



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS



AGACICLÉIA DANTAS BRAGA RODRIGUES

**FATORES INFLUENTES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM SOB A
PERCEÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA
UFCG - SOUSA**

SOUSA – PB
2017

AGACICLÉIA DANTAS BRAGA RODRIGUES

**FATORES INFLUENTES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM SOB A
PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA
UFCG - SOUSA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado a
Coordenação de Ciências Contábeis da
Universidade Federal de Campina Grande-PB
como requisito parcial para obtenção do título de
Bacharel em Ciências Contábeis.

Orientador: Prof. Hipónio Fortes Guilherme

Sousa – PB

2017

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

Por este termo, eu, abaixo assinado, assumo a responsabilidade de autoria do conteúdo do referido Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: **Fatores influentes no processo de ensino e aprendizagem sob a percepção dos discentes do Curso de Ciências Contábeis da UFCG – Sousa**, estando ciente das sanções legais previstas referentes ao plágio. Portanto, ficam a Instituição, o Orientador e os demais membros da Banca Examinadora isentos de qualquer ação negligente de minha parte, pela veracidade desta obra.

Sousa/PB, 20 de Março de 2017

Agaciléia Dantas Braga Rodrigues

Orientada

AGACICLÉIA DANTAS BRAGA RODRIGUES

**FATORES INFLUENTES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM SOB A
PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA
UFCG – SOUSA**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Ciências Contábeis do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Contábeis.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Hipónio Fortes Guilherme (Orientador)

Prof^a. Dr^a. Adriana Sidralle Rolim Moura

Prof^a. Msa. Rozilene Lopes de Sousa

Dedico este trabalho primeiramente a Deus que me concedeu o dom da vida e a graça de concluí-lo, a minha mãe Francimara Dantas e ao meu pai Francinaldo Rodrigues, pelo empenho e dedicação na minha criação, pelo amor e exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS

“Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão”.

Jean de la Bruyere

Agradeço inicialmente a Deus por me permitir viver e por todas as realizações diárias, que às vezes não dou o devido valor, mas eu sei que a sua graça se faz presente em todos os momentos da minha vida.

A minha mãe e meu pai, pelos valores a mim concedidos e porque sempre se sacrificaram na minha criação, educação e formação de caráter.

Ao professor Hipônio Fortes Guilherme pela orientação e pelos ensinamentos, sincero agradecimento pela valiosa contribuição, além do carinho, apoio e tranqüilidade para finalizar esta pesquisa.

Aos colegas e amigos de sala, onde com os quais pude compartilhar grandes experiências nesse período de formação acadêmica.

Meus plenos agradecimentos a todos os alunos que se dispuseram a responder o questionário desta pesquisa, que de forma direta contribuíram para a finalização da mesma.

A todos os meus professores da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sousa, bem como aos demais funcionários da instituição de ensino.

A minha querida amiga Danuza Claudino, com quem tive a oportunidade de trabalhar e aprender junto a ela sobre a contabilidade do dia-a-dia teve paciência e dedicação em transpassar seus saberes básicos, meu muito obrigado.

Aos amigos da RC Contabilidade que partilham os seus saberes comigo todos os dias, pela confiança em mim depositada, pelo apoio e pelas palavras de incentivo.

Agradeço em especial a Karine Dantas, que em todos os momentos enxergou além de mim, sempre com pensamento positivo de incentivo, quem junto a mim agüentou os estresses da vida corrida, mas que ao mesmo tempo me motivou para que eu pudesse dá o melhor de mim, meus sinceros agradecimentos.

Enfim a todos que de alguma maneira me ajudaram na realização desse sonho. Agradeço sinceramente a todos.

*“Que os vossos esforços desafiem as
impossibilidades, lembrai-vos de que as grandes
coisas do homem foram conquistadas do que
parecia impossível.”*
(Charles Chaplin)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo identificar os fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem sob a percepção dos discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG – Campus de Sousa). Trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva e exploratória, com abordagem quali-quantitativa, constituída por uma amostra de 60 alunos de um total de 108 matriculados. O instrumento utilizado para a coleta dos dados, foi um questionário aplicado aos discentes, onde através da escala Likert de 5 pontos foi possível capturar os diversos níveis de concordância, e discordância dos respondentes. Os dados coletados foram tratados com auxílio do software SPSS. As variáveis mais influentes no processo de ensino-aprendizagem, sob a percepção dos discentes, são: “a disponibilização de materiais utilizados nas aulas”; “o bom relacionamento com os alunos” e “o nível das avaliações” (dimensão professor); “o relacionamento positivo com os professores e colegas de sala” e “a preparação para obter um bom resultado nas avaliações” (dimensão aluno); “debates de casos práticos, relacionados com a atualidade além da teoria” e “a apresentação e elaboração dos programas das disciplinas” (dimensão assunto); “as salas com instalações adequadas e equipamentos com recursos audiovisuais” e “a existência de monitores e auxiliares de ensino” (dimensão instituição). As atitudes dos alunos e dos professores que influenciam negativamente no processo ensino-aprendizagem, são: em relação ao professor, o excesso de conteúdo (sem exemplos e sem exercícios); e quanto ao aluno, a interação nas aulas. Dessa forma, infere-se que discussões sobre a melhoria no processo de ensino e aprendizagem em contabilidade podem ser fomentadas a partir da análise das variáveis estudadas.

Palavras-chave: Ensino de Contabilidade; Processo de ensino-aprendizagem; Discentes.

ABSTRACT

The present study aimed to identify the factors that influence the teaching-learning process under the perception of the students of the Accounting Sciences course of the Federal University of Campina Grande (UFCG - Campus de Sousa). It is a research of descriptive and exploratory nature, with a qualitative-quantitative approach, consisting of a sample of 60 students out of a total of 108 enrolled. The instrument used to collect the data was a questionnaire applied to the students, where through the 5-point Likert scale it was possible to capture the different levels of agreement, and disagreement of the respondents. The data collected were treated using SPSS software. The most influential variables in the teaching-learning process, under the perception of the students, are: "the availability of materials used in class"; "Good relationship with students" and "the level of assessments" (teacher dimension); "Positive relationship with teachers and classmates" and "preparation for a good assessment result" (student dimension); "Practical case debates, related to the actuality beyond the theory" and "the presentation and elaboration of the programs of the disciplines" (subject dimension); "The rooms with adequate facilities and equipment with audiovisual resources" and "the existence of monitors and teaching assistants" (institution size). The attitudes of students and teachers that negatively influence the teaching-learning process are: in relation to the teacher, the excess content (without examples and without exercises); And as for the student, the interaction in class. In this way, it is inferred that discussions about the improvement in the process of teaching and learning in accounting can be fomented from the analysis of the variables studied.

Keywords: Accounting Education; Teaching-learning process; Students.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos discentes	55
Tabela 2 - Fatores do Processo de Ensino-aprendizagem – Dimensão Professor ...	60
Tabela 3 - Fatores do Processo de Ensino-aprendizagem – Dimensão Aluno	61
Tabela 4 - Fatores do Processo de Ensino-aprendizagem – Dimensão Assunto.....	63
Tabela 5 - Fatores do Processo de Ensino-aprendizagem – Dimensão Instituição ..	65
Tabela 6 - Atitudes do Professor	67
Tabela 7 - Atitudes do Aluno	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Motivos para a escolha do curso	57
Gráfico 2 - Atividades acadêmicas	58
Gráfico 3 - Atividade remunerada.....	59

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo de aprendizagem experiencial	44
Figura 2 - Ciclo de Aprendizagem de Kolb (adaptado por Belhot)	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais características dos modos de aprendizagem.....	41
Quadro 2 - Estilos de aprendizagem de Kolb	42
Quadro 3 - Características dos estilos de aprendizagem correspondente para alunos e professores.....	46

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 OBJETIVOS	17
1.1.1 Objetivo geral	17
1.1.2 Objetivos específicos.....	17
1.2 JUSTIFICATIVA	18
1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
1.3.1 Classificação da pesquisa	21
1.3.2 Procedimentos da coleta dos dados	23
1.3.3 Universo da pesquisa e amostra	25
1.3.4 Apresentação e interpretação dos resultados	25
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 EDUCAÇÃO VERSUS ENSINO NO BRASIL	27
2.2 O ENSINO DA CONTABILIDADE NO BRASIL	30
2.3 O PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM	33
2.4 O PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM E A TEORIA DE DAVID KOLB	39
2.5 METODOLOGIAS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	47
2.5.1 Abordagem tradicional.....	48
2.5.2 Abordagem humanista	49
2.5.3 Abordagem comportamentalista.....	50
2.5.4 Abordagem cognitivista	50
2.5.5 Abordagem sociocultural	50
2.6 AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E OS TIPOS DE MOTIVAÇÃO	51
3 ANÁLISE DOS RESULTADOS	54
3.1 PERFIL DOS DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	54
3.2 FATORES QUE INFLUENCIAM POSITIVAMENTE O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM	59
3.3 ATITUDES DOS PROFESSORES E ALUNOS QUE INFLUENCIAM NEGATIVAMENTE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	66
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
ANEXOS	84

ANEXO I - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA COM OS DISCENTES	85
--	-----------

1 INTRODUÇÃO

As constantes transformações no cenário mundial, inclusive na evolução da Ciência Contábil, exigiram que o Brasil fosse, ao longo dos anos, aperfeiçoando seus procedimentos, instituindo práticas e introduzindo princípios, postulados e convenções à sua essência, tornando-se atualmente uma importante figura no mercado mundial. Sá (2002) afirma que há uma crescente preocupação por parte dos vários países em harmonizar as normas contábeis para facilitar as transações internacionais bem como melhorar o fluxo de informações permitindo a comparabilidade e confiabilidade das informações de natureza econômico-financeira em nível internacional. Portanto, para alcançar lugar de destaque no mercado de trabalho, é preciso que os profissionais contábeis possuam conhecimentos específicos e capacidade de desenvolver competências múltiplas para atender as diversas situações e exigências do mercado empresarial.

A expansão do ensino superior no Brasil foi resultado da valorização dada pelas empresas aos profissionais que possuíam maior grau de escolaridade e também pela valorização do mercado com a maior qualificação adquirida nas IES, resultando assim no aumento da quantidade de instituições tanto públicas quanto privadas habilitadas a oferecer o Curso de Ciências Contábeis. Essas mudanças têm fomentado a elaboração de pesquisas entre outras coisas, sobre as novas tecnologias no ensino e na aprendizagem (LEITE FILHO et al., 2008).

Os objetivos das Instituições de Ensino Superior (IES) vão além da formação de um cidadão; é de responsabilidade delas, também, a disseminação do conhecimento, a formação de pesquisadores e profissionais, além da prestação de serviços à comunidade (ANDERE, 2007). Através do processo ensino-aprendizagem as IES proporcionam aos seus discentes o acompanhamento as diversas transformações ocorridas no mercado, que está cada vez mais exigente.

Sobre as exigências do mercado de trabalho para com os profissionais, Marion (1992) ressalta que, para manter-se capacitado e estarem em condições de acompanhar as evoluções, o aluno deve exercer o papel de agente ativo no processo de ensino aprendizagem. Para tanto, algumas mudanças se tornam necessárias no ensino da contabilidade, destacando-se a necessidade de métodos de ensino mais envolventes, os quais permitirão uma maior adaptação dos

acadêmicos às demandas contemporâneas, em virtude do grande número de informações que surgem diariamente, capacitando-os a atuar no mercado cada vez mais competitivo.

O conhecimento evolui com o passar do tempo, sendo um diferencial nas constantes mudanças e exigências do mercado, neste contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES) tem o desafio de buscar metodologias pedagógicas diferenciadas para atender as necessidades da nova geração de estudantes. Porém, a mudança não é fácil para os docentes, como afirmam Pimenta e Anastasiou (2010), pois os mesmos precisam lidar com estratégias de ensino diferentes daquelas que predominam como a exposição de conteúdo, ou seja, o método de ensino com as aulas expositivas. Saviani (2012) destaca que, para instalar uma nova teoria é preciso que se desestabilize o que já está instituído, não basta reconhecer o novo como uma verdade, para que esse fato altere a forma de pensar.

O processo de ensino é definido por Araújo e Santana (2009) como o processo pragmático, ou seja, apresenta-se como um mecanismo cuja pretensão é alcançar determinados objetivos, por meio de uma estratégia seqüencial e lógica de ações. Silva (2006) aborda que o ensino da Contabilidade deve ser pessoal e precisa estimular o aluno a utilizar métodos de reflexão permanente. Neste sentido, deve haver uma interação entre os agentes do processo ensino-aprendizagem (professor e aluno) resultando na formação dos futuros profissionais exigidos no mercado. Reforça-se, assim, a necessidade constante de absorção de novos conhecimentos e a capacidade de adaptação às mudanças, por parte dos discentes, pois os ensinamentos adquiridos durante a vida acadêmica podem se tornar rapidamente ultrapassados, evidenciando, assim, a importância de estar sempre buscando novos conhecimentos.

Na busca de conhecer os fatores importantes no processo de ensino e aprendizagem em contabilidade, os quais ainda estão fragmentados e que necessitam de maiores discussões e aprofundamentos, objetivando identificar os erros e aperfeiçoar assim o ensino da Ciência Contábil, faz-se necessário elucidar o seguinte questionamento: Qual a percepção dos discentes do curso de ciências contábeis da UFCG – Sousa em relação aos fatores influentes no processo de ensino e aprendizagem em contabilidade?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Investigar os fatores influentes no processo ensino-aprendizagem sob a percepção dos discentes do curso de Ciências Contábeis da UFCG – Sousa.

1.1.2 Objetivos específicos

- Traçar o perfil dos discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande – Sousa;
- Identificar os fatores que influenciam positivamente o processo de ensino-aprendizagem;
- Verificar os fatores que negativamente influenciam esse processo.

1.2 JUSTIFICATIVA

O campo da Contabilidade passou por mudanças consideráveis nos últimos anos. A promulgação da Lei nº 11.638/07, da Medida Provisória nº 449/08, que em 2009 foi convertida na Lei nº 11.941/09 e a criação do Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC) são alguns dos exemplos que podem ilustrar o cenário de transformações em que o profissional da contabilidade está inserido (IUDÍCIBUS et al., 2010). A evolução da ciência contábil na busca de uniformizar e internacionalizar as normas contábeis impactou no ensino da contabilidade, esta que tem como principal desafio aprimorar seu ensino na busca de se adaptar a dinâmica do mercado mundial e as necessidades apresentadas por seus agentes, passou a exigir uma maior capacitação de seus profissionais e acadêmicos, mas segundo Andere (2007) o ensino desta ciência ainda está voltado para a formação de um profissional direcionado a atender a necessidade do mercado de maneira extremamente tecnicista. Nessa perspectiva Silva et al. (2014, p. 56), enfatiza que: Cabe refletir, então, se os professores do curso de Ciências Contábeis estão contribuindo para a formação profissional apenas de técnicos ou de profissionais críticos com aptidão reflexiva nos assuntos contábeis.

Há muito tempo deixou de ser exigidos do contador conhecimentos meramente técnicos, limitados a um manual de regras e procedimentos, onde o profissional apresentava pouca ou nenhuma capacidade reflexiva, sendo agora necessário apresentar capacidade crítica e compreensiva, capaz de identificar as melhores práticas contábeis para os eventos que o mundo globalizado apresenta. Portanto o ensino da contabilidade não deve se limitar a técnicas e normas pré-determinadas, já que seu principal objetivo é formar profissionais críticos e capazes de solucionar os problemas do dia-a-dia, este profissional deve estar atendo as mudanças e preparado para enfrentar o mercado globalizado, que exige cada vez mais informação e capacidade de apresentar soluções bem-sucedidas no processo de tomada de decisão.

A educação é o suporte essencial para a formação de um cidadão e profissional, já que “fornece habilidades para utilizar o conhecimento, com condições de refletir, criticar e criar” (ANDERE; ARAÚJO, 2008, p. 92). O desenvolvimento do indivíduo está diretamente associado à sua educação obtida ao longo dos anos, e

quando este processo acontece com a ajuda de escolas e universidades, denomina-se de ensino, portanto é esta a principal tarefa das IES, ensinar. Favarin (2000) afirma que é função das IES, na formação do profissional da contabilidade, dotá-lo do conhecimento e das técnicas necessárias ao exercício da profissão, mas com a responsabilidade de não lhe proporcionar simplesmente treinamento nas operações.

Para Andere e Araújo (2008), o estudo da educação e de sua qualidade contribui para promover mudanças e para o progresso da sociedade. De acordo com dados extraídos do site do Ministério da Educação (MEC) em 2007 o número de IES cadastradas e habilitadas para oferecer o Curso de Ciências Contábeis, correspondia a 953 IES e em 2014 esse número passa a ser de 1.475, esse crescimento de 55% no número de IES cadastradas e habilitadas, se deve principalmente, à valorização do profissional contábil tanto pela sociedade quanto pelo mercado.

Mas o crescimento do número de IES cadastradas e habilitadas a oferecer o Curso de Ciências Contábeis e o de matrículas realizadas, não implica na formação de novos contadores, pois ao longo da graduação existe as desistências por parte dos alunos. O desafio para o educador é conduzir o ensino de conceitos e proporcionar um ambiente efetivo de aprendizagem e, nesse contexto, os educadores têm enfrentado o problema da ausência de motivação nos alunos para a aprendizagem. Nesse sentido, a atividade docente é caracterizada pelo desafio permanente de estabelecer relações interpessoais com os discentes, de forma que o processo de ensino-aprendizagem seja articulado e que os métodos utilizados cumpram os objetivos a que se propõem (MAZZIONI, 2013). Santos e Noronha (2001) concluíram em sua pesquisa, que um dos fatores que podem motivar a evasão estudantil é a insatisfação com a qualidade percebida no curso.

