraná.

Dado ao exposto, estabeleceu-se a seguinte situação problema: qual é a situação atual do ensino de Contabilidade Introdutória nos cursos de ciências contábeis das Universidades Estaduais do Paraná? Para investigar o problema proposto, foram elaboradas algumas questões, conforme pode ser observado na página 18 desta pesquisa. A pesquisa responde este questionamento fundamentado nas respostas dos questionários e entrevistas dos coordenadores dos cursos, planos de ensino fornecidos e bibliografia consultada para este fim.

Os conteúdos ministrados apresentam poucas diferenças entre as IES e constituem tópicos que propiciam a formação básica para os ingressantes da profissão contábil, tendo em vista que contemplam conteúdos, a partir dos objetivos e finalidades da Contabilidade, até a elaboração do balanço patrimonial. O item Contabilidade no processo de gestão, mencionado por duas IES, entende-se ser significativo para a formação do profissional, pois discute a empresa e o processo de gestão empresarial, planejamento, execução e controle, apresentando a Contabilidade como um Sistema de Informações.

Nesta perspectiva, a contabilidade está sendo introduzida com uma visão global da empresa, demonstrando ao contador a importância da visão sistêmica na empresa em que irá atuar. O conhecimento e envolvimento do contador na elaboração do planejamento estratégico possibilitam-lhe uma visão do todo, objetivos, metas e missão da empresa. Porém, este conteúdo não está contemplado na bibliografia mencionada nos planos de ensino das referidas IES.

Conclui-se que estes conteúdos são encontrados nos livros de controladoria e sistemas de informações, tais como: Peleias (2002), Oliveira, Perez Jr. e Silva (2002) e Padoveze (2000), entre outros, que poderão suprir esta lacuna. Porém não é possível afirmar que isto seria o ideal para os iniciantes do curso de Ciências Contábeis, considerando que os estudantes nem sempre possuem os conhecimentos básicos sobre o funcionamento de uma empresa, tão poucas condições para discutir sistemas de informações, planejamento, execução e controle.

Conclui-se que as estratégias de ensino utilizadas ainda são bastante conservadoras, prevalecendo a aula expositiva e, como principal recurso instrucional, o quadro-de-giz. Muito embora já existam estudos sugerindo a utilização de outras estratégias como os de: Favarin (2000), o simulador de transações, de Pitela e Camargo (2001), o uso de planilhas eletrônicas e de Santos (2003), “jogos de empresa”, aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade, entre outros.

No que se refere à formação acadêmica dos docentes, conclui-se que esta está além, das exigências da LDB. Analisando, comparativamente, o número de mestres em relação ao número de cursos de Ciências Contábeis, vê-se que houve um grande avanço, visto que 50% dos professores que atuam no ensino da Contabilidade Introdutória possuem o título de mestre, e, destes 33% são mestres em contabilidade. O Brasil possui um total de 980 mestres e 123 doutores, o que representa 1,30 mestres e 0,16 doutor por curso de Ciências Contábeis. Vale ressaltar que as IES públicas possuem políticas de qualificação docente com incentivos o que contribui para melhorar o nível de qualificação acadêmica dos professores num espaço menor de tempo.

Portanto, conclui-se com base nas respostas das entrevistas, que o ensino de Contabilidade Introdutória nas Universidades Estaduais do Paraná, apresenta problemas com relação à dedicação em tempo integral dos docentes, bem como com a remuneração destes para que possam desenvolver pesquisas. Outro aspecto diz respeito à informática, visto que poucas instituições dispõem de laboratório de uso exclusivo para os docentes e acadêmicos do curso.

5.2 Sugestões para as instituições pesquisadas

Como resultado da pesquisa efetuada apresentam-se algumas sugestões, visando contribuir para a melhoria do ensino de Contabilidade Introdutória:

1. **Qualificação docente:** Possibilitar aos docentes a participação em eventos que objetivam 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.
2. **Estratégias de ensino:** Rever, discutir e analisar a possibilidade de expandir ou ampliar as estratégias de ensino utilizadas, objetivando a melhoria do ensino de Contabilidade Introdutória, atendendo às sugestões dos professores e coordenadores.
3. **Recursos instrucionais:** Verificar as causas da não utilização de determinados recursos instrucionais e, se for o caso, possibilitar treinamentos e viabilizar recursos para a aquisição dos mesmos, como por exemplo: laboratório de informática, projetor multimídia, *software*, entre outros. No que se refere à utilização de laboratório contábil com programas de contabilidade atualizados, estes, poderão ser obtidos junto às empresas de serviços, até mesmo sem custos, inclusive o treinamento para os docentes.
4. **Planos de ensino:** Revisar os planos de ensino, que devem ser elaborados de acordo com as atividades desenvolvidas para ministrar os Conteúdos da disciplina. Isto se justifica, tendo em vista que todos os planos de ensino apresentaram divergências, nas respostas dos questionários e informações apresentadas no plano de ensino das IES.