Marion (2001) já atentava, em sua pesquisa nos anos 70 e 80, para a problemática da qualidade do ensino contábil do país. O percentual de alunos do Curso de Ciências Contábeis que deixavam a universidade sem o total domínio das técnicas de creditar e debitar era de 41%. Destaca-se, ainda, um índice mais preocupante, 68% dos alunos não se sentiam preparados para assumir a contabilidade de uma empresa e/ou saíam para o mercado de trabalho desmotivados com a profissão escolhida.

Andere (2007) descreve que a qualidade de um curso superior pode estar relacionada com a eficácia das metodologias de ensino aplicadas nas Instituições. De acordo com o exposto torna-se evidente a necessidade de aperfeiçoamento do processo educacional, e principalmente, do conhecimento dos fatores influentes no processo ensino-aprendizagem. Esse conhecimento torna-se importante por possibilitar a reflexão dos docentes e responsáveis pelos centros de ensino sobre sua organização e suas regras, pois o desenvolvimento intelectual de um indivíduo é o principal objetivo da educação. Este estudo justifica-se pelo fato do processo ensino-aprendizagem ser bastante discutido no meio acadêmico, este envolve como agentes principais, alunos e professores, e analisar as variáveis desse processo pode resultar em discussões que apresentem melhorias no Curso de Ciências Contábeis. Por tanto conhecer os fatores que influenciam este processo e o desempenho do aluno em sala de aula pode favorecer a elaboração e a implementação de melhorias no Ensino Superior (MOROZINI; CAMBRUZZI; LONGO, 2007).

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em busca das respostas de um questionamento, evidenciado pelo problema da pesquisa cujo propósito é alcançar os objetivos sugeridos, faz-se necessário organizar os métodos e procedimentos utilizados na pesquisa. Podemos dizer que a metodologia de um trabalho científico é o agrupamento de abordagens, técnicas e métodos utilizados pela ciência para elaborar e resolver problemas de alcance objetivo do conhecimento, de maneira sistêmica.

Segundo Silva (2008) a metodologia deve ser empregada em uma pesquisa contendo desde a formulação do problema, das hipóteses levantadas até a delimitação do universo ou da amostra. Gil (2002) define metodologia como relatório que deverá esclarecer acerca das técnicas adotadas para seleção da amostra e coleta de dados.

Portanto, para resolver o problema proposto foram adotados alguns procedimentos metodológicos, na qual a pesquisa fundamentou-se com a classificação da pesquisa, os procedimentos da coleta dos dados, o universo da pesquisa e amostra e com a apresentação e interpretação dos resultados.

1.3.1 Classificação da pesquisa

Com a finalidade de atender e direcionar o estudo para responder à problemática e objetivo da pesquisa, optou-se por um estudo de campo, de caráter descritivo e exploratório com abordagem quali-quantitativa, como também revisão literária. Gil define pesquisa:

Como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (GIL, 2002, p. 17).

O autor define pesquisa basicamente como o meio ou as formas utilizadas para obtenção de respostas de problemas propostos. O estudo de campo é um desses meios utilizados por estudantes e pesquisadores, e segundo Gil (2002), “procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis”.

Estudo de campo pode ser compreendido como os procedimentos de coleta de dados, que poderão durar dias, meses ou horas de acordo com a investigação, consiste na observação direta, aplicação de questionários, na realização de entrevista e outros instrumentos de coleta de dados, que por sua vez coletados devem ser computados e revisados para que possam fornecer as informações mais coerentes para uma análise correta. A pesquisa tem caráter descritivo porque tem como finalidade apresentar as características de uma determinada população, de algum acontecimento ou constituir relações entre variáveis. Andrade diz que:

Nesse tipo de pesquisa, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles. Isso significa que os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não manipulados pelo pesquisador. (ANDRADE, 2009, p. 114).

A pesquisa de caráter descritivo faz uso dos dados coletados de forma totalmente fiel, sem a interferência do pesquisador, nesse tipo de pesquisa os dados são analisados e apresentados para fornecerem as informações que irão contribuir para a resolução do problema proposto.

A pesquisa também é de caráter exploratório, pois contribui na formação do projeto e na avaliação das possibilidades de se desenvolver uma boa pesquisa, ela consiste segundo Andrade (2009) “no primeiro passo de todo o trabalho científico”. Ou seja, tem a finalidade de propor mais informações no tocante a bibliografias, facilitar a delimitação do assunto ou tema de trabalho, determinar os objetivos ou formular as hipóteses de uma pesquisa.

Nesse caso a pesquisa busca analisar as informações fornecidas pelos discentes do Curso de Ciências Contábeis da UFCG – Sousa que estão cursando o terceiro, quinto e sétimo período, sobre os fatores influentes no processo ensino-aprendizagem, fazendo um levantamento a respeito dos seus principais fatores, determinando assim o campo de estudo e os questionamentos a respeito da sua influência no processo.

Dias (2014) caracteriza a pesquisa qualitativa pela ausência de medidas numéricas e análises estatísticas, possibilitando uma análise mais profunda e subjetiva, enquanto a pesquisa quantitativa possibilita visualizar medidas quantificáveis de variáveis a partir de amostras, utilizando-se de medidas numéricas para testar hipóteses ou a busca de padrões numéricos.

Em relação à pesquisa qualitativa, Duarte (2014) expõe que é tudo aquilo que não pode ser mensurável e nem traduzidos em números quantificáveis, pois a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Os dados, em vez de serem tabulados a fim de apresentar resultados precisos, buscam expressar livremente o assunto em questão, levantando-se aspectos considerados relevantes.

Alvarenga (2010) diz que pesquisa quantitativa utiliza métodos quantitativos, torna parcial a realidade e estuda um ou poucos aspectos, seleciona indivíduos através de amostras probabilísticas ou não probabilísticas com uma medição rigorosamente controlada. Raupp e Beuren (2009) afirmam que a abordagem quantitativa traz como intenção a garantia de resultados precisos, a fim de evitar equívocos de análise e interpretações, proporcionando maior segurança no estudo em questão. Caracteriza-se pela coleta e tratamento de dados e preocupa-se apenas com o comportamento geral dos acontecimentos.

Essas abordagens de pesquisa podem se combinar para um melhor resultado do estudo realizado. O que deve orientar o pesquisador é a qualidade da amostra e não a quantidade dos elementos e, segundo Rossi e Slongo (1997), a homogeneidade de respostas que se obtém destas pesquisas que vai determinar, em última instância, o número de participantes nessa fase.

A pesquisa quantificou os resultados dos questionários aplicados aos discentes, mostrando resultados estatísticos, apresentados em gráficos e tabelas apontando a resposta do problema em percentuais e números.

A pesquisa também consiste de revisões literárias, pois, é desenvolvida com base em material já publicado, composto principalmente por livros e artigos científicos, conforme disserta Silva (2006, p. 54) “a pesquisa bibliográfica explica e discutem um tema ou problema com base em referências teóricas já publicadas em livros, revistas, periódicos, artigos científicos etc”.

1.3.2 Procedimentos da coleta dos dados

Para a coleta de dados, os procedimentos adotados foram à pesquisa bibliográfica e o levantamento ou survey. Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já elaborados, como livros e artigos científicos. Neste estudo, a pesquisa foi feita através de consultas a obras

relevantes tanto clássicas como atuais visando obter conhecimento sobre a literatura científica já existente, a fim de construir o arcabouço teórico que dará embasamento na construção do questionário a ser aplicado com os discentes. Neste sentido, Lakatos (1996) afirma que o intuito de uma pesquisa bibliográfica é colocar o cientista em contato com o que foi produzido sobre determinado assunto, inclusive através de conferências. Reafirmando a importância da pesquisa bibliográfica

Gil (2002) aborda que na coleta de dados dos levantamentos são utilizadas as técnicas de interrogação, sendo elas o questionário, a entrevista e o formulário, desta forma, a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados se torna viável. Na pesquisa levantamento, ou survey, o instrumento que foi adotado para ser feita a coleta de dados foi o questionário, que segundo Alvarenga (2010, p. 75) “É uma das modalidades de pesquisa, na qual o pesquisador preenche um formulário impresso. Não se exige a presença do investigador. Inclusive, pode-se enviar o formulário pelo correio tradicional ou pelo correio eletrônico”. Richardson (2008) complementa afirmando que o questionário cumpre a função de descrever e observar as características de um indivíduo ou grupo, além de possibilitar a medição de variáveis individuais ou grupais. Tem como característica o fato do próprio pesquisado ler e interpretar as questões, respondendo-as sem auxílio do entrevistador. Raupp e Beuren (2009), afirmam que a pesquisa tipo survey é muito utilizada em estudos descritivos, e tem se revelado uma importante tipologia de pesquisa na ciência contábil, pois as informações coletadas ajudam a mapear a realidade da população estudada e contribuem para estimular estudos futuros.

Os questionários da pesquisa foram aplicados simultaneamente em três turmas do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFCG – Sousa no mês de fevereiro de 2017, em dias diferentes, caracterizando assim a pesquisa como transversal, pois segundo Appolinário (2012), realiza apenas uma coleta de dados, com grupos de sujeitos diferentes. O questionário para os discentes (Anexo I) foi dividido em duas partes: a primeira com o perfil dos participantes (gênero, faixa etária, estado civil, estabelecimento onde cursou o ensino médio, motivos pela escolha do curso de Ciências Contábeis, participação em atividades acadêmicas e se exerce alguma atividade remunerada) e a segunda parte com dois blocos, onde em ambos os participantes teriam que determinar em sua opinião e utilizando a tabela LIKERT de 5 pontos, quais os fatores dentro das dimensões professor, aluno,

assunto e instituição, que influenciam positivamente e quais atitudes dos agentes (professor e aluno) que negativamente influenciam o processo de ensino-aprendizagem. A forma de aplicação do instrumento de coleta de dados deu-se de duas formas: pessoalmente, através de uma via impressa e on-line via e-mail para a lista de contatos dos alunos que compõe a amostra.

1.3.3 Universo da pesquisa e amostra

Gil (2010) enfatiza que como os levantamentos abrangem um universo de elementos bastante extensos são impossíveis de considerá-los em sua totalidade, o mais frequente é trabalhar com uma amostra. Já Alvarenga (2010) nos diz que “universo ou população, constitui a população que irá compor o estudo na qual se apresentam as características que se deseja estudar, e a qual se generalizará o resultado do estudo”. O autor ainda afirma que amostra “é o processo de selecionar uma parte representativa da população para ser estudada” (ALVARENGA, 2010). Brandão (2003) conceitua amostra como um conjunto de dados ou observações recolhidas a partir de um subconjunto da população. A população da pesquisa é composta pelos discentes do terceiro, quinto e sétimo período do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Os dados da amostra dos discentes foram coletados junto à coordenação de Ciências Contábeis, da referida IES, sendo composta por 60 alunos de um total 108 matriculados, representando desta forma 55,55% da população estudada. Durante o processo de coleta de dados, alguns alunos não retornaram o questionário que foi enviado via e-mail ou responderam de forma inadequada, e conseqüentemente foram excluídos da amostra.

1.3.4 Apresentação e interpretação dos resultados

Segundo Creswell (2007), a análise e interpretação dos dados é um processo constante, que envolve uma reflexão continuamente sobre os mesmos, prepará-los para análise, aprofundar-se no entendimento, fazer representação e interpretar o significado mais amplo. Gil (2010) afirma que na pesquisa social, para a análise dos dados utilizam-se as chamadas categorias analíticas, que devem derivar de teorias

que foram previamente aceitas e que impeçam o máximo possível, julgamentos, opiniões do senso comum, preconceitos etc.

Os dados coletados foram tabulados e apresentados em forma de tabelas e gráficos, através da utilização do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). A quantificação dos dados da primeira parte de perguntas se deu por meio de técnicas estatísticas simples (percentual) e na segunda parte dividida em dois blocos, para verificar a percepção dos discentes quanto à concordância ou discordância das assertivas avaliadas, foi calculado o Ranking Médio (RM) da escala tipo Likert de 5 pontos, relacionando à frequência das respostas dos participantes que fizeram tal atribuição, onde os valores menores que 3 foram considerados como discordantes, os maiores que 3 como concordantes, e o valor exatamente 3 como “indiferente” ou “sem opinião”, sendo o “ ponto neutro”.

Para o cálculo do RM utilizou-se o método de análise de escala do tipo Likert apresentado por Malhotra (2001). A escala intervalar de cinco pontos foi utilizada, pois, segundo Rossi e Slongo (1997), ela oferece um ponto, bem definido, de quebra entre satisfação e insatisfação. Os números permitem dizer a posição, e também quanto às respostas diferem entre si em relação aos atributos avaliados, permitindo comparar diferenças entre as variáveis medidas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO VERSUS ENSINO NO BRASIL

Os termos educação e ensino são tratados como sinônimos, porém possuem conceitos distintos. No dicionário Aurélio o termo educação significa “Ação de desenvolver as faculdades psíquicas, intelectuais e morais”. E ensino significa “arte de ensinar, de transmitir conhecimentos. Orientação no sentido de modificar o comportamento da pessoa humana”. Segundo Landim, as diferenças conceituais entre os termos ensino e educação são:

Ensino: instrução, transmissão de conhecimentos e informações, adestramento, treinamento; Educação: prática educativa, processo ensino-aprendizagem, que leva o indivíduo a aprender a aprender, a saber, pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente de seu próprio conhecimento. E um processo de humanização que alcança o pessoal e o estrutural, partindo da situação concreta em que se dá à ação educativa numa relação dialógica. (LANDIM, 1997, p. 24).

A educação é a base essencial para a formação de um cidadão, pois fornece condições para o desenvolvimento de habilidades como: criação e senso crítico (ANDERE, 2007). O fator de maior relevância para o desenvolvimento econômico e social de uma nação é sem dúvidas a educação, pois tem por metas formar e capacitar profissionais de diferentes áreas do saber. Nesse contexto, Martins (2008) define a educação como um processo de socialização e aprendizagem direcionada ao desenvolvimento intelectual e ético de um indivíduo, e completa dizendo que quando este processo se dá nas escolas denomina-se ensino. Sendo assim, ensinar é a principal tarefa das Instituições de Ensino.

O processo de ensino é pragmático, isto é, um mecanismo pelo qual se pretende alcançar certos objetivos e para isso se mobilizam meios, organizando-se em uma estratégia sequencial e lógica. Conforme Santana (2006) consiste em planejar, orientar e controlar a aprendizagem do aluno, surgindo a partir daí diversas teorias e orientações pedagógicas, cada qual propondo uma maneira diferente de planejar, orientar e controlar a aprendizagem, ou seja, um modo diferente de ensinar. José Coelho citado por Noro e Noro define a aprendizagem como:

O resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maduro, que se expressa, diante de uma situação-problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência (...) o termo tem um sentido mais amplo, pois abrange os hábitos que formamos os aspectos da

vida afetiva e a assimilação de valores culturais. (COELHO apud NORO; NORO, 2002, p.113).

Falar sobre o processo de ensino implica em fazer menção à aprendizagem já que ambos os processos, embora distintos, estão diretamente relacionados, pois o processo ensino aprendizagem é uma interação entre o ensinar e o aprender, ou seja, uma relação entre o professor e o aluno. Portanto, cabe ao professor a tarefa de decidir de que maneira o conhecimento pretendido chegará ao aluno, enfatizando mecanismos de dependência ou de independência em relação à figura do mesmo.

Santos (2008) argumenta que a busca por alternativas e reflexões sistemáticas inerentes aos problemas pedagógicos podem ser entendidas como didáticas. Estas são os recursos utilizados no cotidiano do professor, a fim de buscar assegurar aos alunos alternativas que auxiliem no alcance dos objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Completando os pensamentos acima citados, Moran (2000) explica que com a utilização da palavra ensino, dá-se maior ênfase ao papel do professor, devido ser este quem 'ensina', no entanto, o termo educação é mais amplo, abarcando não somente o ensino, como também todo o processo de ensino-aprendizagem.

A educação superior deve fomentar a produção do pensamento crítico, estimulando o indivíduo a desenvolver habilidades que lhe possam ajudar a enfrentar os desafios que a sociedade vivencia. Para que a educação no País possa atender as exigências do século XXI, as IES enfrentam o desafio da constante renovação e atualização, no processo de buscar soluções para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana. Segundo o Plano Nacional da Educação (PNE):

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um sistema de educação superior forte. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância do ensino superior e suas instituições é cada vez maior. (BRASIL, 2000, p. 35).

As IES detêm como patrimônio o saber humano, tendo em vista que o conhecimento aplicado contribui para o desenvolvimento do País e da sociedade de forma geral e reduz os desequilíbrios regionais, nos marcos de um projeto nacional,

as mesmas além de criar também se tornam detentoras de um grande banco de conhecimentos.

O ensino superior é visto como horizonte para um futuro melhor, possibilitando a redução das desigualdades. Segundo Colossi et al. (2001) a educação superior é, acima de tudo, um ideal que se destina, enquanto integrador de um sistema, à qualificação profissional e promoção do desenvolvimento político, econômico, social e cultural. Diante desse contexto, as universidades se tornam o principal agente das mudanças sociais, através do exercício das funções que lhe foram atribuídas pela Constituição: ensino, pesquisa e extensão.

O ensino de contabilidade no Brasil vem passando por profundas modificações, até os dias de hoje, a exemplo da segregação entre ensino secundário e superior, alterações no currículo mínimo do curso de Ciências Contábeis e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, culminando com a atual Lei de Diretrizes Nacionais (LDN) (PELEIAS et. al., 2007 e FUNDAÇÃO BRASILEIRA DE CONTABILIDADE, 2009).