5. Bibliografia: Rever a bibliografia, no sentido de indicar obras específicas e complementares, visto que nem todas as IES fazem tal segregação no plano de ensino. Outro aspecto negativo é que algumas IES apresentam poucas sugestões. Recomenda-se, também, que sejam utilizadas edições atualizadas e incluídas publicações, tais como: artigos de revistas, congressos, entre outros.

5.3 Sugestões para futuras pesquisas

A presente pesquisa objetiva também, contribuir para o ensino da Contabilidade Introdutória das Universidades Estaduais do Paraná, 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:

- Pesquisas com os egressos para identificar eventuais deficiências nos cursos de Ciências Contábeis;
- As mudanças ocorridas nos aspectos sócio-econômicos regionais, que influenciam no perfil profissiográfico, para traçar as tendências do curso;
- Aspectos sócio-econômicos e financeiros dos egressos;
- Atuação profissional dos egressos, e
- O ensino da Contabilidade Introdutória nos cursos de Ciências Contábeis em outros países.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ACCOUNTING ASSOCIATION. Position and Issues Statements of the Accounting Education Change Commission. Flórida, 2004 – disponível em <<http://aaahq.org/about.cfm>. acesso em 15.01.2004.

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

ANGÉLICO, João. **Contabilidade básica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação.** 2. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1996.

ASTI VERA, Armando. **Metodologia da pesquisa científica.** Tradução Maria Helena Guedes Grespo e Beatriz Marques Magalhães. 8. ed. São Paulo: Globo, 1989.

BACCI, João, **Estudo Exploratório sobre o desenvolvimento contábil brasileiro: uma contribuição ao registro de sua evolução histórica.** Dissertação. 2002. (Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica) - Centro Universitário Álvares Penteado – UNIFECAP, São Paulo, 2002.

BEPPU, Clovis, I. **Simulação em forma de “Jogo de Empresas” aplicado ao ensino de contabilidade.** 1984. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1984.

BOARIN, José Joaquim. A tendência da formação em Ciências Contábeis no Brasil: **Revista Mensário do Contabilista.** São Paulo: n.485 p. 16-17 ago/set. 2003.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacionais.**

CARVALHO, Horácio Martins de. **Introdução à teoria e planejamento**. São Paulo: Brasiliense, 1976.

COLAUTO, Romualdo D; BEUREN, Ilse Maria Coleta, análise e interpretação dos dados. In: LONGARAY, André Andrade...[et al.]; BEUREN, Ilse Maria, . (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas 2003

COSTA, Jonas Freire da. **Estudo Exploratório sobre a proposta curricular para o curso de ciências contábeis de uma instituição de ensino superior em São Paulo: avaliação de sua aderência a uma abordagem sistêmica**. 2003. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica).- Centro Universitário Álvares Penteado –UNIFECAP, São Paulo, 2003.

EQUIPE DE PROFESSORES DA FEA – USP - coordenador Sérgio de Iudícibus. **Contabilidade introdutória**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

ERSKINE, J. A. LEENDERS, M. R. **Case research: The Case Writing Process**, Research and Publications Division, School of Business Administration. The University of Western Ontário, London, Ontário, Canadá, 1989.

FAVARIN, Antonio Marcos. **Uma contribuição à modelagem de simulador de transações aplicado ao ensino da contabilidade geral**: 2000. Tese (Doutorado EM Controladoria e Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2000.

FAVERO, Hamilton Luiz. **O ensino superior de ciências contábeis no estado do Paraná: um estudo de caso**. 1987. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Instituto Superior de Estudos Contábeis – ISEC da Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 1987.

_____. Hamilton, Luiz. et. al. **Contabilidade: teoria e prática**. ed. São Paulo: Atlas 1997. 1 v.

FERREIRA, A. B. H. **O minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

_____. **Revista Contabilidade & Finanças – USP**. São Paulo, ano XIV, Edição Comemorativa p. 112-117 setembro, 2003.

FRANCO, Hilário. **A contabilidade na era da globalização**: temas discutidos no congresso mundial de contadores, Paris, de 26 a 29-10-1997. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Contabilidade geral**. 23. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

FREITAS, Sheizi Calheira de; SANTOS, Luis Paulo Guimarães dos. Jogos de Empresas: Um estudo exploratório sobre a percepção e o desempenho dos alunos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, XXVII, 2003, **Anais...** Atibaia: São Paulo: INAMPAD, 2003. CD-ROM.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Metodologia do ensino superior**, 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GODOY, Arilda S.; CUNHA, Maria A. V. C. da, Ensino em pequenos grupos. In: MOREIRA, Daniel A. (Org.). **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997.

GUEDES, Maria José (coordenadora) et. al. **Meios de ensino**. São Paulo: Loyola, 1978.

GUERREIRO, Reinaldo. **A meta da empresa**: seu alcance sem mistérios, São Paulo: Atlas, 1996.