Segundo a Lei das Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, a educação no Brasil está dividida em dois níveis: (a) Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e (b) Ensino superior. A mesma diz que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

As diretrizes da educação nacional servem de referência às instituições de ensino para a elaboração dos currículos e assegurarem a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, preconizadas pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1996). As diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis foram instituídas pela Câmara de Educação Superior (2004), através da Resolução CNE/CES10, de 16 de dezembro de 2004, para assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas ofertados pelas IES.

Essas prevêm as orientações para concepção pedagógica dos cursos, como a organização curricular, sua duração, atividades práticas e complementares, o perfil desejado do egresso, bem como as competências e habilidades desejadas ao futuro profissional (CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2004).

Buscando garantir o cumprimento da LDN pelas IES e a melhoria da qualidade no ensino superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) promove a avaliação das IES e do desempenho acadêmico de seus estudantes (BRASIL, 2013). A fim de verificar se o ensino proporciona aos alunos conhecimentos necessários para atuar no campo profissional atendendo as necessidades da sociedade e se estão em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e pelas peculiaridades das organizações governamentais.

2.2 O ENSINO DA CONTABILIDADE NO BRASIL

A evolução do ensino da Contabilidade está associada ao progresso da sociedade (PELEIAS et. al., 2007; SILVA, 2008). O primeiro passo para o ensino da contabilidade no Brasil deu-se com a chegada da Família Real Portuguesa em 1808. Em 1809, através do alvará de 15 de julho, foram criadas as aulas de comércio, que segundo, Bueno (1972) tornou-se o marco inicial do ensino comercial no Brasil. Neste aspecto, (PELEIAS et. al., 2007; ESPEJO et. al., 2010), pontuam a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil como ponto de partida do ensino da Contabilidade no país, em função das mudanças políticas, sociais e econômicas promovidas por esse acontecimento.

O código comercial, através da Lei nº 556, de 25 de julho de 1850 instituiu a obrigatoriedade da escrituração contábil e da demonstração da situação econômico-financeira das empresas. Tal fato evidenciou a importância do profissional contábil. A partir desses acontecimentos o ensino comercial foi ganhando destaque, surgindo em 1902 a primeira escola prática de comércio, a Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), posteriormente em 1905 surgiram um curso geral e outro superior sobre as práticas do comércio.

Através do decreto nº. 20.158, de 30 de junho de 1931, foi regulamentado o ensino comercial e tornado obrigatório o diploma para o exercício da profissão. Contudo, somente em 1945 foi criado o curso de Ciências Contábeis, através do Decreto-Lei nº 7.988, de 22 de setembro, conferindo o grau de bacharel em Ciências Contábeis para os formados. Em 1946 com a fundação da Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade da USP (FEA) os cursos de Ciências

Contábeis e Atuariais passam a ser reconhecidos pela sua necessidade prática, mas também seu caráter científico. Para Iudícibus:

[...] foi com a fundação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da USP, em 1946, e com a instalação do curso de Ciências Contábeis e Atuariais, que o Brasil ganhou o primeiro núcleo efetivo, embora modesto, de pesquisa contábil nos moldes norte-americanos, isto é, com professores dedicando-se em tempo integral ao ensino e à pesquisa, produzindo artigos de maior conteúdo científico e escrevendo teses acadêmicas de alto valor. (IUDÍCIBUS, 2006, p. 41).

Neste mesmo ano foram criados os órgãos do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e Conselhos Regionais de Contabilidade (CRC's), conforme Decreto-Lei nº 9.295, de 27 de maio, destinados a fiscalizar o exercício das profissões de contador (bacharel em Ciências Contábeis) e de guarda-livros (técnico em contabilidade), funcionam como tribunais de ética e define, regulamentam e baixam normas e padrões da profissão de contabilidade.

A década de 1960 foi palco de outra contribuição relevante da FEA/USP para o ensino da Contabilidade no Brasil. Iudícibus (2006, p.42-43) relata substanciais mudanças, ocorridas a partir de 1964, por ação do Prof. José da Costa Boucinhas, com a adoção do modelo didático norte-americano, pois, até então predominava didaticamente o modelo da escola italiana de contabilidade, a mesma deixou de lado a forma de ensino européia, que segundo Lopes et al. (2012) na qual centralizava os estudos voltados para a afirmação da contabilidade enquanto ciência, e que acabava por isso deixando de lado questões importantes como a preocupação com os usuários das informações geradas por ela, passando assim a adotar a visão Norte-americana. Lopes et al. (2012) aborda que nessa visão a utilidade da Contabilidade está interligada a utilidade que ela tem para os seus usuários.

Peleias et al. (2007, p.29) relata que em 1970 foi criado o primeiro mestrado e em 1978 o primeiro doutorado em Contabilidade na FEA/USP, sendo este o único no país por 30 anos. De 2007 a 2009, mais três cursos de doutorado foram abertos, formados pelas universidades de Brasília, e as Federais do Rio Grande do Norte e da Paraíba (UNB/UFRN/UFPB), com isso, segundo Niyama e Silva (2009) a pesquisa em Contabilidade se fortaleceu.

Para Kachelmeier (2002), a pesquisa proporciona benefícios diretos e indiretos para o ensino da contabilidade. Completando o pensamento anterior, Miranda (2011), afirma que sem pesquisa ou atividade que se assemelhe, o docente corre o risco de se tornar obsoleto, ensinando regras de ontem para os desafios de

amanhã. Por tanto a pesquisa tem um papel extremamente importante no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Lopes et al.:

O ensino tem avançado muito, principalmente com a produção desse novo conjunto de Mestres e Doutores em muitas Unidades, mas no Geral talvez não no mesmo ritmo da evolução da qualidade da prática contábil brasileira. Nosso modelo nas universidades públicas não privilegia o desenvolvimento do corpo docente na velocidade necessária, e com isso o hiato entre a qualidade do recém-formado e a necessidade das empresas e entidades governamentais e de terceiro setor tem aumentado significativamente. (LOPES et al., 2012, p.27)

A fim de acompanhar a qualidade dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), com base no Decreto 5.773 de 9 de maio de 2006, inicia junto ao Ministério da Educação uma parceria. Através desta, o CFC conhece profundamente os aspectos técnicos da profissão, participa dos processos de autorização e reconhecimento dos cursos. Em 2010 a implementação da Lei 12.249, torna obrigatório o exame de suficiência aos bacharéis em Contabilidade, para que possam obter o registro junto ao CRC.

A partir deste, pode-se obter uma visão sobre a aprendizagem do curso de Ciências Contábeis, que logo em sua primeira edição realizada em 2011, apresentou resultados surpreendentes, pois apenas 30% dos bacharéis em Ciências Contábeis, em todo o País, conseguiram aprovação. Os dados apresentados causaram bastante preocupação.

O sistema educacional brasileiro sofreu várias mudanças, visando melhorar as condições sociais e econômicas de cada momento histórico. Em meio a estas mudanças a utilização de modelos de outros países, trazendo sérias conseqüências na implantação dos mesmos, em virtude da falta de análise mais acurada a fim de adaptá-los a nossa realidade e pela falta de pessoal qualificado para a sua implantação, se destaca na concepção de Takakura que diz:

Os modelos utilizados deram ênfase ao método de maneira que o conteúdo ficou em segundo plano. Por conseqüência, nesta fase do processo histórico da educação brasileira, perdeu-se o conteúdo. Num segundo momento, com a evolução da tecnologia, a atenção voltou-se para a técnica (tecnicismo). Com isso, o ensino perdeu mais uma vez, o conteúdo. Estas são algumas das causas que levou o ensino ao estado atual. (TAKAKURA, 1992, p. 17).

A necessidade da formação de aluno/profissional em um dado momento requerida pela sociedade provoca a supervalorização de uma determinada atividade de ensino em detrimento de outras. Marion afirma que:

O ensino da contabilidade, muitas vezes, enfatiza os aspectos técnicos da profissão, como o aprendizado da escrituração, dando a impressão ao aluno que a profissão se restringe a operações rotineiras e cheias de detalhes, desfocando a importância da contabilidade em seu produto final, como na utilização das informações contidas nos relatórios contábeis no auxílio da tomada de decisão. (MARION, 1996).

O desinteresse do aluno, e conseqüentemente uma defasagem de profissionais que atendem as exigências do mercado de trabalho, ocasiona-se pela falta de informações repassadas pelos professores, gerando a ideia de que só são desenvolvidas competências técnicas. É importante que na formação do profissional contábil “o professor conscientize-se de que deve propagar uma prática que permita ao aluno não só desenvolver competências técnicas, mas também que oportunize a esse aluno a aquisição de conhecimentos que transformem a realidade”. (VENTURINE et. al., 2008, p.3).

Sobre os modelos educacionais adotados no passado, Takakura (1992) alerta que estes não devem ser vistos como algo pernicioso à formação educacional, pois tudo é válido como experiência sendo importante agora valer-se dela e definir novos rumos para a educação a fim de recuperar o conteúdo perdido pela ênfase dada, nos últimos períodos, à forma e ao tecnicismo. Para o autor, não há dúvida de que o desenvolvimento da forma e das técnicas trouxe muitas contribuições para o processo do ensino/aprendizagem. Assim, deve-se aproveitar os métodos desenvolvidos e, ao mesmo tempo, fornecer um conteúdo fundamental para o objetivo ao que se propõe o ensino.

A evolução do ensino ao passo que traz grandes avanços para a ciência contábil traz consigo também uma grande preocupação quanto à qualidade da didática de ensino utilizada nesses cursos. Os métodos de ensino da Contabilidade terão que ser substituídos, pois o processo de convergência dos padrões internacionais de Contabilidade altera, substancialmente, o ensino e aprendizagem da mesma. Dito de outra forma, “[...] o ensino de IFRS exigirá maior ênfase curricular no pensamento criativo, na capacidade analítica, na tomada de decisão e no trabalho em equipe” (Miranda, 2011).

2.3 O PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM

Para Takakura (1992, p. 17), a contabilidade “é uma das áreas que está a exigir melhores análises e discussões para se conhecer a sua realidade e, assim,

planejar uma educação capaz de formar profissionais competentes e atuantes”. Na busca de acompanhar as necessidades do mercado cada vez mais exigente, o ensino da contabilidade procura promover as melhores estratégias aplicadas no processo ensino-aprendizagem.

A temática, ensino-aprendizagem apresenta-se de forma constante não apenas entre os educadores da área didático-pedagógica, como também em todas as demais áreas do ensino, reforçando, a necessidade de se estudar como ocorre esse processo no ensino da contabilidade (MENDES, 2000; MOROZINI; CAMBRIZZI; LONGO, 2007). Silva (2006) descreve o ensino como uma atividade educacional direcionada para a aquisição de conhecimentos e saberes vinculados a uma escola, faculdade ou universidade. Para Bordenave e Pereira, o ensino pode ser entendido como:

Processo deliberado de facilitar que outra pessoa ou pessoas aprendam e cresçam intelectualmente e moralmente, fornecendo-lhes situações planejadas de tal modo que os aprendizes vivam as experiências necessárias para que se produzam neles as modificações desejadas, de uma maneira mais ou menos estável (BORDENAVE; PEREIRA, 2012, p. 60).

Nesse sentido, Araújo, Santana e Ribeiro (2009) apontam que o processo de ensino deve ser tratado como algo costumeiro, como um mecanismo que possibilita alcançar certos objetivos, sendo esse objetivo o aprendizado por parte do aluno. Na visão de Silva (2001), o ensino deve ser entendido como uma via de mão dupla, na qual a relação do professor com o aluno contribua para o crescimento individual de cada um, para, posteriormente ser compartilhado com a sociedade. Ensinar é uma atividade realizada pelo professor e direcionada para o aprendizado do estudante. Ensinar não pode, e não é, o mesmo que aprender, embora os dois conceitos estejam entrelaçados. Conforme Bordenave e Pereira:

Ensinar não é o mesmo que aprender (...). Na realidade, de tudo quanto se ensina apenas uma parte é efetivamente aprendido, o que é lamentável: horas de exposição por milhares de professores resvalam pela epiderme dos alunos, sem atingi-los. (BORDENAVE; PEREIRA, 2007, p. 39).

Segundo os autores nem tudo aquilo que o professor expõe em sala de aula é absorvido pelos alunos. O professor, por mais que queira ensinar, não pode obrigar o aluno a aprender (BORDENAVE; PEREIRA, 2012). O processo de aprendizagem, por sua vez, compete à “resposta do indivíduo ao estímulo do ambiente diante de uma situação problema, considerando-se os hábitos, e aspectos da vida desse

indivíduo” (ARAÚJO; SANTANA; RIBEIRO, 2009, p. 2). Bordenave e Pereira (2012) definem aprendizagem como sendo:

Modificações relativamente permanentes na disposição ou na capacidade do homem, ocorrida como um resultado de sua atividade e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento e maturação ou a outras causas tais como: doença, mutações genéticas, etc.(BORDENAVE; PEREIRA, 2012, p. 40).

Entende-se, assim, que a aprendizagem é um processo cognitivo por meio do qual a pessoa adquire conhecimento e se torna capaz de interagir com o mundo (SILVA, 2006). Cornachione Jr. conceitua aprendizagem:

A aprendizagem humana pode ser entendida como um processo discricionário, em dado contexto, relacionando espaço, tempo, assunto, recursos e situações correntes, envolvendo aprimoramento pessoal por meio de experiências, atitudes, habilidades físicas e mentais, conhecimento, emoções e valores. (CORNACHIONE JR., 2004, p. 48).

A aprendizagem é mais complexa do que simplesmente a aquisição de conhecimentos. Quando se fala de aprendizagem, deve-se pensar em vários elementos que circulam em sua volta, pois ela acontece ao longo da vida e se dá dentro para fora do ambiente. (LIMA, 2007, p.14).

Santos (2001) aponta que o “ensino consiste na resposta planejada às exigências naturais do processo de aprendizagem”, fortalecendo a ideia de que os termos são distintos e inseparáveis, pois ao pleitear sobre o ensino remete-se ao processo de aprendizagem.

O processo de ensino deve ser um facilitador da aprendizagem utilizando-se para tanto de meios e estratégias a fim de se atingir os objetivos educacionais, onde está inserida a aprendizagem. Já o processo de aprendizagem é uma resposta do indivíduo ao estímulo do ambiente diante de uma situação-problema, considerando-se os hábitos e aspectos da vida deste indivíduo. Assim, um processo relaciona-se com o outro. Sob esta perspectiva este processo reside de uma prática social, efetivada pela interação entre os sujeitos, alunos e professor, tanto a ação de ensinar quanto a de aprender (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 205).

Apesar de parecer simples a definição de ensino e de aprendizagem, na prática compreendê-las não é tarefa fácil, visto que no contexto no qual ambos os processos estão inseridos há diversos agentes que a princípio deveriam ter um objetivo comum, mas nem sempre tem. Entre esses agentes estão às instituições de ensino, os professores, os alunos e o governo, cada qual abrangendo uma série de características e fatores próprios que podem interferir na qualidade de ensino. Por

exemplo, as instituições de ensino carregam em si seus valores, crenças, suas políticas e filosofia, estrutura física, programas de disciplinas etc.

Cada professor tem um nível diferente de conhecimento do conteúdo a ser ministrado em sala de aula, o conhecimento em metodologias de ensino etc. Cada aluno carrega uma bagagem cultural diferente que foi adquirida ao longo da vida e tem uma forma mais eficaz de aprender, neste campo entra a questão dos estilos de aprendizagem.

Por fim, o governo aparece como um órgão normatizador e fiscalizador que, por exemplo, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) visa orientar as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Essa é apenas uma visão geral de alguns aspectos que estão por trás do que parece ser simples, mas, no entanto, é muito complexo, o processo ensino-aprendizagem.

O ambiente onde mais se desenvolve o ensino e a aprendizagem nas instituições de ensino é a sala de aula. No entanto, muitas vezes, o desempenho dos alunos é medido através de uma avaliação que pode resultar em uma nota que fique abaixo da média esperada, não conseguindo esses alunos atingirem os objetivos esperados, mesmo o professor tendo um ótimo conhecimento do conteúdo ministrado em sala de aula e uma boa didática. Esta pode ser uma consequência de vários fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem e que, por isso, deve merecer atenção especial.

Bordenave e Pereira (2007) fizeram um levantamento dos possíveis fatores que afetam o processo de ensino por meio de uma pesquisa realizada com professores universitários que participaram dos cursos de Metodologia de Ensino Superior oferecidos pelo Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas (IICA) e concluíram que os fatores que afetam o processo de ensino são: aluno, assunto e professor, totalizando um conjunto de 12 variáveis.

Para Silva (2006) a interação entre os elementos do ambiente educacional: professor (especialista), aluno (aprendiz), assunto (currículo) e instituição (suporte) asseguram a existência do processo de ensino-aprendizagem. Com relação à figura do professor, da qual o sistema educacional ainda é muito dependente em sala de aula, por usar técnica e recursos educacionais, Cornachione Jr. (2004) afirma que “o corpo docente, de certa forma, é o pilar que sustenta uma educação de qualidade”,

isso implica dizer que um bom professor é um dos fatores essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Gil (2005) um professor universitário precisa atender alguns requisitos básicos legais, pessoais e técnicos. Os requisitos legais são resguardados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), que em um dos seus 4 artigos estabelece que em universidades tenha “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestre ou doutorado”, sendo essa exigência abolida dos demais estabelecimentos de ensino superior, onde um simples graduado pode lecionar um curso superior.

Marion (2001) em sua pesquisa menciona os requisitos pessoais quando destaca que “um bom professor precisa dominar e gostar das disciplinas que leciona gostar dos alunos e de se relacionar com eles, ter senso de humor, força de vontade e humildade para reconhecer que não detém o conhecimento de tudo”.

Para Gil (2005), os requisitos técnicos para ser um bom professor são atendidos quando o profissional conhece em profundidade não só a matéria que vai lecionar, mas, também, a cultura geral. O conhecimento e habilidades pedagógicas também são requisitos técnicos para um bom professor. Gil (2006) define que o professor universitário, como o de qualquer outro nível da educação, necessita, além de um sólido conhecimento na área em que pretende lecionar, de habilidades pedagógicas que tornem o aprendizado mais eficiente.

Quanto à dimensão aluno e sua influência no processo de ensino-aprendizagem, um aspecto importante deve ser ressaltado, é a compreensão do homem como sujeito do conhecimento. Freire aponta que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios, a quem o mundo encha de conteúdo [...] mas sim a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2006, p. 77).

O desenvolvimento do ser humano é resultado de trocas recíprocas estabelecidas durante toda a vida, entre o indivíduo e o meio, em que cada aspecto influencia o outro (NEVES; DAMIANI, 2006, p. 7). Assim, podemos dizer que o aluno carrega em si, experiências, vivências consubstanciadas que lhe conferiram/conferem certo entendimento acerca de determinado assunto.

A democratização do processo de ensino, onde diferentes “massas” sociais passaram a ter acesso às escolas, formando um grupo heterogêneo com interesses,

motivações, heranças culturais e religiões distintas umas das outras, proporcionou um cenário diferente de anos atrás, no qual o ensino era privilégio de poucos, podendo, até mesmo, ser de um só gênero, o masculino (GIL, 2006).

De acordo com Bordenave e Pereira (2012), a despeito das particularidades de grupos heterogêneos de estudantes, algumas características gerais do aluno podem influenciar o seu processo de ensino-aprendizagem, quais sejam: suas motivações pessoais em aprender o que está sendo ensinado; sua capacidade de interagir com o ambiente educacional e seus agentes (professores e colegas); e seu hábito de estudar fora de sala de aula, de procurar em outras fontes de conhecimento o aprendizado desejado.

Em relação ao fator assunto, Gil (2005) afirma que “o conteúdo do curso deve atender às necessidades de aprendizagem do aluno, e não ser resultado do interesse do professor”. Décadas atrás, o professor não encontrava grandes dificuldades para definir e organizar os assuntos das disciplinas de sua responsabilidade, que seriam lecionados em sala de aula (GIL, 2006).

Gil (2006) menciona, ainda, que os programas das disciplinas já vinham formatados segundo as ementas dos livros-textos a serem adotados pelos professores, e bastava a eles repassar os conteúdos aos estudantes em tempo hábil.

As mudanças foram consideráveis ao longo dos anos no processo ensino-aprendizagem, o cenário descrito anteriormente não acompanha mais a busca pela qualidade do processo. As críticas referentes aos programas de estudo, ainda são frequentes, sendo as principais listadas por Bordenave e Pereira (2012): falta de interação entre os currículos das diversas disciplinas, o que ocasiona vez ou outra duplicidade de assuntos; não planejamento, por parte do professor, do tempo que será gasto com cada assunto; e programas de estudos elaborados sem considerar a região, cenário econômico e público alvo que estão inseridos.

Cabe à universidade incentivar o processo de criação e renovação do conhecimento acompanhando as demandas da sociedade e do mercado, e a estratégia usada por ela, para este fim, é investir em pesquisa, como meio para fomentar a atualização e qualificação do ensino, assegurando a formação de massa crítica competente, para exercer funções cada vez mais complexas e diversificadas na teia social. Segundo Bordenave e Pereira:

A parcela de participação das IES no processo de ensino-aprendizagem está em: garantir gabinetes de trabalho para os professores em adequadas condições, assim como as salas de aulas e suas instalações em geral; disponibilizar 5 monitores de disciplinas para os alunos, a fim de dar continuidade ao processo iniciado pelo professor em sala de aula; além de reduzir a burocracia nos mais diversos setores administrativos. (BORDENAVE; PEREIRA, 2012).

Marion (2001) traz um comentário em relação à dimensão institucional, diz que “as IES, em geral, são o local adequado para que aconteça a construção do conhecimento e a formação da competência humana, sendo imprescindível, para isto, construir um ambiente inovador e criativo”. São nas IES que acontece o processo ensino-aprendizagem e entender quais são os fatores de maior influência, ajuda a promover mudanças que possam auxiliar na promoção do conhecimento.

2.4 O PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM E A TEORIA DE DAVID KOLB

Compreender o processo de aprendizagem sempre foi muito importante em todos os sistemas e programas educacionais, pois proporciona o aperfeiçoamento das técnicas de ensino e a melhoria nas políticas voltadas a educação. Mas compreender o processo de ensino-aprendizagem não é tarefa fácil, pois o mesmo representa um complexo mecanismo no qual as pessoas possuem diferentes percepções e formas particulares para a assimilação e transmissão de conhecimento.

De acordo com Jung (1981), deve-se prever que os indivíduos possuem diferentes maneiras de perceber e de processar a informação, fato este que implica em diferentes processos de aprendizagem e formas de recolher e processar. Para Wilkler et al. (2012), o processo de ensino-aprendizagem compreende um conjunto de ações, técnicas e instrumentos que tem como objetivo a construção de conhecimento dos indivíduos.

Neste caso, o professor é considerado o principal agente na transmissão do conhecimento, buscando o desenvolvimento das habilidades dos alunos, estimulando assim a sua formação profissional e social. Segundo Machado são quatro os verbos principais que deveriam figurar na ação do professor - mediar, tecer, mapear e construir:

Mediar envolve gerenciar os conflitos que surgem entre a ação docente e o processo de aprendizado do discente. Tecer envolve gerar significado ao conhecimento que está sendo transmitido, de forma que esse passe a fazer

sentido no universo do educando. Mapear significa trazer ao aluno o que é relevante, fazendo amarrações entre o tema e o meio que o circunda, na escala adequada ao tempo e profundidade desejados, de forma a novamente trazer significado. Por último, construir implica em contar narrativas, por meio das quais a retenção do conhecimento possa ser facilitada e o aprendizado se torne mais interessante e prazeroso. (MACHADO, 2001).

O professor é assim, responsável pela didática que adota no processo de ensino, ele determina o grau de dependência ou independência do aluno, quando o mesmo estimula através da sua relação o interesse em desenvolver técnicas de aprendizagem, fortalecendo o processo de mão dupla, onde cada agente age e sofre a reação dessa relação. Santos (2008) coloca que a didática consiste em refletir continuamente e buscar alternativas para os problemas das práticas pedagógicas. Tal reflexão auxilia no estudo das teorias de ensino-aprendizagem e seus resultados no processo. Para Santos (2008), o interesse da didática está relacionado a todo o conteúdo aprendido da parte do aluno na relação com o professor e o grupo, por meio do processo de aprendizagem que é realizado. Nesse sentido, a relação que se estabelece no ambiente de aprendizagem pode ser descrita como:

A relação entre aluno/aluno(s) e entre professor/aluno(s) é uma tríade, que inclui não só o objeto de conhecimento a compartilhar, mas, também, a transmissão das experiências vividas e as aprendizagens dos alunos anteriormente ocorridas, que se presentificam na argumentação e discussão de pontos de vista (TOSCHI, 2002, p. 18).

Em sala de aula, o professor é a interferência mais forte no processo de aprendizagem. Logo, estudos voltados para este tema contribuem para a descoberta de fatores individuais e grupais que tornem a aprendizagem mais eficaz. Na passagem de conhecimento entre professor e aluno, o processo de aprendizagem é significativamente passivo, uma vez que as estruturas de ensino em sala de aula não são favoráveis à experimentação, mas a modelos apenas teóricos. (KOLB; KOLB, 2009; BAKER; JENSEN; KOLB, 1997; BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007). Mas diante desse contexto, surge a indagação sobre a real aprendizagem do aluno, sendo que este não adquire conhecimento exclusivamente de modo passivo. Senge (2008, p. 32) afirma que “[...] todo aprendizado relaciona-se à ação”. Portanto, o aluno pode aprender de fato ou apenas memorizar as informações, através de um processo mecânico que irá ao longo do tempo se perder. A eficiência do processo ensino-aprendizagem está em transformar as informações passadas aos indivíduos, em conhecimentos, atitudes, habilidades e capacidades (BAKER; JENSEN; KOLB, 1997; YANG, 2004; PIMENTEL, 2007).

Para Kuethe (1978, p. 6), a aprendizagem “[...] é o processo pelo qual a conduta se modifica em resultado da experiência”. Completando esse pensamento Bransford, Brown e Cocking (2007) afirmam que esse processo se estabelece por meio de conexões entre estímulos e reações, reforçando a relação da aprendizagem com a experiência. A teoria de Kolb, para o modelo de aprendizagem experiencial, tende a ter melhor aproveitamento na formação de profissionais, especialmente no ensino superior Cerqueira (2000).

Kolb (1984, p. 41), define a aprendizagem experiencial como “[...] o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência. O conhecimento resulta da combinação de se obter e transformar a experiência”. O modelo por apresentado pelo autor propõe que o indivíduo pode escolher quais habilidades pretende utilizar no seu processo de aprendizagem. “Cada dimensão do processo de aprendizagem apresenta-nos uma escolha” (KOLB; BOYATZIS; MAINEMELIZ, 2001, p.4). Por exemplo, alguns indivíduos observam as experiências de outros indivíduos, enquanto outros preferem vivenciar as situações (BAKER; JENSEN; KOLB, 1997; KOLB; BOYATZIS; MAINEMELIZ, 2002).

Segundo Corbett (2005), o aprendizado se desenvolve em quatro fases, experiência (apreensão), reflexão (intenção), pensamento (compreensão) e atividade (extensão), caracterizados por indicar o modo de aprendizagem do indivíduo. Os quatro estágios se dividem em como adquirir experiência, compreendendo-a, sendo: Experiência Concreta e Conceituação Abstrata; e, como manejar a experiência, transformando-a, sendo: Observação Reflexiva e Experimentação Ativa. As características são abordadas no Quadro 1:

Quadro 1 - Principais características dos modos de aprendizagem

Modos de Aprendizagem	Principais características
Experiência Concreta (EC)	<ul style="list-style-type: none"> *Aprendizagem relacionada às situações práticas anteriormente vividas pelo indivíduo; *O indivíduo faz analogias a momentos correspondentes que este já vivera, executando o conhecimento adquirido com as atividades anteriores nas atividades posteriores; *Prefere a troca de informações com outros indivíduos para aprender pelas experiências alheias.
Observação Reflexiva (OR)	<ul style="list-style-type: none"> *Aprendizagem relacionada à observação das situações no momento em que vivencia; *O indivíduo pensa sobre o objeto de estudo sob diversos ângulos, evidenciando sempre diversas possibilidades de resposta para os problemas propostos e para as decisões tomadas; *Prefere fazer correlações entre as informações observadas com os fatos do dia a dia, do que vivenciar.

Conceituação Abstrata (CA)	<p>*Aprendizagem relacionada à produção de conhecimento, por meio do pensamento crítico contínuo;</p> <p>*O indivíduo analisa as questões que o rodeiam, enfatizando sempre a criação de teorias em cima da realidade em que vive;</p> <p>*Prefere criar hipóteses sob uma perspectiva lógica no momento da aprendizagem.</p>
Experimentação Ativa (EA)	<p>*Aprendizagem relacionada à experimentação, no sentido de executar atividades em que o indivíduo aprende à medida que experimenta;</p> <p>*As experimentações ocorrem concomitantemente às reflexões que advêm dos fatores naturais cognitivos;</p> <p>*Tende a preferir a resolução de problemas e tomar decisões nas atividades que desenvolve.</p>

Fonte: Kolb (1984; 1999); Mainemelis, Boyatzis e Kolb (2002).

Para Kolb (1984), a aprendizagem efetivamente acontece quando o indivíduo desenvolve as quatro habilidades relacionadas ao ciclo (habilidade de lidar com experiências concretas; de observar; de conceituar e generalizar; e de experimentar), no entanto, cada um tem um estilo de aprendizagem que privilegia um dos momentos do ciclo, estes estilos de aprendizagem são uma matriz dois por dois dos modos de aprendizagem, são eles: Divergente (EC/OR), Assimilador (CA/OR), Convergente (CA/EA), e Acomodador (EC/EA). Abordados no Quadro 2:

Quadro 2 - Estilos de aprendizagem de Kolb

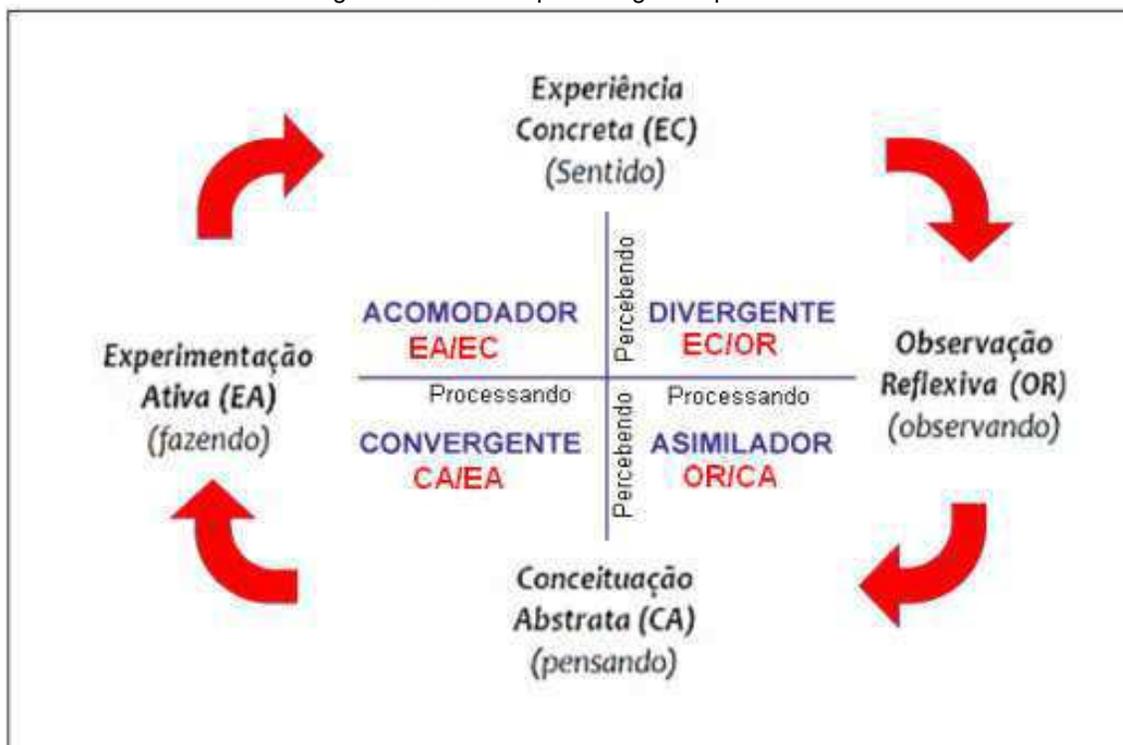
Divergente (concreto e reflexivo)
<ul style="list-style-type: none"> • Saliem-se por sua habilidade para contemplar as situações sob diferentes ângulo se organizar múltiplas relações em um todo significativo; • Atuam bem em todas as situações que pedem novas ideias; • São criativos, geradores de alternativas; reconhecem os problemas e compreende mas pessoas.
Assimilador (abstrato, reflexivo)
<ul style="list-style-type: none"> • Destacam-se por seu raciocínio indutivo e por sua habilidade para criar modelos abstratos e teóricos. • Interessam-se mais pelo aspecto lógico de uma ideia do que pelo seu valor prático. • Um forte componente assimilador pode levar o indivíduo a "construir castelos no ar" e ser incapaz de aplicar seus conhecimentos em situações práticas.
Convergente (abstrato, ativo)
<ul style="list-style-type: none"> • Obtêm mais sucesso ao lidar com situações que têm uma única solução correta. Utiliza o raciocínio hipotético-dedutivo. • Seu ponto forte é a aplicação prática das idéias, tendo em vista sua capacidade para definir bem os problemas e tomar decisões. • Um estilo demasiadamente polarizado na convergência pode levar o indivíduo a tomar decisões com excessiva rapidez e resolver equivocadamente os problemas.
Acomodador (concreto, ativo)
<ul style="list-style-type: none"> • Adaptam-se bem às circunstâncias imediatas e aprendem, sobretudo, fazendo coisas e aceitando desafios; • Tendem a atuar mais pelo que sentem do que pela análise lógica; • São mais intuitivos, resolvem seus problemas por ensaio e erro e apoiam-se nos outros para a busca de informações. • Os que têm um excessivo componente acomodador podem usar sua energia em mudanças triviais, que poderão resultar em equívocos ou fracassos.

Fonte: Adaptado de Kolb (1984).

Segundo Kolb (1999, p. 5), o divergente tende por “[...] afastar-se das soluções convencionais, e optar por possibilidades alternativas”, promovendo discussões de novas ideias e trabalhos em grupo. Os assimiladores são indivíduos que priorizam a teoria, incorporando “a experiência de aprendizagem numa estrutura de ideias mais ampla” (KOLB, 1999, p. 5). Os convergentes preferem a aplicação prática de teorias, inclinando-se a lidar com atividades técnicas ou práticas, como experimentar simulações, role-plays ou tarefas de laboratório (KOLB, 1999, p. 5). Já os acomodadores, optam por atividades intuitivas, como trabalhos em grupo ou em campo. “É provável que sua tendência seja atuar com base em seus sentimentos em vez de analisar logicamente a situação” (KOLB, 1999, p. 7).