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

HEATH, John. **Teaching and writing case studies**: a parcial guide. The European Clearing House. Cranfield University, Wharley and Bedford, England, 1997.

HERMANN JUNIOR, Frederico, **Contabilidade superior: teoria econômica da contabilidade**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social **Diagnóstico social e econômico**. PR:- Curitiba, 2003.

IUDÍCIBUS, Sérgio de et. al. **Manual das sociedades anônimas**: aplicável às demais sociedades 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. **Teoria da contabilidade**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

IUDÍCIBUS, Sérgio de; MARION, José Carlos. As Faculdades de Ciências Contábeis e a formação do contador. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, 1985.

_____. Considerações sobre os cursos de pós-graduação em contabilidade, **Boletim do IBRACON**. São Paulo: ano XVI; n.186, nov. 1.993.

_____. **Introdução à teoria da contabilidade**: para o nível de graduação. São Paulo: Atlas, 1999.

KERLINGER, Fred Nichols. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: EPU, 1980.

LAFFIN, Marcos. Ensino da contabilidade: componentes e desafios. **Revista do conselho regional de contabilidade do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre. n. 114 p. 18-23, out. 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**: ciência do conhecimento, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 1995.

LOPES, Washington de Almeida. Métodos de ensino aplicados ao estudo da contabilidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, XV, 1996, **Anais...** Fortaleza: CE. 1996. tema – 07, volume III.

MAGALHÃES, Antonio de Deus F. A harmonia e a qualidade do ensino nos bacharelados de ciências contábeis – influencias externas que afetam o trabalho pedagógico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, XV, 1996, **Anais...** Fortaleza: CE. 1996. tema – 07, volume III.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

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

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

_____. **O ensino da contabilidade.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARION, José Carlos, DIAS, Reinaldo; TRALDI, Maria Cristina. **Monografia para os cursos de administração, contabilidade e economia.** São Paulo: Atlas, 2002.

MARION, José Carlos; GARCIA, Elias. CORDEIRO, Moroni. Discussão sobre metodologias de ensino Aplicáveis à contabilidade: **Revista Conselho Regional de Contabilidade.** São Paulo, ano III, n.8 p. 48-53 junho,1999.

MARION, José Carlos; ROBLES JR., Antonio. A busca da qualidade no ensino superior de contabilidade no Brasil: **Revista Conselho Regional de Contabilidade.** São Paulo, ano 1, n.5 p. 38-45 julho, 1998.

MARTINELLI, D. P. **Jogos de empresa.** 1987. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1987.

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

MARTINS, José Prado. **Didática geral: fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

MAXIMIANO, Antonio César A. **Administração de Projetos: transformando idéias em resultados.** São Paulo: Atlas, 1997.

MICHAELIS, **Dicionário** – UOL, CD, Instalado em 04/2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CES/CNE 0289/2003.** São Paulo: 2004. disponível em <http://www.mec.gov.cne/diretrizes.shtm#cienciascontabeis>>acessoem 16.03.04

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CES/CNE 108/2003.**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CES/CNE 67/2003.**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CES/CNE 0146/2002.**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (A), **Cadastro das Instituições de Educação Superior.** São Paulo: 2004, disponível em http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp>. Acesso em: 05 mar. 2004

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (B), **Matrículas em cursos de graduação presenciais, em 30/06, por organização acadêmica e categoria administrativa das IES, segundo as áreas gerais, áreas detalhadas e programas e/ou cursos – Brasil 2002.** São Paulo: 2004, disponível em <http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 14. Jan.2004.

MIRANDA, Luiz Carlos. **Modelo de simulação empresarial.** 1985. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 1985.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade.** Tradução Maria Aparecida Batista. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

NÉRICI, Imídeo G. **Didática do ensino superior.** São Paulo: IBRASA, 1993.

NOSSA, Valcemiro. A formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica, **Caderno de estudos da FIPECAFI.** São Paulo, n. 21, v 11, p. 74-92, maio/agosto, 1999.

_____. **Ensino da contabilidade no Brasil:** uma análise crítica da formação do corpo docente. 1999. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade).

Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, Antonio B. (coord.). **Métodos e técnicas de pesquisa em contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2003.

OLIVEIRA, Edson. **Contabilidade informatizada**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

OLIVEIRA, Luís Martins de, PEREZ JR.; José Hernandez; SILVA, Carlos Alberto dos Santos. **Controladoria Estratégica**. São Paulo: Atlas, 2002.

OPTNER, Stanford L. **Análise de sistemas para administração de empresas**. São Paulo: Brasiliense, 1972.

PADOVEZE, Clóvis Luis. **Sistema de Informações Contábeis: fundamentos e análise**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Manual de contabilidade básica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

PELEIAS, Ivam Ricardo. **Controladoria: gestão eficaz utilizando padrões**. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____, **Identificação e análise dos pontos de integração entre os temas tratados na disciplina de BAS – 100. Metodologia da pesquisa**. Apontamentos para ministrar aulas nos cursos de mestrado do Centro Universitário Álvares Penteado. São Paulo: UNIFECAP, 2003.

PEREIRA, Carlos Alberto. Ambiente, empresa, gestão e eficácia In: CATELLI, Armando (coordenador) **Controladoria: uma abordagem da gestão econômica GECON**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

PITELA, Antonio C; CAMARGO, Sandro R. O ensino do processo contábil nas disciplinas introdutórias do curso de ciências contábeis: uma sugestão de técnica baseada no uso de planilhas eletrônicas: **Revista do Conselho Regional de Contabilidade**. Paraná, ano 26, n.130 p. 32-39 2º quadrimestre, 2001.

PORTON, Rosimeri A. de B; BEUREN, Ilse M. Formulação de hipóteses e caracterização de variáveis em pesquisa contábil. In: LONGARAY, André Andrade...[et al.]; BEUREN, Ilse Maria, . (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas 2003.

RICHARDSON, Roberto J. (colaboradores) PERES, Augusto de Souza (et al.) **Pesquisa social: métodos e técnicas**, 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJAS, Enrique V. Cáceres. Métodos aplicados a la enseñanza. In: **Congreso interamericano de profesores del área contable Y VII conferencia de facultades Y escuelas de contaduría de América Latina**. Cancun, México, septiembre, 1995.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**, 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SAES, Flavio Azevedo Marques; CYTRYNOWICZ, Roney. O Ensino comercial na origem dos cursos superiores de economia, contabilidade e administração: **Revista Álvares Penteado**. São Paulo, v 3 n.6 p. 36-59 jun.2001.

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

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

_____. Antonio C. A. **Jogos de empresas: tecnologia e aplicação**. 1989. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1989.

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

SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA – SETI, **Cadastro de Endereços das Instituições de Ensino Superior do Paraná**. Curitiba PR: 2004, disponível em <http://www.seti.gov.br/ies/particular.phpacesso> 19.jan. 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Laércio Batista da. **A contabilidade no Brasil: aspectos de desenvolvimento por influência da legislação e do contabilista**. 1981. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo USP, São Paulo, 1981.

SILVA, Leda Bezerra da. **O perfil do corpo docente dos cursos de ciências contábeis das universidades federais brasileiras e as perspectivas para adoção da educação a distância**. 2002. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). São Paulo: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo USP, São Paulo, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: 4. ed. Atlas, 2003.

WALTER, Milton A. **Introdução à Contabilidade: uma metodologia moderna para o ensino da contabilidade**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 1987. 1 v.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Encaminhamento

Marechal Cândido Rondon, 23 de janeiro de 2.003.

A/C: Professor (a) coordenador (a) do Curso de Ciências Contábeis

Prezado (a) Professor (a)

Tendo em vista a melhoria do processo ensino e aprendizagem, tomamos a liberdade de lhe enviar este questionário com questões voltadas para a Disciplina Contabilidade Introdutória, ministrada no primeiro ano para os alunos de graduação do Curso de Ciências Contábeis.

Esta pesquisa de campo tem como objetivo coletar informações nos Cursos de Ciências Contábeis das Universidades Estaduais do Estado do Paraná que servirão para desenvolver o tema definido para a minha Dissertação de Mestrado que estou cursando na FECAP - Centro Universitário Álvares Penteado de São Paulo em Controladoria e Contabilidade Estratégica. Tenho como orientador o Professor Dr. Ivam Ricardo Peleias.

Após a conclusão da presente pesquisa disponibilizaremos cópia pelo endereço eletrônico inicialmente informado, para ficar ciente de quanto foi importante e fundamental a vossa colaboração para a conclusão desta dissertação, bem como para tomar conhecimento dos resultados obtidos.

Certos de que o (a) Senhor (a) entenderá a importância deste trabalho, antecipamos nossos cordiais agradecimentos e colocamo-nos a sua disposição para quaisquer outros esclarecimentos pelo telefone n.º 0 xx 45 - 254-8481 (residencial) ou 0 xx 45 - 254-3216 (UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná) Campus de Marechal Cândido Rondon – Paraná e-mail hofer@rondonet.com.br e elza_hofer@uol.com.br

Atenciosamente

Elza Hofer

APÊNDICE B - Questionário**CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO**

Pesquisa acadêmica sobre a disciplina de Contabilidade Introdutória

Convidamos o (a) Sr. (a) Professor Coordenador (a) do curso de Ciências Contábeis (a) a responder as questões conforme segue:

Informações sobre o coordenador (a)**1) Formação acadêmica do coordenador (a):**

Graduação.....

Pós-graduação () especialização; () mestrado () doutorado.

Curso.....

Instituição.....

2) Informações sobre a Instituição

Nome.....

Endereço:

Rua.....

Bairro.....

Cidade:..... Telefone:.....

E- mail.....

Dados da Disciplina:**3) Denominação da Disciplina:**

1. () Contabilidade Geral;

2. () Contabilidade Geral I;

3. () Contabilidade Introdutória

4. Outra.....

4) Carga Horária da Disciplina:

1. () horas.