O ciclo se repete cada vez que o indivíduo aprende alguma coisa e pode começar em qualquer ponto, mas deve-se seguir a ordem do ciclo. No entanto, é frequente começar pela experiência concreta (EC), ou seja, envolvendo-se em novas experiências. O segundo estágio é o da observação reflexiva (OR) seria o de observar e refletir sobre essa experiência, as circunstâncias em que ela ocorre e os resultados obtidos. O terceiro estágio o da conceituação abstrata (CA) trata de configurar logicamente o princípio geral de funcionamento, de forma que ele possa ser aplicado a outras circunstâncias parecidas. O último estágio do ciclo refere-se, pois, a uma nova ação, norteadada pelo princípio geral obtido. Ou seja, usar o princípio ou a teoria desenvolvida para tomar decisões e resolver problemas. Nesse sentido ainda afirma que o ciclo de aprendizagem vivencial, embora representado de forma circular, dá-se mais numa espiral, com níveis crescentes de complexidade (KOLB, 2011). Conforme podemos observar na figura 1.

Figura 1 - Ciclo de aprendizagem experiencial



Fonte: Adaptado de Kolb (1984).

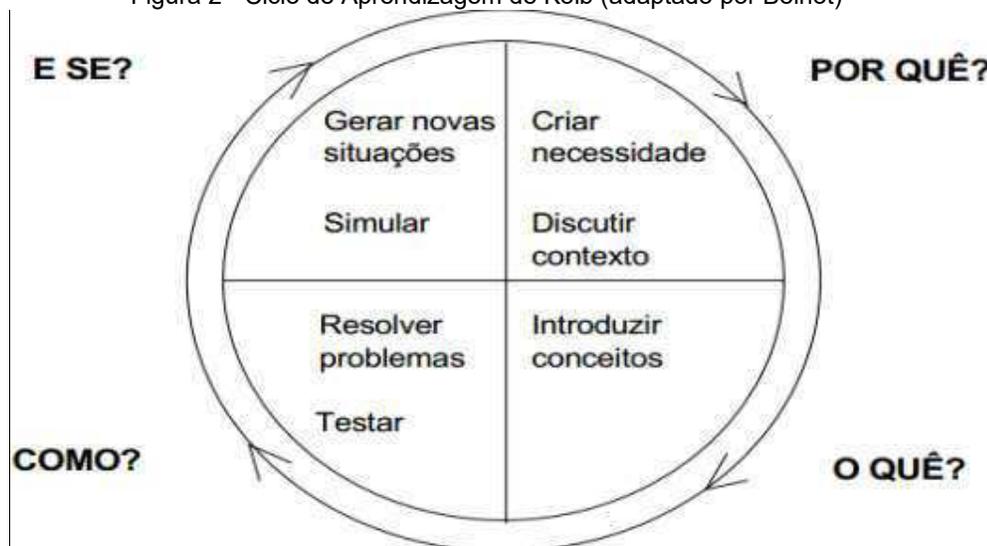
Para Kolb (1999), a maioria dos indivíduos possui fortes tendências por apenas um estilo de aprendizagem a vida inteira, mas isso não inibe os outros indivíduos a de terem habilidade de utilizar ou transitar por diferentes estilos. O autor recomenda que o indivíduo se foque nas fortalezas de apenas um estilo, aquele que se apresentar mais forte, para que possa se sentir mais confortável no processo de aprendizagem.

O ciclo de aprendizagem de Kolb pode vir a ser utilizado como estratégia para o planejamento do processo de ensino-aprendizagem, indicando que o ciclo de ensino deve seguir as mesmas fases do ciclo de aprendizagem (HARB et. al., 1995). Neste sentido, Souza (2001) afirma que não apenas os estudantes possuem estilos de aprendizagem preferidos, mas também professores e instituições têm seus estilos preferidos de ensino, que normalmente correspondem aos seus próprios estilos de aprendizagem individuais. Ter o conhecimento de cada estilo contribui para o planejamento do processo ensino-aprendizagem, fazendo com que a aprendizagem ocorra de forma eficaz.

Para Harb (1991) o processo de ensino-aprendizagem é eficaz quando se caminha por todo o ciclo, o qual representa um processo estruturado e ordenado,

onde se responde às perguntas de forma sequencial e escolhe as técnicas e recursos adequados para cada fase. Corroborando com a ideia de Harb, Belhot et al (2001) destaca a necessidade de que o indivíduo passe por todas as fases do ciclo, para que se tenha uma aprendizagem efetiva. A figura 2 mostra as etapas que deverão ser vivenciadas pelo indivíduo em processo de aprendizagem. São elas:

Figura 2 - Ciclo de Aprendizagem de Kolb (adaptado por Belhot)



Fonte: Adaptado de Kolb (1976); Belhot (1991) apud Souza (2001).

Portanto, para facilitar as atividades que serão desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem entre aluno/professor e aluno/aluno, é importante que se tenha alguma informação sobre o "estilo" de cada um. A seguir um quadro relacional baseado na proposta de Harb et. al. (1995), entre os estilos de aprendizagem e o modo como estes indivíduos agem na passagem de conhecimento, definindo-se, assim, estilos de ensino (VALENTE, ABIB E KUSNIK, 2007).

Quadro 3 - Características dos estilos de aprendizagem correspondente para alunos e professores.

	ALUNOS	PROFESSORES
EXPERIÊNCIA CONCRETA	<p>Divergentes</p> <ul style="list-style-type: none"> * Integram experiência com seus próprios valores e sentimentos; * Preferem ouvir e partilhar ideias, aprendendo pela experiência concreta e observação reflexiva; * Criativos e inovadores, têm facilidade para propor alternativas, reconhecer problemas e compreender as pessoas; * Gostam de saber o valor do que irão aprender. <p>Questão favorita: Por quê?</p>	<p>Motivador</p> <ul style="list-style-type: none"> * Visam o desenvolvimento pessoal dos alunos; * Altamente motivadores, tendem a desenvolver bom relacionamento com os alunos; * Procuram desenvolver a cooperação e a discussão de valores e significados * Gostam de engajar os alunos em discussão sobre a vida profissional e social; * A estratégia de ensino envolve questionamento e discussão em sala de aula.
OBSERVAÇÃO REFLEXIVA	<p>Assimiladores</p> <ul style="list-style-type: none"> * Integram experiência com conhecimentos já existentes; * São conceitualizadores, utilizam a dedução para resolver problemas; * Trabalham bem com muitos detalhes e dados, dando-lhes uma organização lógica; * Procuram assimilar novas ideias e pensamentos; * São mais interessados pela lógica de uma ideia do que pelo seu valor prático; <p>Questão favorita: O quê?</p>	<p>Expositor</p> <ul style="list-style-type: none"> * Visam à transmissão de conhecimentos; * Na sala de aula, ele é autoridade; * Livros textos são escritos por eles e devem ser seguidos rigorosamente; * A estratégia de ensino é tradicional (aula expositiva).
CONCEITUAÇÃO ABSTRATA	<p>Convergentes</p> <ul style="list-style-type: none"> * Integram teoria e prática; * Utilizam tanto a abstração como o senso comum na aplicação prática das idéias e teorias; * Gostam de resolver problemas práticos e têm bom desempenho nos testes convencionais; * Procuram sempre as soluções ótimas para os problemas práticos; * Combinam a dedução e a indução na solução de problemas; <p>Questão favorita: Como?</p>	<p>Tutor</p> <ul style="list-style-type: none"> * Visam a produtividade e a competência; * Procuram ensinar as habilidades necessárias para ser um bom engenheiro; * São altamente independentes e querem que seus alunos sejam; * A estratégia de ensino combina aula formal com laboratório e atividade extraclasse.
EXPERIMENTAÇÃO ATIVA	<p>Acomodadores</p> <ul style="list-style-type: none"> * Integram experiência com aplicação e fazem imediata aplicação da nova experiência; * Utilizam a indução na resolução de problemas; * Aprendem por ensaio e erro e frequentemente descobrem o novo conhecimento sem a ajuda do professor; * Altamente ativos e criativos adaptam-se facilmente às novas situações; * Independentes, líderes naturais; <p>Questão favorita: E se?</p>	<p>Inovador</p> <ul style="list-style-type: none"> * Encorajam a aprendizagem experimental e a auto descoberta; * São estimuladores e dramáticos; * Procuram expandir os limites intelectuais de seus alunos; * A estratégia de ensino envolve variados métodos e técnicas, de acordo com as necessidades.

Fonte: Valente, Abib e Kusnik (2007, p. 65).

O ciclo de aprendizagem desenvolvido por Kolb (1984) é fundamental para estratégias de ensino, pois não apenas os alunos devem passar pelo ciclo de aprendizagem, mas também os educadores que devem guiá-los nesse processo (HARB et al., 1995). O método de ensino mais utilizado no ensino superior tem sido

a preleção (exposição oral), está por sua vez tem sido considerada repetitiva causando assim uma deficiência no processo ensino-aprendizagem. Para Bordenave e Pereira (1977), essa deficiência ocorre porque muitos professores universitários são mergulhados na prática do ensino sem treinamento pedagógico. A isso, Acharya (2002), Adu-Febiri (2002) e Valente et al. (2008) assumem que o educador deve aumentar a eficiência de suas aulas, utilizando os estilos de aprendizagem dos alunos como base. Ainda, precisam desenvolver atividades em sala de aula que sejam adequadas aos estilos em concentração, de modo a ter uma aprendizagem eficaz – sendo esta a gestão da aprendizagem.

Para Libâneo (1990) os métodos de ensino são determinados por meio de uma orientação à realização de objetivos específicos. Criam-se modelos sistemáticos de ações, passos e procedimentos, que dependem da concepção metodológica para o tipo de informação ou habilidade que será passada ao aluno. Para isso, Bordenave e Pereira (1977) propõem que a melhor forma de ensino está em desenvolver atividades, e não técnicas específicas de ensino. Isso significa criar uma série de operações focadas nas capacidades cognitivas do aprendiz.

2.5 METODOLOGIAS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

O processo de ensino e aprendizagem é composto por duas partes: ensinar, que exprime uma atividade de aprender, que envolve certo grau de realização de uma determinada tarefa com êxito. Dos diversos autores que analisam e comparam as abordagens do processo de ensino e aprendizagem, destacam-se os trabalhos de Bordenave (1984), Libâneo (1982), Saviani (1984) e Mizukami (1986), que classificam e agrupam as correntes teóricas, segundo critérios diferentes. Bordenave (1984, p. 41) classifica e distingue “as diferentes opções pedagógicas segundo o fator educativo que elas mais valorizam”. Libâneo (1982, p. 12) utiliza como “critério a posição que as teorias adotam em relação às finalidades sociais da escola”. Saviani (1984, p. 9) toma como critério de classificação “a criticidade da teoria em relação à sociedade e o grau de percepção da teoria dos determinantes sociais”. Mizukami (1986, p. 2) considera que a base das teorias do conhecimento envolve três características básicas: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito

objeto – apesar de reconhecer que existem muitas variações e diferentes combinações possíveis.

Como bem observa Mizukami (1986, p. 1), para entendermos o fenômeno educativo como um todo, faz-se necessário refletir sobre seus diferentes aspectos: “É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sociopolítica e a cultural”. Consequentemente entendemos o fenômeno educativo como um objeto em permanente construção e com diferentes causas e efeitos de acordo com a dimensão enfocada.

Todas as teorias de ensino-aprendizagem devem ser consideradas, analisadas, contextualizadas e criticadas, uma vez que se entende que a maneira como a metodologia é abordada ou proposta pode atender um ou outro fenômeno educacional (MIZUKAMI, 1986). A autora identifica como cinco as abordagens metodológicas que mais influenciaram os professores no Brasil: a Tradicional, a Humanista, a Comportamentalista, a Cognitivista e a Sociocultural.

2.5.1 Abordagem tradicional

Entende-se por abordagem tradicional a prática educativa caracterizada pela transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos. O aluno ocupa uma posição passiva em relação ao professor, esse sim agente ativo, responsável por transmitir seu conhecimento e experiências. Essa tarefa cabe essencialmente ao professor em situações de sala de aula, agindo independentemente dos interesses dos alunos em relação ao conteúdo das disciplinas.

Cabe ao aluno absorver o que foi lecionado (MARION, 2001). Para Gil (2006), em sua maioria, os professores tendem a se colocar em uma posição à frente da turma, se comportam como especialistas da disciplina e a lecionam para um grupo de alunos interessados. Suas ações são definidas pelos verbos “guiar”, “formar” e “doutrinar”. Essa missão do professor, segundo Mizukami (1986, p. 17), é considerada “catequética e unificadora da escola”; envolve “programas minuciosos, rígidos e coercitivos. Exames seletivos, investidos de caráter sacramental”. De acordo com Freire (2002), o professor tem a função de narrador de conteúdo, com o

único objetivo de passar para os alunos informações importantes, das quais os alunos memorizam e repetem, podendo não perceber o que realmente significa. Caracteriza-se esse ensino pelo verbalismo do professor e a memorização do aluno (GIL, 2006).

Nesse sentido, o ensino tradicional tem como objeto, o conhecimento, e dele o aluno deve ser um simples depositário. A escola deve ser o local ideal para a transmissão desses conhecimentos que foram selecionados e elaborados por outros.

2.5.2 Abordagem humanista

A abordagem humanista preza pelas próprias experiências do aluno, o professor não ensina, e sim, cria condições para que os alunos aprendam. A educação está centrada na pessoa do aluno e em criar condições para o desenvolvimento intelectual e emocional do indivíduo (MIZUKAMI, 1986). No entanto, sob alguns pontos de vista, esse enfoque também tem características interacionistas de sujeito-objeto. Para Mizukami (1986, p. 37), o referencial teórico desta corrente tem origem no trabalho de Rogers (1972), que não foi especificamente elaborado para a educação, e sim para tratamento terapêutico.

O enfoque rogeriano enfatiza as relações interpessoais, objetivando o crescimento do indivíduo, em seus processos internos de construção e organização pessoal da realidade, de forma que atue como uma pessoa integrada. Nesse contexto, o professor atua como um facilitador para o aprendizado, dando assistência junto aos alunos e garantindo sua autonomia (GIL, 2006), ou seja, deve fornecer condições para que os alunos aprendam, podendo ser treinado para tomar atitudes favoráveis condizentes com essa função. O estímulo é para que o aluno se desenvolva sem intervenções (ANDRADE, 2002).

Os conteúdos de ensino são vistos como externos e assumem papel secundário, privilegiando-se o relacionamento das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, verifica-se na obra de Rogers (1972) e na abordagem humanista a carência de uma teoria de instrução que forneça bases e diretrizes sólidas para a prática educativa.

2.5.3 Abordagem comportamentalista

Essa abordagem também se caracteriza pela ênfase no objeto, no conhecimento, utilizando, porém, de uma “engenharia” comportamental e social sofisticada para moldar os comportamentos sociais. O homem é considerado como produto do meio; conseqüentemente, pode-se manipulá-lo e controlá-lo por meio da transmissão dos conhecimentos decididos pela sociedade ou por seus dirigentes.

A abordagem comportamentalista considera o professor como sendo o organizador e aplicador dos meios que garantem a eficiência e eficácia do ensino, não se importando com a atividade mais autônoma do aluno.

2.5.4 Abordagem cognitivista

Na abordagem Cognitivista, segundo Silva (2006) o professor atua como o responsável por criar situações desafiadoras de aprendizagem, e o aluno participa de forma ativa nas resoluções das questões problematizadas por ele.

Nesse enfoque encontramos o caráter interacionista entre sujeito e objeto, e o aprendizado é decorrente da assimilação do conhecimento pelo sujeito e também da modificação de estruturas mentais já existentes. Pela assimilação o indivíduo explora o ambiente, toma parte dele, transformando-o e incorporando-o a si.

Sendo assim, o pensamento é a base da aprendizagem, que se constitui de um conjunto de mecanismos que o indivíduo movimenta para se adaptar ao meio ambiente; o conhecimento é adquirido por meio de uma construção dinâmica e contínua. Dessa forma o ensino deve visar ao desenvolvimento da inteligência por meio do “construtivismo interacionista”, que em essência parte do princípio segundo o qual é assimilado a uma estrutura mental anterior, criando uma nova estrutura em seguida.

2.5.5 Abordagem sociocultural

Gil (2006) considera a abordagem sociocultural como sendo uma abordagem que dá ênfase aos aspectos socioculturais envolvidos no processo de aprendizagem. Os agentes envolvidos (aluno e professor) crescem juntos, o

professor direciona e conduz o processo de ensino-aprendizagem, enquanto o aluno determina e é determinado pelo meio, sendo capaz de operar mudanças no que está sendo vivenciado.

Essa abordagem tem origem no trabalho de Paulo Freire e no movimento de cultura popular, com ênfase principalmente na alfabetização de adultos. Podemos caracterizá-la como abordagem interacionista entre o sujeito e o objeto de conhecimento, embora com enfoque no sujeito como elaborador e criador do conhecimento.

Na abordagem sociocultural, o fenômeno educativo não se restringe à educação formal, por intermédio da escola, mas a um processo amplo de ensino e aprendizagem, inserido na sociedade. A educação é vista como um ato político, que deve provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a sociedade e sua cultura. Portanto, deve levar o indivíduo a uma consciência crítica de sua realidade, transformando-a e a melhorando-a. Dessa forma, o aspecto formal da educação faz parte de um processo sociocultural, que não pode ser visto isoladamente, nem tampouco priorizado.