5) Regime do curso:

1. () anual;
2. () semestral;

6) Número de alunos que ingressam por turma:

1. ()

7) A disciplina possui: Plano de Ensino ou Plano de Disciplina que contempla:

1. () Ementa;
2. () Objetivos;
3. () Conteúdo Programático;
4. () Estratégia de ensino;
5. () Critérios de Avaliação;
6. () Bibliografia;
7. Outros.....

Dados do Professor que ministra a disciplina (a):**8) A disciplina é ministrada por:**

1. () Professor (a) Graduado (a);
2. () Professor (a) Especialista;
3. () Professor (a) Mestre;
4. () Professor (a) Doutor (a).

9) O Curso de Graduação do (a) Professor (a) é:

1. () Bacharel em Administração;
2. () Bacharel em Ciências Contábeis;
3. () Bacharel em Economia;
4. Outra:.....

10) Área do Curso de Pós-Graduação do (a) Professor (a), se tiver:

1. () Administração;
2. () Contabilidade;

3. () Economia;
4. () Outras.
5. Quais:.....

11) Nome do curso, ano de conclusão e instituição em que cursou a referida pós-graduação:

Resposta:.....

12) Tempo de Magistério na Disciplina:

1. (.....) meses;
2. (.....) anos;
3. (.....) anos e (.....) meses.

13) Tempo de Magistério no ensino superior

(.....) meses;

- 1) (.....) anos;
- 2) (.....) anos e
- 3) (.....) meses.

Recursos Didáticos:

Obs. As questões 14, 15 e 16 poderão apresentar mais que uma alternativa assinalada. Para diferenciar as respostas, use a escala de valores de 1, 2, 3, 4 e 5, atribuindo números às respostas, em ordem crescente, de acordo com a importância para cada item.

14) Estratégias de ensino utilizadas:

1. () Aula Expositiva;
2. () Seminários;
3. () Estudos de Casos;
4. () Trabalhos em Grupos;
5. () Questionários;
6. () Outros

7. Quais:.....

15) Recursos Instrucionais mais utilizados:

1. () Quadro-de-giz;
2. () Retroprojeter;
3. () Flip Chart;
4. () Data Show;
5. () Vídeo e TV;
6. () Outros:
7. Quais:.....

16) Qual processo de Avaliação utilizado na disciplina:

1. () Prova escrita;
2. () Trabalhos em grupos;
3. () Trabalhos individuais;
4. () Seminários;
5. () Assiduidade;
6. () Trabalhos de campo;
7. Outros.....

17) O que o senhor (a) Professor (a) sugere para melhorar as Estratégias de Ensino utilizadas na disciplina em discussão?

Resposta:...

18) O que o senhor (a) coordenador (a) sugere para melhorar a Qualidade do Ensino da disciplina de Contabilidade Introdutória?

Resposta:

19) Na sua opinião, as novas Diretrizes Curriculares propõem melhorias para a formação do Profissional Contábil a partir da disciplina de Contabilidade Introdutória?

Resposta:

Favor anexar cópia do Projeto Político Pedagógico do curso e plano de ensino da disciplina de Contabilidade aprovado pelo departamento e ou colegiado do curso.

APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista:

- 1) Quais são os critérios utilizados para designar o Professor que ministrará a disciplina de Contabilidade Introdutória para os iniciantes do curso de Ciências Contábeis?
- 2) Em que turnos são ministradas as aulas de Contabilidade Introdutória no curso de Ciências contábeis? Existem diferenças nos resultados alcançados e ou na clientela? Quais?
- 3) O conteúdo previsto no plano de ensino é compatível com a carga horária da disciplina?
- 4) Na sua opinião, a disciplina de Contabilidade Introdutória influencia no desempenho das demais disciplinas da área Contábil?
- 5) O exame de suficiência contribui para a melhoria da qualificação dos profissionais de Contabilidade?
- 6) Na sua opinião, o provão, realizado pelo MEC serve como parâmetro para a avaliação dos cursos de Ciências Contábeis?
- 7) As discussões do colegiado de curso têm contribuído para a melhoria da qualificação dos profissionais de Contabilidade?