Das cinco abordagens metodológicas apontadas por Mizukami (1986), Marion (2001), destaca apenas que o aluno ou é o agente passivo no processo de aprendizagem, caracterizando a abordagem tradicional de ensino ou é o agente ativo, culminando em uma abordagem mais humanista do ensino.

2.6 AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E OS TIPOS DE MOTIVAÇÃO

Dansereau (1985) e Nisbet e Schucksmith (1986) conceituam aprendizagem como uma forma por meio da qual o aluno escolhe sistematicamente suas atividades e procedimentos com a finalidade de adquirir, facilitar, armazenar e utilizar o conhecimento. Nesse sentido, fica evidente a utilização das estratégias de aprendizagem pelos alunos para abstrair e transformar as informações recebidas em conhecimentos. Entretanto, há outro fator relevante no processo de ensino e aprendizagem é a motivação.

Autores apontam que a instrução em estratégias de aprendizagem possibilita aos estudantes ultrapassarem dificuldades pessoais e ambientais de forma a obter

maior sucesso escolar. Para Weinstein e Mayer (1985) e Weinstein, Aceee Jung (2011), estratégias de aprendizagem são ações mentais e comportamentais específicas adotadas pelo aluno durante o processo ensino-aprendizagem, que têm por objetivo facilitar e consolidar a construção do seu conhecimento.

Pozo (1996) as define como comportamentos sequenciais ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação. As estratégias de aprendizagem vêm sendo consideradas pela literatura como importantes instrumentos de auto regulação do aluno, na medida em que contribuem para ajudá-lo a aprender a aprender e exercer mais controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem (POZO, 1996; SILVA; SÁ, 1997).

Os teóricos diferenciam as estratégias de aprendizagem em cognitivas e metacognitivas. Para Dembo (1994), enquanto as estratégias cognitivas são comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada mais eficientemente, as estratégias metacognitivas referem-se a procedimentos que o indivíduo utiliza para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento.

Apenas conhecer as estratégias não é suficiente para melhorar o rendimento escolar dos estudantes, sendo necessário que os alunos compreendam como utilizá-las. Se além de conhecer e saber como utilizá-las, o aluno tiver motivação para pô-las em prática, o uso de estratégias de aprendizagem poderá ser otimizado.

Cardoso e Bzuneck (2004) afirmam que a motivação é entendida como um processo ou um fator que faz uma pessoa agir, modificar seu curso em direção a um objetivo ou persistir na atividade. As teorias sociais cognitivas da motivação para a aprendizagem têm demonstrado a existência de pelo menos duas formas principais de motivação: a intrínseca e a extrínseca (MANDELINK; HARACKIEWICZ, 1984; CSIKSZENTMIHALYI; NAKAMURA, 1989; HARACKIEWICKS; ELLIOT, 1993; AMABILE ET AL., 1994; FORTIER; VALLERAND; GUAY, 1995).

A motivação intrínseca é aquela que se manifesta no indivíduo quando ele executa determinada tarefa por interesse e prazer; nesse caso, ela é buscada por iniciativa própria, isto é, o incentivo já reside na própria execução da atividade, chamada, então, de autotélica (GUIMARÃES, 2009).

Ao contrário da motivação intrínseca, a extrínseca denota o cumprimento de determinada tarefa por um motivo externo a ela: receber recompensas materiais ou sociais, evitar punições ou sentir-se obrigado ou pressionado, mesmo que internamente, a fazer algo. Um aluno é intrinsecamente motivado quando se mantém na tarefa por prazer. Por outro lado, pode-se dizer que um aluno é extrinsecamente motivado quando o seu objetivo em realizar uma dada tarefa é externo à própria tarefa (Guimarães, 2009).

Conhecer a relação entre o uso de estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender (intrínseca e extrínseca) é consideravelmente importante, visto que a motivação no processo de ensino-aprendizagem possui sua relevância.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A seguir, são apresentados e analisados os resultados obtidos com a aplicação dos questionários de pesquisa realizada com os discentes que estão a cursar o terceiro, quinto e sétimo período do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande – Sousa, o qual conta com uma amostra de 60 alunos, que equivale a 55,55% do total de 108 alunos matriculados no curso. De acordo com o que foi apresentado, o questionário era composto por duas partes contendo questões que caracterizam os respondentes e também questões sobre os fatores e atitudes que podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem positivamente e negativamente respectivamente.

3.1 PERFIL DOS DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

No que se refere aos dados da primeira parte do questionário de pesquisa aplicado aos discentes, onde se traça o perfil dos respondentes, podemos observar que, com relação ao período cursado, 36,66% (22) da amostra estão no sétimo período do curso de Ciências Contábeis da UFCG – Sousa, e 31,67% (19) estão cursando o quinto assim como também 31,67% (19) cursam o terceiro período. Sobre o gênero, temos que 51,67% (31) da amostra estudada, pertencem ao gênero feminino, e 48,33% (29) pertencem ao masculino, verifica-se nesta amostra, que o percentual de homens e mulheres que cursam contabilidade está muito equilibrado. O resultado de equilíbrio na amostra considerada se assemelha com a pesquisa publicada pelo CFC (2012), a qual mostra que o gênero feminino vem ao longo do tempo conquistando mais espaço entre os profissionais da contabilidade, o mercado vem absorvendo muito bem a mulher tanto por sua competência, como pela sua organização e de disciplina.

Com relação à faixa etária constatou-se que 70% (42) da amostra encontram-se na faixa etária de até 25 anos e apenas 3,33% (2) encontra-se com idade acima de 36 anos, identifica-se que os alunos matriculados no curso são jovens, este fato se justifica pela exigência do mercado de trabalho, que busca bons profissionais, estes capazes de resolver problemas usando seus conhecimentos e experiências adquiridas durante a vida acadêmica. Em relação ao estado civil a pesquisa

constatou que 70% (42) dos discentes são solteiros, este índice elevado pode estar relacionado com a baixa faixa etária da amostra, considera também que 25% (15) são casados ou vivem em união estável, não sendo esta a condição de impedi-los de buscar uma formação para melhor se estabelecer financeiramente.

Acerca do tipo de escola em que os estudantes cursaram o ensino médio, 76,67% (46) cursaram em estabelecimento de ensino público e 23,33% (14) em escolas privadas, apesar das falhas que o processo de ensino-aprendizagem apresenta, podemos dizer que o percentual considerado na amostra com relação ao ensino público, se deve a dedicação do estudante para estudar quando estão prestes a submeter-se a um vestibular. Os resultados encontrados nessa pesquisa, com relação ao período cursado, gênero, faixa etária, estado civil e onde cursou o ensino médio, são demonstrados na Tabela 1.

Tabela 1 - Perfil dos discentes

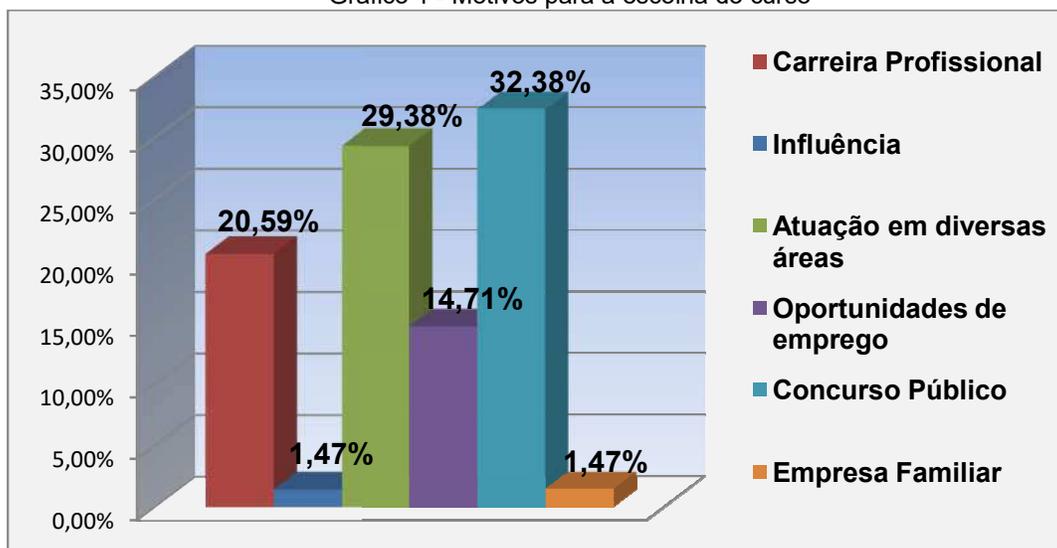
Variáveis	f	%
Período		
Terceiro	19	31,67%
Quinto	19	31,67%
Sétimo	22	36,66%
Gênero		
Masculino	29	48,33%
Feminino	31	51,67%
Faixa Etária		
Até 20 anos	6	10%
Entre 21 e 25 anos	36	60%
Entre 26 e 30 anos	13	21,67%
Entre 31 e 35 anos	3	5%
Acima de 36 anos	2	3,33%
Estado Civil		
Solteiro (a)	42	70%
Casado (a)	14	23,33%
Divorciado (a)/ Separado (a)	3	5%
União Estável	1	1,67%
Ensino Médio		
Escola Pública	46	76,67%
Escola Privada	14	23,33%
Total	60	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Segundo Pinheiro e Santos (2010, p. 5), “os indivíduos procuram basearem-se em suas próprias expectativas, informações que possam ter recebido do meio ambiente ou mesmo recompensas” no momento de escolher suas carreiras. Para Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 143), “descobrir as orientações motivacionais dos estudantes representa uma alternativa promissora no alcance do envolvimento do estudante, e planejamento a eficácia do processo ensino-aprendizagem”. De acordo com Beck e Rausch (2012), conhecer os verdadeiros motivos e as expectativas que serviram de motivação para o aluno na escolha do curso pode se revelar uma fonte importante para entender os aspectos do seu processo de ensino-aprendizagem.

Verifica-se que na amostra analisada, a principal motivação para a escolha do curso de Ciências Contábeis, que figura na opinião de 32,38% dos respondentes, é “pretendo participar de concursos públicos”. Outras motivações significativas foram: “a profissão permite atuar em diferentes áreas” com 29,38%, “é uma carreira que proporciona autonomia de atuação, preparando-me para ter meu próprio negócio” com 20,59% e “a profissão oferece maiores oferta de emprego” com 14,71% das opiniões. Os resultados apresentados demonstram o reflexo da realidade do país, onde os empregos públicos, tidos como sinônimos de estabilidade ganham maior preferência e disputa entre os recém-formando, os mesmos pretendem trabalhar para si próprio, visando colocar seu escritório, outros consideram que com a formação poderão atuar nas mais diversas áreas que o mercado que oferece. Os motivos que menos influenciaram na escolha do curso na opinião dos discentes, foram: “fui influenciado por amigos e familiares” e “pretendo conduzir a empresa da família” com apenas 1,47% de pontuações. O Gráfico 1, evidencia os motivos elencados pelos respondentes para a escolha do curso de Ciências Contábeis.

Gráfico 1 - Motivos para a escolha do curso

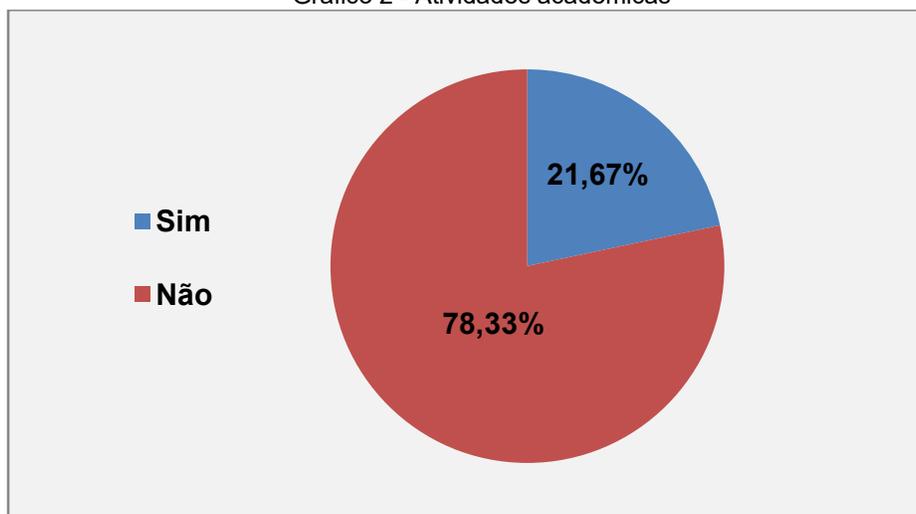


Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Em relação ao tempo de ocupação dos alunos, 21,67% dedicam algumas horas diárias a atividades em meio acadêmico como, por exemplo, pesquisa de iniciação científica e projetos de extensão. Um percentual de 78,33% declarou não participar de atividades desse tipo (Gráfico 2). As atividades em meio acadêmico são caracterizadas como práticas que buscam complementar e sintonizar o currículo de um determinado curso superior, assim como ampliam os horizontes do conhecimento e de sua prática além da sala de aula, são componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando. Por este motivo, na busca de formar profissionais capazes de atender as necessidades do mercado exigente, as Instituições de Ensino Superior incentivam os discentes a participar, destinando assim um percentual que irá compor o currículo acadêmico dos discentes. Sobre essa perspectiva a portaria MEC nº 1.886 de 30 de dezembro de 1994, em seu artigo quarto diz:

Independentemente do regime acadêmico que adotar o curso (seriado, créditos ou outro), serão destinados cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares ajustadas entre o aluno e a direção ou coordenação do curso, incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno. (BRASIL, 1994).

Gráfico 2 - Atividades acadêmicas

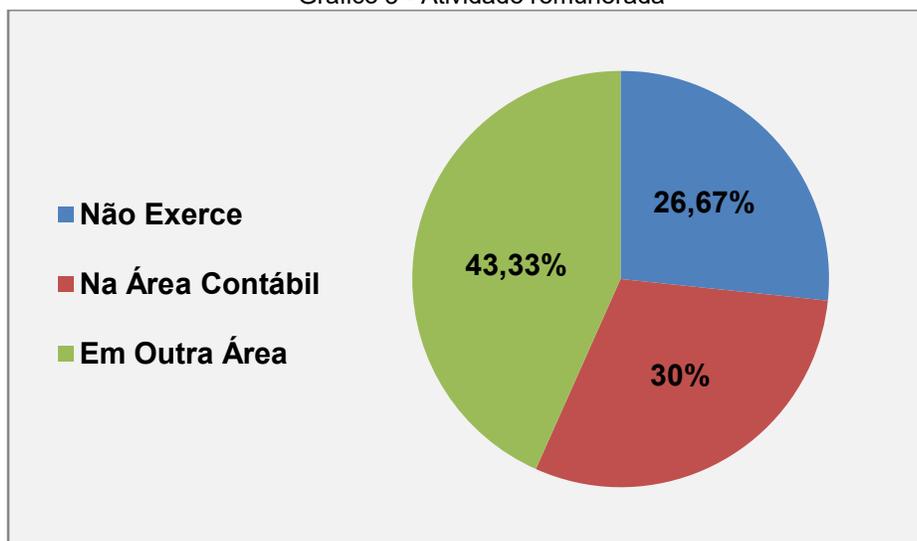


Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Quando questionados sobre vínculo empregatício 30% dos alunos declararam exercer atividade remunerada na área contábil, enquanto que a grande maioria, 43,33% exerce atividade remunerada, mas em outras áreas e 26,67% não exerce nenhum tipo de atividade remunerada. Assim, podemos dizer que 73,33% dos alunos conseguem conciliar o trabalho e o estudo, apesar do fato de trabalhar ao longo da faculdade apresentar impactos na rotina de estudos dos jovens, pois esses dedicam menos tempo de estudo fora do ambiente escolar (Gráfico 3).

Porém, em sua pesquisa sobre o trabalho durante a faculdade, Souza (2008) afirma que o fator trabalho pode ter comportamentos paradoxais, pois se por um lado o fato de o aluno trabalhar deixa-o em situação de desvantagem em relação aos que não trabalham, por terem menos tempo disponível para os estudos; por outro lado, é possível que muitos destes alunos trabalhem em empresas de contabilidade. Assim, o fato seria uma possibilidade “ampliada” de aliar a teoria aprendida em sala de aula à prática das empresas de contabilidade passando então a deixá-lo em situação de vantagem em relação aos que não trabalham.

Gráfico 3 - Atividade remunerada



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

3.2 FATORES QUE INFLUENCIAM POSITIVAMENTE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Bordenave e Pereira (2012), visando identificar os principais fatores que influenciam a lacuna existente entre o ensino e a efetiva aprendizagem, realizaram uma pesquisa com cerca de 500 professores universitários, os resultados obtidos revelaram três fatores principais: aluno, assunto e professor. Tem-se que “os fatores que afetam o processo de ensino são inúmeros” (ARAUJO; SANTANA; RIBEIRO, 2009 p. 6). Nesse contexto, o trabalho de Santos (2001), por exemplo, apresenta além dos fatores considerados por Bordenave e Pereira em sua pesquisa, aluno, assunto e professor, o quesito ESCOLA, alertando que, este também se revela um fator importante no processo de aprendizagem.

Tomamos por base o trabalho de Santos (2001), neste tópico, apresenta-se a análise das variáveis que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, o conjunto de dados foi avaliado por meio do Ranking Médio (RM), obtido a partir da tabulação dos valores atribuídos pelos participantes tendo por base a escala Likert de 5 pontos, na qual os discentes poderiam adotar 1- Discordo Totalmente, 2- Discordo Parcialmente, 3- Indiferente, 4- Concordo Parcialmente e 5- Concordo Totalmente para as variáveis listadas em cada dimensão de acordo com sua percepção.

Conforme demonstrado na Tabela 2, foram consideradas na dimensão professor as variáveis relacionadas: à didática como o professor conduz sua aula, a dedicação e desejo pelas disciplinas lecionadas, o bom relacionamento com os alunos, as práticas estimulantes do estudo fora da sala de aula, ao nível de exigência das avaliações e sua relação com as aulas já ministradas e, por fim, à comunicação clara e objetiva.

Tabela 2 - Fatores do Processo de Ensino-aprendizagem – Dimensão Professor

DIMENSÃO PROFESSOR	FREQUÊNCIA DOS SUJEITOS					
ASSERTIVAS	DT	DP	I	CP	CT	RM
A didática utilizada pelos professores, em sala de aula, é conduzida de forma a permitir interação com seus alunos, proporcionando um bom ambiente de aprendizagem.	1	9	13	28	9	3,58
Os professores mostram dedicação e desejo pela(s) disciplina(s) lecionada(s).		8	17	31	4	3,52
O(s) professor(es) procura(m) manter bom relacionamento com os alunos (procurando atender as suas necessidades).	1	7	11	28	13	3,75
O(s) professor(es) procura(m) disponibilizar os materiais utilizados nas aulas, afim de estimular o estudo, também, fora da instituição.	3	4	5	32	16	3,90
O(s) professor(es) exige(m), nas avaliações, apenas os assuntos ensinados nas aulas.	4	5	12	20	19	3,75
Utilizam linguagem adequada, transmitindo aos alunos conhecimentos de modo que os mesmos compreendam sem dificuldades.	1	6	17	25	11	3,65

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Analisando a Tabela 2 é possível observar que o nível de concordância dos discentes em relação às variáveis da Dimensão Professor, como mostra o RM geral, alcançou valores acima de três, ou seja, o limiar de avaliação que indica discordância ou indiferença foi superado nas assertivas. Em relação à disponibilização de materiais que são utilizados nas aulas e que podem estimular os estudos fora da instituição, à frequência dos sujeitos mostra que 32 deles concordam parcialmente com a assertiva, seguidos de 16 discentes que concordam totalmente com ela, apresentando o maior RM entre todas as assertivas, na percepção de 48 dos discentes da amostra (80%), seria este o fator de maior influência no processo de ensino-aprendizagem. Os discentes, também concordam que manter um bom relacionamento com os alunos, procurando atender as suas

necessidades e que o nível das avaliações, exigindo apenas os assuntos ensinados nas aulas, assertivas estas que apresentam o mesmo RM (3,75), são fatores que significativamente influenciam positivamente o processo de ensino-aprendizagem. Pode-se entender desse resultado, que o aprendizado do aluno fica comprometido quando o professor se nega a disponibilizar materiais que ajudariam os alunos a melhor assimilar os conteúdos, como slides, apostilhas e xerox de livros; quando não existe um bom relacionamento entre o professor e aluno e também quando se é cobrado em avaliações assuntos que não foram lecionados em sala.

A comunicação clara e objetiva utilizada pelos docentes (RM 3,65) e a didática de como conduz suas aulas (RM 3,58), são fatores também influentes, o que significa que o processo também é afetado por estas, mesmo em uma menor magnitude. Quando o professor não é didático em sala de aula, compromete a condução da matéria e a interação com a turma, sendo estas práticas de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem, assim como a transmissão do conhecimento de forma que os discentes possam compreender.

A dedicação e desejo perante as disciplinas ministradas (RM 3,52) que apesar dos discentes concordarem que é um fator influente, esta variável apresentou-se como o fator de menor influência diante dos outros, os resultados diferem da pesquisa apresentada por Beck e Rausch (2012) onde esta mesma variável foi considerada como o fator de maior importância no processo. Dominar as disciplinas lecionadas e, principalmente, gostar do que faz, de acordo com Marion (2001), são características importantes do professor do ensino superior.

Na dimensão aluno, conforme detalhado na Tabela 3, engloba variáveis relacionadas aos conhecimentos agregados além da sala de aula, ao bom relacionamento com os colegas e professores, a preparação para as avaliações, a motivação e ajuda para com os colegas com dificuldades, ao preparo prévio do que será exposto em aula e a dedicação aos assuntos passados em sala.

Tabela 3 - Fatores do Processo de Ensino-aprendizagem – Dimensão Aluno

DIMENSÃO ALUNO	FREQUÊNCIA DOS SUJEITOS					
ASSERTIVAS	DT	DP	I	CP	CT	RM
Os alunos estudam dentro e fora da sala de aula, agregando conhecimentos diversos.	4	13	21	19	3	3,07
Os alunos procuram manter um relacionamento positivo com os professores e colegas de sala.	1	6	8	29	16	3,88

Se preparam para as avaliações, para obter um bom resultado nas mesmas.	1	7	16	26	10	3,62
Os alunos procuram motivar e ajudar os colegas com assuntos que dominam.	4	10	16	24	6	3,30
Procuram obter conhecimento prévio do que será exposto nas aulas para poderem debater com os professores e alunos.	7	22	18	11	2	2,65
Procuram se dedicar aos assuntos passados pelos professores nas aulas.	3	12	0	24	1	3,13

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na Tabela 3 é possível observar que o nível de concordância dos discentes em relação às variáveis da Dimensão Aluno, como mostra o RM geral, em sua grande maioria também alcançou valores acima de três, superando nas assertivas o limiar de avaliação que indica discordância ou indiferença, com exceção de apenas uma assertiva, onde o limiar ficou próximo dos três pontos, revelando maior proximidade com opiniões discordantes e neutras.

Os resultados encontrados apontam que os discentes classificam que manter um relacionamento positivo com os professores e colegas da sala de aula (RM 3,88) e se preparar para as avaliações, para obter um bom resultado nas mesmas (RM 3,62), são os fatores mais influentes no processo de ensino-aprendizagem, onde em ambas as assertivas a frequência dos sujeitos estão concentradas em concordo parcialmente e concordo totalmente. Esses resultados indicam que os discentes concordam que uma boa relação com os professores facilita o diálogo no ambiente de aprendizagem e estabelece o respeito mútuo, onde cada agente do processo age de acordo com suas limitações, essa relação pode provocar reações positivas quando o professor se propõe a entender o aluno e ajudá-los em suas dificuldades. A motivação para se preparar quando se submetem a avaliações, usadas para medir o nível de aprendizagem do aluno, é fundamental, mas, deve acontecer ao longo de todo o processo, sendo esta a principal característica que o aluno desenvolve. A motivação é considerada um ponto crítico para a qualidade da aprendizagem e desempenho, pois o estudante motivado “mostra-se ativamente envolvido no processo de ensino-aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras [...], buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio”. (Guimarães; Boruchovitch, 2004, p. 143)

A frequência dos sujeitos com relação à motivação e ajuda aos colegas que apresentam dificuldades em alguns assuntos (RM 3,30), dedica-se aos assuntos

passados pelos professores nas aulas (RM 3,13) e agregar conhecimento tanto dentro como fora da sala de aula (RM 3,07), mostra que a maioria dos discentes concordam parcialmente ou totalmente que essas variáveis influenciam o processo de ensino-aprendizagem só que em uma magnitude menor. Quando o aluno se dispõe a ajudar e motivar um colega que apresente dificuldades em um determinado assunto, este além de transmitir conhecimento e ajudar na compreensão dos assuntos, também está adquirindo conhecimentos pela experiência, pois o contato com outras pessoas proporciona a troca de informações mútuas. Os alunos acreditam que precisam se dedicar aos assuntos que são passados pelos professores nas aulas, e que podem fazer isso dentro e fora da sala de aula, mas os mesmos não concordam quando o assunto é se preparar para as aulas, para que assim possam participar delas, como mostra os dados apresentados, os discentes com relação a essa variável, são indiferentes ou discordam que seja um fator influente no processo, pois as frequências dos sujeitos se concentram em discordo parcialmente e indiferentes, apresentando assim um RM 2,65, bem próximo de três.

A dimensão assunto engloba variáveis que envolve: os programas das disciplinas em relação a sua apresentação e elaboração, a conectividade com os acontecimentos do mercado, o cumprimento da ementa, a forma como são transmitidos e a existência de programas interdisciplinares, o que pode ser observado na Tabela 4.

Tabela 4 - Fatores do Processo de Ensino-aprendizagem – Dimensão Assunto

DIMENSÃO ASSUNTO	FREQUÊNCIA DOS SUJEITOS					
	DT	DP	I	CP	CT	RM
ASSERTIVAS						
Os Programas das Disciplinas são apresentados e bem elaborados.	4	8	16	26	6	3,37
A atualidade dos programas é conectada aos acontecimentos relevantes do mercado de trabalho.	3	9	21	22	5	3,28
Durante o período letivo é transmitida toda a ementa do curso.	5	10	19	15	11	3,28
Além da teoria, casos práticos, relacionados com a atualidade, são debatidos com os alunos.	3	13	10	24	10	3,42
Existe interação entre as diversas disciplinas e ementas propostas (interdisciplinaridade).	4	12	19	18	7	3,20

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

As variáveis propostas para o estudo da dimensão assunto apresentam valores acima de três com RM's similares, superando nas assertivas o limiar de

avaliação que indica discordância ou indiferença, o que indica dizer que os discentes consideram a dimensão em análise de relevância substancial para seu processo de ensino-aprendizagem. Em destaque as variáveis: além da teoria, casos práticos, relacionados com a atualidade, são debatidos com os alunos e os programas das disciplinas são apresentados e bem elaborados, que obtiveram RM de 3,42 e 3,37, respectivamente, são na percepção dos discentes, os fatores mais influentes no processo. Em relação a esta última variável, cabe mencionar que Bordenave e Pereira já explanavam em seus estudos que, dentre os problemas do ensino superior relacionados aos assuntos abordados em sala de aula, pode-se citar os programas de curso mal planejados:

Com frequência o professor gasta mais do que o tempo previsto para desenvolver as primeiras partes do programa e por isto avança de forma rápida para cobrir as restantes, preocupando-se pouco com a ocorrência ou não da aprendizagem. (BORDENAVE; PEREIRA, 2012).

Os discentes concordam que os debates de casos práticos relacionados com a atualidade, são influentes no processo, por ser uma forma de transmitir o que acontece no mercado e assim formar o profissional com habilidades que possam suprir as exigências e capazes de se adaptar as constantes mudanças.

Com RM's 3,28, as variáveis: a atualidade dos programas é conectada aos acontecimentos relevantes do mercado de trabalho e durante o período letivo é transmitida toda a ementa do curso, são avaliadas como significativas para o processo de ensino-aprendizagem. Os discentes concordam que abordar assuntos relacionados às atualidades do mercado de trabalho é influente no processo, pois eles precisam estar preparados para atuar nesse seguimento quando saírem da instituição de ensino e forem enfrentar as situações que lhes serão impostas. Considera também importante o cumprimento da ementa do curso durante o ano letivo, por ser naquele período o único momento que podem ver determinados assuntos, já que nos próximos períodos lhes são cobrados outros conhecimentos que dependem muitas vezes do que devem ver no ano letivo que estiverem cursando um período em específico. A variável, existe interação entre as diversas disciplinas e ementas propostas (interdisciplinaridade), também figura entre os fatores influentes na percepção dos discentes, mas não com a mesma importância das citadas anteriormente, sobre esta, em seus estudos, Peleias et al. (2007) já

mencionava a importância da interdisciplinaridade como uma forma de agregar conhecimento ao aluno.

Por fim, as variáveis da dimensão instituição remetem à disponibilização, por parte da instituição, de eventos acadêmicos que fomentam as horas de atividades complementares, de materiais para os professores e assistência na elaboração das aulas, de uma biblioteca que possa auxiliar os alunos nos estudos, de assistência aos alunos, de monitores e auxiliares de ensino e de salas com instalações adequadas e recursos para as aulas, como se pode observar na Tabela 5.

Tabela 5 - Fatores do Processo de Ensino-aprendizagem – Dimensão Instituição

DIMENSÃO INSTITUIÇÃO	FREQUÊNCIA DOS SUJEITOS					
ASSERTIVAS	DT	DP	I	CP	CT	RM
A instituição promove eventos acadêmicos, para fomentar as horas de atividades complementares (curriculares).	4	6	11	29	10	3,58
A instituição disponibiliza aos professores materiais didáticos e assistência na elaboração das aulas.	2	4	28	19	7	3,42
A Biblioteca está bem equipada com um extenso acervo de livros e outros materiais acadêmicos.	2	5	14	20	19	3,82
A instituição presta assistência aos alunos (quando necessário).	5	8	18	26	3	3,23
Existem monitores e auxiliares de ensino.		3	10	30	17	4,02
As salas possuem instalações adequadas e equipamentos com recursos audiovisuais.	1	3	6	22	28	4,22

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A avaliação, por parte dos discentes com relação à dimensão instituição, resultou em valores também acima de três, como se pode ver na coluna de RM, superando o limiar de avaliação que indica discordância ou indiferença, assim como nas outras dimensões, a grande concentração das frequências dos sujeitos encontra-se em concordo parcialmente e concordo totalmente, elevando assim o valor do RM, que vinha nas outras dimensões variando dentro dos três pontos, mas nesta em duas assertivas o RM ultrapassou os quatro pontos, indicando que essas variáveis representam de todas até aqui analisadas, as que apresentam maior influência no processo de ensino-aprendizagem. Por tanto na percepção dos discentes, as variáveis: as salas possuem instalações adequadas e equipamentos com recursos audiovisuais e existem monitores e auxiliares de ensino, cujos RM's são respectivamente 4,22 e 4,02, representam na dimensão instituição os fatores mais influentes no processo.

Os alunos se sentem mais confortáveis em instituições com uma boa estrutura, na qual apresentem instalações adequadas e que os professores possam utilizar os recursos audiovisuais para expor suas aulas, consideram também essencial a presença e disponibilização de monitores e auxiliares de ensino para ajudá-los na compreensão dos assuntos que são vistos em sala de aula, mas que de alguma maneira não conseguem entender, talvez pela metodologia adotada pelo professor.

Os discentes também atribuíram as variáveis relacionadas à estrutura da biblioteca (RM 3,82) e a promoção de eventos acadêmicos (RM 3,42) grande grau de influência no processo, esse resultado se justifica pelo fato dos discentes ao final do curso ser obrigados a apresentar um número de horas extras que compõem o currículo acadêmico, e que muitas vezes precisam participar de eventos fora da instituição que cursam as graduações, por estas não disponibilizarem eventos suficientes durante o período letivo e também pela necessidade de darem continuidade ao processo de ensino-aprendizagem em um ambiente fora da sala de aula, mas dentro da instituição, em bibliotecas bem equipadas com um extenso acervo de livros e instalações adequadas.

As variáveis referentes à assistência disponibilizada tanto para os professores (RM 3,42) quanto para os alunos (RM 3,23), foram consideradas pelos discentes também como fatores influentes, mas com uma magnitude menor em relação às anteriores. Concordam que a instituição precisa atender as necessidades dos alunos assim como também auxiliar o professor na elaboração de suas aulas e uso de sua didática. A instituição é o gabinete físico onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

3.3 ATITUDES DOS PROFESSORES E ALUNOS QUE INFLUENCIAM NEGATIVAMENTE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O processo de ensino-aprendizagem destaca o professor, que tem por principal função transmitir seus conhecimentos usando didáticas e metodologias eficientes, capazes de influenciar o progresso e desenvolvimento do aluno.

O professor age intervindo e mediano a relação dos alunos com o conhecimento, provocando avanços nas áreas do ensino: conhecimento, afeto-emocional, habilidades, atitudes ou valores, que abrangem os aspectos do aluno/profissional requerido pelo mercado de trabalho.

(BORDENAVE; PEREIRA, 2002; NEVES; DAMIANI, 2006; FINO, 2001; MASETTO, 2003).

E o aluno, este que por sua vez deve adotar estratégias de aprendizagem capazes de auxiliá-lo na absorção dos conhecimentos transmitidos, como os principais agentes do processo. Para que este processo ocorra de forma eficiente, é necessário que exista um bom relacionamento entre esses dois agentes. O relacionamento pode ser influenciado por atitudes tanto dos professores como dos alunos e por isso faz-se necessário conhecer quais seriam as atitudes desses agentes que poderiam influenciar de forma negativa no processo de ensino-aprendizagem.

Com a apuração das respostas dos discentes que participaram da pesquisa, foi possível conhecer quais seriam essas atitudes. As mesmas foram divididas em duas dimensões, atitudes do professor e atitudes do aluno, nas quais foram elencadas algumas variáveis que podem figurar como atitudes negativas que ambos os agentes podem apresentar.

Na Tabela 6, foram apresentadas variáveis como atitudes negativas do professor: excesso de conteúdo, dificuldades de transmitir os assuntos, falta de domínio e preparação, indisponibilidade de sanar dúvidas e falta de compromisso e impontualidade.

Tabela 6 - Atitudes do Professor

DIMENSÃO PROFESSOR	FREQUÊNCIA DOS SUJEITOS					
	DT	DP	I	CP	CT	RM
ASSERTIVAS						
Excesso de conteúdo(s) (sem exemplos e sem exercícios).	6	9	22	15	8	3,17
Não sabe apresentar e transmitir tudo o que sabe sobre os assuntos.	9	12	17	16	6	2,97
Não se prepara para dominar os assuntos apresentados.	11	9	18	18	4	2,92
Não se propõe a sanar as dúvidas dos alunos.	13	16	18	10	3	2,57
Incorre em impontualidade e falta de compromisso.	15	16	10	15	4	2,62

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Analisando a Tabela 6 é possível observar que o nível de discordância e indiferença dos discentes em relação às variáveis das Atitudes do Professor que negativamente influenciam o processo de ensino-aprendizagem, como mostra o RM geral, em sua grande maioria não alcançou valores maiores do que três, com

exceção de apenas uma assertiva, ou seja, o limiar de avaliação que indica discordância ou indiferença não foi superado.