APÊNDICE D – Estratégias de ensino indicadas nos questionários

AULA EXPOSITIVA	FREQUENCIA	PERCENTUAL
Frequência peso 5	8	80%
Frequência peso 4	1	10%
Frequência peso 1	1	10%

SEMINÁRIO	FREQUENCIA	PERCENTUAL
Frequência peso 4	4	40%
Frequência peso 2	1	10%
Frequência peso 1	1	10%
Não atribuíram pesos	4	40%

ESTUDO DE CASOS	FREQUENCIA	PERCENTUAL
Frequência peso 4	4	40%
Frequência peso 3	3	30%
Não atribuíram pesos	3	30%

TRABALHOS EM GRUPO	FREQUENCIA	PERCENTUAL
Frequência peso 4	2	20%
Frequência peso 3	2	20%
Frequência peso 2	2	20%
Frequência peso 1	1	10%
Não atribuíram pesos	3	30%

QUESTIONÁRIOS	FREQUENCIA	PERCENTUAL
Frequência peso 2	1	10%
Frequência peso 1	3	30%
Não atribuíram pesos	6	60%

OUTROS	FREQUENCIA	PERCENTUAL
Frequência peso 4	1	10%
Frequência peso 1	1	10%
Não atribuíram pesos	8	80%

APÊNDICE E – Cruzamento das estratégias de ensino identificadas

INSTITUIÇÃO UEL	
Estratégias de ensino de acordo com o questionário	Estratégias de ensino identificadas no plano de ensino
Aula expositiva	Aula expositiva
Estudos de casos	Pesquisa bibliográfica
	Estudos de casos
	Exercícios práticos

INSTITUIÇÃO UEM	
Estratégias de ensino de acordo com o questionário	Estratégias de ensino identificadas no plano de ensino
Aula expositiva	-
Seminário	-
Estudos de casos	-
Trabalhos em grupo	-
Questionários	-
Outros	-

INSTITUIÇÃO UEM – A	
Estratégias de ensino de acordo com o questionário	Estratégias de ensino identificadas no plano de ensino
Aula expositiva	-
Seminário	-
Trabalhos em grupo	-

INSTITUIÇÃO UEM – B	
Estratégias de ensino de acordo com o questionário	Estratégias de ensino identificadas no plano de ensino
Aula expositiva	-
Seminário	-
Questionários	-

INSTITUIÇÃO - UEPG	
Estratégias de ensino de acordo com o questionário	Estratégias de ensino identificadas no plano de ensino
Aula expositiva	-
Trabalhos em grupo	-

INSTITUIÇÃO - UNICENTRO - GUAR	
Estratégias de ensino de acordo com o questionário	Estratégias de ensino identificadas no plano de ensino
Aula expositiva	Aula expositiva
Estudos de casos	Estudos de casos
Trabalhos em grupo	Exercícios individuais e em grupo
	Painéis

INSTITUIÇÃO – UNICENTRO IRATI	
Estratégias de ensino de acordo com o questionário	Estratégias de ensino identificadas no plano de ensino
Aula expositiva	Aula expositiva
Seminários	Estudos de casos
Estudos de casos	Exercícios individuais e em grupo
Trabalhos em grupo	Painéis

INSTITUIÇÃO – UNIOESTE CASC.	
Estratégias de ensino de acordo com o questionário	Estratégias de ensino identificadas no plano de ensino
Aula expositiva	Aula expositiva
Seminário	Estudos de casos
Estudos de casos	Trabalhos em grupo
Trabalhos em grupo	Exercícios práticos
Questionários	-

INSTITUIÇÃO – UNIOESTE FOZ	
Estratégias de ensino de acordo com o questionário	Estratégias de ensino identificadas no plano de ensino
Aula expositiva	Aula expositiva
Seminário	Seminário
Estudos de casos	Exercícios práticos
	Atividades extraclasse

INSTITUIÇÃO – UNIOESTE MCR.	
Estratégias de ensino de acordo com o questionário	Estratégias de ensino identificadas no plano de ensino
Aula expositiva	Aula expositiva
Estudos de casos	Estudos de casos
Trabalhos em grupo	Exercícios práticos
Questionários	

APÊNDICE F - Recursos instrucionais indicadas nos questionários

QUADRO-DE-GIZ	FREQUENCIA	PERCENTUAL
Freqüência peso 5	9	90%
Freqüência peso 4	1	10%

RETROPROJETOR	FREQUENCIA	PERCENTUAL
Freqüência peso 5	1	10%
Freqüência peso 4	7	70%
Freqüência peso 1	1	10%
Não atribuíram pesos	1	10%

FLIP CHART	FREQUENCIA	PERCENTUAL
Freqüência peso 2	1	10%
Não atribuíram pesos	9	90%

DATA SHOW	FREQUENCIA	PERCENTUAL
Freqüência peso 3	2	20%
Freqüência peso 2	1	10%
Não atribuíram pesos	7	70%

VÍDEO E TV	FREQUENCIA	PERCENTUAL
Freqüência peso 4	1	10%
Freqüência peso 1	2	20%
Não atribuíram pesos	7	70%

OUTROS EXERCÍCIOS PROGRAMADOS	FREQUENCIA	PERCENTUAL
Freqüência peso 1	1	10%
Não atribuíram pesos	9	90%

APÊNDICE G - Forma de avaliação indicada nos questionários

PROVA ESCRITA.	FREQUENCIA	PERCENTUAL
Freqüência peso 5	10	100%

TRABALHOS EM GRUPO	FREQUENCIA	PERCENTUAL
Freqüência peso 4	4	40%
Freqüência peso 3	1	10%
Freqüência peso 2	1	10%
Não atribuíram pesos	4	40%

TRABALHOS INDIVIDUASI	FREQUENCIA	PERCENTUAL
Freqüência peso 4	1	40%
Freqüência peso 3	4	10%
Não atribuíram pesos	5	50%

SEMINÁRIOS	FREQUENCIA	PERCENTUAL
Freqüência peso 1	1	10%
Não atribuíram pesos	9	90%

ASSIDUIDADE	FREQUENCIA	PERCENTUAL
Freqüência peso 5	3	30%
Freqüência peso 4	1	10%
Freqüência peso 2	2	20%
Não atribuíram pesos	4	40%

TRABALHOS DE CAMPO	FREQUENCIA	PERCENTUAL
Freqüência peso 1	1	10%
Não atribuíram pesos	9	90%

RESOLUÇÃO DE EXERCÍCIOS	FREQUENCIA	PERCENTUAL
Freqüência peso 4	1	10%
Não atribuíram pesos	9	90%

APÊNDICE H – Cruzamento do processo de avaliação utilizado

INSTITUIÇÃO - UEL	
Processo de avaliação utilizado de acordo com o questionário	Processo de avaliação identificado nos planos de ensino
Prova escrita	Provas escritas
Trabalhos individuais	

INSTITUIÇÃO - UEM	
Processo de avaliação utilizado de acordo com o questionário	Processo de avaliação identificado nos planos de ensino
Prova escrita	Provas escritas
Trabalhos individuais	Exercícios

INSTITUIÇÃO – UEM A	
Processo de avaliação utilizado de acordo com o questionário	Processo de avaliação identificado nos planos de ensino
Prova escrita	Provas escritas
Assiduidade	Exercícios

INSTITUIÇÃO – UEM B	
Processo de avaliação utilizado de acordo com o questionário	Processo de avaliação identificado nos planos de ensino
Prova escrita	Provas escritas
Assiduidade	Exercícios

INSTITUIÇÃO - UEPG	
Processo de avaliação utilizado de acordo com o questionário	Processo de avaliação identificado nos planos de ensino
Prova escrita	-
Trabalhos em grupos	-
Trabalhos individuais	-

INSTITUIÇÃO – UNICENTRO GUAR	
Processo de avaliação utilizado de acordo com o questionário	Processo de avaliação identificado nos planos de ensino
Prova escrita	Pré-avaliação bimestral, culminando com semestral até 80%.
Trabalhos em grupos	Participação/presença ativa no processo
Trabalhos individuais	Exercícios e teste de fixação
Assiduidade	Trabalhos intra ou extraclasse.
Resolução de exercícios	

INSTITUIÇÃO - UNICENTRO IRATI	
Processo de avaliação utilizado de acordo com o questionário	Processo de avaliação identificado nos planos de ensino
Prova escrita	Pré-avaliação bimestral, culminando com semestral até 80%.
	Participação/presença ativa no processo
	Exercícios e teste de fixação
	Trabalhos intra ou extra-classe.

INSTITUIÇÃO – UNIOESTE CASC.	
Processo de avaliação utilizado de acordo com o questionário	Processo de avaliação identificado nos planos de ensino
Prova escrita	Prova escrita
Trabalhos em grupos	Trabalho prático
Trabalhos individuais	Seminário
Assiduidade	

INSTITUIÇÃO – UNIOESTE FOZ	
Processo de avaliação utilizado de acordo com o questionário	Processo de avaliação identificado nos planos de ensino
Prova escrita	Prova escrita
Trabalhos em grupos	Trabalhos
Trabalhos individuais	Presença
Seminários	Participação.
Assiduidade	

INSTITUIÇÃO – UNIOESTE MCR.	
Processo de avaliação utilizado de acordo com o questionário	Processo de avaliação identificado nos planos de ensino
Prova escrita	Trabalhos escritos
Trabalhos em grupos	Provas
Trabalhos individuais	

APÊNDICE I – Respostas das questões 5 a 7 da entrevista

Questão 5 O exame de suficiência contribui para a melhoria da qualificação dos profissionais de Contabilidade?

UEL: “Sim. Ele veio no momento certo para suprir as deficiências dos egressos”.

UEM: “Sim, pois existe um nível de exigência mínima, o que obriga o profissional a se manter atualizado. Na minha opinião, deveria haver também exames periódicos para manter o registro”.

UEPG: “Depende de estudo para avaliar o que está se pedindo no projeto pedagógico, exame de suficiência e, inclusive, no provão. Não temos informações sobre o resultado dos nossos egressos no exame de suficiência”.

UNICENTRO - GUARA: “Contribui. Incentiva os alunos a se prepararem melhor para ser um bom profissional. Não possui informações sobre o resultado dos egressos da UNICENTRO no exame de suficiência”.

UNICENTRO - IRATI: “Sim, pois serve como uma forma para os acadêmicos avaliarem seus conhecimentos adquiridos durante a graduação”.

UNIOESTE - CASC: “É necessário, é uma forma de valorizar o profissional da área contábil, diferenciando-o das habilidades atribuídas aos técnicos em contabilidade”.

UNIOESTE FOZ: “Não. Mas acho necessário para avaliação futura e da importância da sua aplicabilidade”.

UNIOESTE - MARE: “Não. Porque os alunos já sabem que ele existe e precisam se preparar para tal”.

Questão 6 - Na sua opinião, o provão, realizado pelo MEC, serve como parâmetro para a avaliação dos cursos de Ciências Contábeis?

UEL: “Acho excelente, mas deveria ser aplicado no segundo semestre, tendo em vista que ainda falta muito conteúdo para ser ministrado, o que poderá afetar o resultado, (Instituição obteve conceito A no provão de 2002 e em 2003 B)”.

UEM: “Não, pois sabemos que algumas faculdades se utilizam de meios que não justificam os fins, por exemplo, curso para o provão, (a instituição não participou do provão de 2002 e em 2003 obteve conceito B)”.

UEPG: “Ainda não é possível considerar como parâmetro. É preciso ter algo para avaliar os cursos quanto às tendências e, se estão formando profissionais adequados para o mercado de trabalho. Vale frisar que o provão foi elaborado com base nos currículos e projetos pedagógicos dos cursos. As questões levam ao raciocínio mais contextualizado, (a instituição obteve C no provão 2002 e em 2003 D)”.

UNICENTRO - GUAR: “Sim. Mas é interessante aguardar pelo menos mais dois anos para tirar conclusões para ver quem continua com boa avaliação. De qualquer forma, contribui para a melhoria dos cursos (a referida instituição obteve conceito A no provão de 2002 e 2003)”.

UNICENTRO - IRATI: “Sim, porque posiciona o curso nacionalmente, e serve como um grande auxílio para que os cursos avaliem a sua qualidade e busquem melhorar o desempenho profissional do formando (a avaliação do curso no provão de 2002 C e em 2003 D)”.

UNIOESTE - CASC: “Sim, demonstra a situação de todos os cursos de Ciências Contábeis (a referida instituição obteve conceito A no provão de 2002 e 2003)”.

UNIOESTE FOZ: “Não. Serve apenas para assustar deve acabar, (a avaliação do curso no primeiro provão foi C e 2003 A)”.

UNIOESTE MCR: “Sim. Porque avalia todos os cursos, porém, ainda não podemos afirmar que é o modelo ideal (obteve conceito A no provão de 2002 e 2003)”.

Questão 7 – As discussões do colegiado de curso têm contribuído para a melhoria da qualificação dos profissionais de Contabilidade?

UEL: “Sim. O perfil profissiográfico do curso que define o projeto político pedagógico é discutido, principalmente, as questões pedagógicas com o objetivo de formar profissionais aptos ao mercado de trabalho da região. Para nós, ainda faltam as informações sobre os egressos, ainda não temos pesquisas para inserir nas nossas discussões pedagógicas que traçam as perspectivas e tendências do

curso. Sugerem maior integração com o CRC, via coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis das instituições de ensino superior. O objetivo deveria ser desenvolver discussões que buscam a melhoria da formação dos profissionais da contabilidade. Formar profissionais atualizados e integrados com as necessidades do mercado de trabalho”.

UEM: “Sim, pois há muita preocupação com a qualidade do curso e, disto depende a qualidade dos profissionais que atuam no curso”.

UEPG: “Contribuem, porém falta qualificação docente para melhorar estas discussões. Embora já existem discussões envolvendo professores de todas as áreas do curso que também são produtivas. Faltam profissionais comprometidos com a instituição”. As exigências do mercado de trabalho também estão influenciando a qualidade do curso”.

UNICENTRO - GUAR: “Sim. Principalmente no que se refere às questões pedagógicas”. Considera a pesquisa em questão importante, pois poderá apresentar sugestões que contribuirão para a melhoria da qualificação profissional. Considera ainda, que o embasamento inicial do profissional é extremamente interessante para a continuidade do curso. No nosso caso promovemos avaliação dos docentes com o objetivo de detectar eventuais deficiências e corrigi-las, se for o caso”.

UNICENTRO - IRATI: “Não comentou esta questão, tendo em vista que a coordenadora do curso não possui formação na área Contábil”.

UNIOESTE - CASC: “Sim. Contribuem, porém ainda faltam professores com dedicação exclusiva, bem como dar condições para que os professores possam desenvolver pesquisa. Melhorar a remuneração”.

UNIOESTE - FOZ: “Não. A melhoria será verificada quando todos estiverem engajados e obstinados a alcançar a melhoria”.

UNIOESTE - MCR: “Sim. As discussões são produtivas e influenciam em alterações no projeto político pedagógico que contribuem com na melhoria da qualificação profissional. Por outro, lado vale ressaltar que o nosso colegiado ainda possui um número pequeno de professores com dedicação exclusiva”.