Em relação ao excesso de conteúdo, sem exemplos e sem exercícios, os discentes consideraram ser a única variável, como uma atitude do professor que negativamente influencia o processo, essa assertiva foi considerada por 38,33% da amostra. Por tanto, na percepção de 23 discentes, os professores deveriam adotar maneiras diferentes de cobrar dos alunos os assuntos lecionados, evitando excessos e se disponibilizando a passar exemplos e exercícios na busca de estimular mais os alunos.

As variáveis relacionadas à forma de apresentar e transmitir os assuntos e a preparação e domínio sobre os mesmos pontuaram próximo aos três pontos, RM 2,97 e 2,92 respectivamente, o que indicaria neutralidade em relação às assertivas, mas as frequências dos sujeitos apontam que existe um alto nível de concordância, por tanto na percepção dos discentes, estas variáveis se configuram como atitudes que influenciam negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Quando observamos as variáveis relacionadas à pontualidade e compromisso (RM 2,62) e a disponibilidade em sanar as dúvidas (RM 2,57), percebemos que a frequência dos sujeitos aponta um alto nível de discordância, por tanto essas variáveis na percepção dos discentes, não são consideradas como atitudes que negativamente podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados apresentados em relação às atitudes do professor diferem dos resultados apontados na pesquisa de Pavione, Avelino e Francisco (2015), na qual consideram a falta de domínio e a indisponibilidade de sanar dúvidas como sendo as variáveis que mais prejudicam o processo de aprendizagem do discente.

Na Tabela 7, foram apresentadas variáveis como atitudes negativas do aluno: interação nas aulas, desenvolvimento de atividades, falta de interesse, bagunça e conversas paralelas e falta de dedicação fora da sala de aula.

Tabela 7 - Atitudes do Aluno

DIMENSÃO ALUNO	FREQUÊNCIA DOS SUJEITOS					
ASSERTIVAS	DT	DP	I	CP	CT	RM
Não interage nas aulas.	2	16	21	18	3	3,07
Não desenvolve as atividades solicitadas pelo professor.	7	19	14	15	5	2,87
Demonstra falta de interesse.	9	23	17	7	4	2,57
Gera bagunça e conversas paralelas (durante as aulas).	19	16	13	10	2	2,33

Apresenta falta de dedicação fora da sala de aula.	10	19	13	15	3	2,70
--	----	----	----	----	---	-------------

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Apresentados os resultados da Tabela 7 é possível observar, assim como nas atitudes do professor, analisadas anteriormente, que o nível de discordância e indiferença dos discentes em relação às variáveis das Atitudes do Aluno que negativamente influenciam o processo de ensino-aprendizagem, como mostra o RM geral, em sua grande maioria também não alcançou valores superiores a três, com exceção de apenas uma assertiva, ou seja, o limiar de avaliação que indica discordância ou indiferença não foi superado.

Em relação à interação nas aulas, os discentes consideraram ser à única variável, como uma atitude do aluno que negativamente influencia o processo, essa assertiva foi considerada por 35% da amostra. Por tanto, na percepção de 21 discentes, os alunos deveriam interagir mais nas aulas, debatendo e expondo os seus conhecimentos em relação aos assuntos lecionados, promovendo assim uma troca de informações com o professor e os colegas. As variáveis relacionadas ao desenvolvimento das atividades solicitadas pelo professor e a falta de dedicação fora da sala de aula, pontuaram próximo aos três pontos, RM 2,87 e 2,70 respectivamente, o que indicaria neutralidade em relação às assertivas, mas as frequências dos sujeitos apontam que existe um alto nível de discordância, por tanto na percepção dos discentes, estas variáveis se configuram como atitudes que não influenciam negativamente o processo de ensino-aprendizagem. Assim como também as variáveis relacionadas à bagunça e conversas paralelas e a falta de interesse, onde as frequências dos sujeitos indicam um alto nível de discordância.

Esses resultados em relação às atitudes do aluno, também diferem dos resultados apontados na pesquisa de Pavione, Avelino e Francisco (2015), na qual consideram a falta de interesse e a e a falta de dedicação fora da sala de aula como sendo as variáveis que mais prejudicam o processo de aprendizagem do discente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo verificar a percepção dos discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande – Sousa em relação aos fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Para o alcance deste propósito, inicialmente, realizou-se um estudo dos aspectos teóricos que proporcionaram a base para a realização da pesquisa, buscando-se ressaltar a importância da temática frente às mudanças que a profissão contábil vem passando nos últimos anos, refletindo no seu ensino.

Em seguida, analisaram-se os dados coletados por meio de um questionário, em que se observou por meio da estatística descritiva que o perfil da amostra pesquisada se caracteriza em sua maioria: por alunos matriculados no 7º período do curso, pertencente ao gênero feminino, com idade de até 25 anos, solteiros e que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Aprofundando o perfil dos participantes da pesquisa, foram questionados quais seriam os principais motivos que levaram a escolha do curso de Ciências Contábeis, onde os respondentes apontaram entre outras opções, a pretensão de prestarem concurso público na área contábil, 32,38% da amostra e a possibilidade de atuarem em diversas áreas e segmentos da empresa com 29,38%. Ademais, a maior parte dos discentes não participa de atividades acadêmicas por dedicar-se a alguma atividade remunerada, tanto na área contábil como em outras áreas.

Caracterizada a amostra, verificou-se a percepção dos discentes frente às variáveis que segundo Santos (2001) influenciam no processo de ensino-aprendizagem mediante a utilização da escala Likert de 5 pontos, que revelou como variáveis mais importantes na Dimensão Professor: a disponibilização de materiais utilizados nas aulas, afim de estimular o estudo, também, fora da instituição com RM 3,90, o bom relacionamento com os alunos (procurando atender as suas necessidades) e o nível das avaliações, exigindo apenas os assuntos ensinados nas aulas, ambas com RM 3,75; na Dimensão Aluno: o relacionamento positivo com os professores e colegas de sala com RM 3,88 e a preparação para obter um bom resultado nas avaliações com RM 3,62; na Dimensão Assunto: debates de casos práticos, relacionados com a atualidade além da teoria com RM 3,42 e a apresentação e elaboração dos programas das disciplinas com RM 3,37 e na

Dimensão Instituição: as salas com instalações adequadas e equipamentos com recursos audiovisuais com RM 4,22 e a existência de monitores e auxiliares de ensino com RM 4,02.

Das 23 (vinte e três) variáveis analisadas, apenas 1 (uma) foi considerada na percepção dos discentes como uma variável que menos influencia o seu processo de ensino-aprendizagem, a variável relacionada ao conhecimento prévio dos assuntos que serão expostos nas aulas para poderem debater com os professores e colegas, cujo RM de 2,65, próximo aos três pontos, indica um grau de discordância e indiferença (neutralidade).

Foi possível, também, identificar quais as atitudes dos alunos e dos professores que, na visão dos discentes, mais influenciavam de forma negativa no alcance do ensino-aprendizado ideal. Como resultado, as duas atitudes mais pontuadas: em relação ao professor, o excesso de conteúdo (sem exemplos e sem exercícios) e quanto ao aluno, à interação nas aulas.

Os resultados obtidos na pesquisa permitiram o alcance do objetivo traçado pelo estudo de identificar os fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem sob a percepção dos discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande - Sousa; desta forma, reforçando aspectos apontados por autores que tratam da temática e instigando o desenvolvimento de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHARYA, C. Students' learning styles and their implications for teachers. **CDTL Brief: Centre for Development of Teaching and Learning**, vol. 5, nº 6, p. 1-3, 2002.

ADU-FEBIRI, F. **Productive diversity in the classroom**: practicing the theories of differences in learning styles. **CDTL BRIEF: Centre for Development of Teaching and Learning**, vol. 5, nº 6, p. 3-5, 2002.

ALVARENGA, E. M. **Metodologia da Investigação quantitativa e qualitativa**: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos. 2ª ed. Assunção - Paraguai: A4 Desenhos, 2010.

AMABILE, T. M.; HILL, K. G.; HENNESSEY, B. A.; TIGHE, E. M. The work preference inventory: assessing intrinsic and extrinsic motivation orientation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 6(5), 950-967, 1994.

ANDERE, M. A. **Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis**: uma análise dos programas de pós-graduação. Ribeirão Preto. 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo.

ANDERE, M. A.; ARAÚJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade e Finanças**, vol. 19, nº 48, p. 91-102, 2008.

ANDRADE, C. S. de. **O ensino de contabilidade introdutória nas universidades públicas no Brasil**. 2002. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 9ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

ARAÚJO, A. M. P. de; SANTANA, A. L. A.; RIBEIRO, E. M. S. Fatores que afetam o processo ensino no curso de ciências contábeis: um estudo baseado na percepção dos professores. In: ANPCONT, 2009, São Paulo Anais. São Paulo: ANPCONT, 2009.

BAKER, A.; JENSEN, P.; KOLB, D. A. In conversation: transforming experience into learning. **Simulation & Gaming: an interdisciplinary journal**, vol. 28, p. 6-12, 1997.

BECK, F.; RAUSCH, R. B. Fatores que influenciam processo ensino-aprendizagem: uma percepção dos discentes do Curso de Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Regional de Blumenau. In: **Congresso USP de Controladoria e Contabilidade**, 2012, São Paulo. Anais... São Paulo: EAC -FEA/USP, 2012. vol. 12.

BELHOT, et al. O Uso da Simulação no Ensino de Engenharia. Anais: **XXIX Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia**. Porto Alegre, 2001.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 32ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BORDENAVE, J. E. D. A opção pedagógica pode ter conseqüências individuais e sociais importantes. In: **Revista de Educação AEC**, nº 54, 1984, pp. 41-5.

BORNEAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 312p, II.

BORNEAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRANDÃO, R. M.; PORTA NOVA, A. M. O. Análise de resultados da simulação de filas de espera não estacionárias usando séries cronológicas. **Literacia e Estatística - Actas do X Congresso Anual da Sociedade Portuguesa de Estatística**, Brito, P., Figueiredo, A., Sousa, F., Teles, P., Rosado, F. (eds), Sociedade Portuguesa de Estatística, 2003.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. (Org.). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Ed. Senac, 2007.

BRASIL, **Portaria n.º 1886 do Ministério da Educação** de 30 de abril de 1994. Diário Oficial da União, do dia 4 de Janeiro de 2005.

BRASIL. (2011)211 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade – Universidade de São Paulo. São Paulo.

BRASIL. **Alvará de 15 de julho de 1809**. Estabelece contribuições para as despesas da real junta de comércio, agricultura, fabricas e navegação. [S.I.], 1809. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/alvara/antioresa1824/alvara-40084-15-julho-1809-571756-publicacaooriginal-94875-pe.html>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL. **Câmara dos Deputados**. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020) – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. **Decreto-lei nº 20.158, de 30 de junho de 1931**. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Rio de

Janeiro, RJ: Diário Oficial, 09 jul. 1931. p. 11120. Publicação Original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-publicacaooriginal-34450-pe.html>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.773, de 09 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 maio 2006. Seção 1, p. 6. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-publicacaooriginal-49470-pe.html>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto-lei nº 7.988, de 22 de setembro de 1945.** Dispõe sobre o ensino superior de ciências econômicas e de ciências contábeis e atuariais. Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial da União, 26 set. 1945. Seção 1, p. 15297. Publicação original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-7988-22-setembro-1945-417334-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.295, de 27 de maio de 1946.** Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do Contador e do Guarda-livros, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial da União, 29 maio 1946. Seção 1, p. 7889. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9295-27-maio-1946-417535-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados do Ministério da Educação e Cultura.** Disponível em <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em 15 Nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010.** Institui o Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento de Infraestrutura da Indústria Petrolífera nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste - REPENEC; cria o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional - RECOMPE; prorroga benefícios fiscais; constitui fonte de recursos adicional aos agentes financeiros do Fundo da Marinha Mercante - FMM para financiamentos de projetos aprovados pelo Conselho Diretor do Fundo da Marinha Mercante - CDFMM; institui o Regime Especial para a Indústria Aeronáutica Brasileira - RETAERO; dispõe sobre a Letra Financeira e o Certificado de Operações Estruturadas; ajusta o Programa Minha Casa Minha Vida - PMCMV; altera as Leis nºs 8.248, de 23 de outubro de 1991, 8.387, de 30 de dezembro de 1991, 11.196, de 21 de novembro de 2005, 10.865, de 30 de abril de 2004, 11.484, de 31 de maio de 2007, 11.488, de 15 de junho de 2007, 9.718, de 27 de novembro de 1998, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 11.948, de 16 de junho de 2009, 11.977, de 7 de julho de 2009, 11.326, de 24 de julho de 2006, 11.941, de 27 de maio de 2009, 5.615, de 13 de outubro de 1970, 9.126, de 10 de novembro de 1995, 11.110, de 25 de abril de 2005, 7.940, de 20 de dezembro de 1989, 9.469, de 10 de julho de 1997, 12.029, de 15 de setembro de 2009, 12.189, de 12 de janeiro de 2010, 11.442, de 5 de janeiro de 2007, 11.775, de 17 de setembro de 2008, os Decretos-Leis nºs 9.295, de 27 de maio de 1946, 1.040, de 21 de outubro de 1969, e a Medida Provisória nº 2.158-35, de 24 de agosto de 2001; revoga as Leis nºs 7.944,

de 20 de dezembro de 1989, 10.829, de 23 de dezembro de 2003, o Decreto-Lei nº 423, de 21 de janeiro de 1969; revoga dispositivos das Leis nºs 8.003, de 14 de março de 1990, 8.981, de 20 de janeiro de 1995, 5.025, de 10 de junho de 1966, 6.704, de 26 de outubro de 1979, 9.503, de 23 de setembro de 1997; e dá outras providências.. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 jun. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12249.htm>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 556, de 25 de junho de 1850. Código Comercial. **Lei Nº 556, de 25 de Junho de 1850.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM556.htm>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BUENO, L. F. **A Evolução do Ensino de Economia no Brasil.** Escola de Pós-Graduação em Economia. Ensaios Econômicos da EPGE. nº 5. Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo. 1972. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/688>>. Acesso em 15 nov. 2016.

BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: aspectos introdutórios.** Em: E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.), A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes. (Original publicado em 2001). 2009.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado. Disponível em <<http://mec.gov.br>>. Acesso em 15 Nov. 2016.

CASSIANO, R, M. **Estratégias competitivas das empresas produtoras de sementes de soja: um estudo exploratório no Sul de Mato Grosso.** CNEC/FACECA. Faculdade Cenecista de Varginha. Mestrado em Administração e Desenvolvimento Organizacional. Varginha, 2005. (Dissertação).

CERQUEIRA, T. C. S. **Estilos de aprendizagem em universitários.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

COLOSSI, N. et al. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. **Revista FAE (Faculdade de Administração e Economia)**, Curitiba, vol. 4, nº 1, p. 49-58, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE (CFC): **Mulheres na Contabilidade: 41% dos profissionais atuantes hoje são do sexo feminino.** Disponível

em:<<http://www.cfc.org.br/conteudo.aspx?codMenu=67&codConteudo=6265>>.
Acesso em: 06 de Jan. 2017.

CORBETT, A. C. Experiential learning within the process of opportunity identification and exploitation. **Entrepreneurship Theory and Practice**, vol. 29, nº 4, p. 473-491, 2005.

CORNACHIONE JR. E. B. **Tecnologia de educação e cursos de ciências contábeis: modelos colaborativos virtuais**.2004. Tese (Livre – docência). Faculdade de economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CSIKSZENTMIHALYI, M.; NAKAMURA, J. **The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents**. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions* (pp. 249- 277). New York: Academic Press. 1989.

DA SILVA, A. L.; DE SÁ, L. **Saber estudar e estudar para saber**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1997.

DANSEREAU, D. **Learning strategy research**. Em: J. W. Segal, S. F. Chipman, & R. Glaser (Orgs.), *Thinking and Learning Skills* (pp. 209-239). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985.

DEMBO, M. H. **Applying educational psychology**. New York: Longman Publishing Group, 1994.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, vol. 10, nº 2, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/330>>. Acesso em 04 de Jan. 2017.

DUARTE, V. M. N. **Pesquisas: Exploratória, Descritiva e Explicativa**. Disponível em: <<http://monografias.brasilecola.com/regras-abnt/pesquisas-exploratoriadescritiva-explicativa.htm>> Acesso em: 04 de jan. 2017.

ESPEJO, M. M. S. B; CRUZ, A. P. C.; COSTA, F.; ESPEJO, R. A; COMUNELLO, A. L. Evidências empíricas do ensino no curso de ciências contábeis - uma análise das respostas às alterações provenientes da Lei 11.638/-7. **Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ**, vol. 15, nº 1, p. 22-39, 2010.

FAVARIN, A. M. **Uma contribuição à modelagem de simulador de transações aplicado ao ensino da contabilidade geral**. 2000. 228 f. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - Universidade de São Paulo.

FERREIRA, A. B. H. **Míni Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 8. ed. São Paulo: Positivo Editora, 2010.

FINO, C. N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, n. 2, p. 273-291, 2001.

FORTIER, M. S.; VALLERAND, R. J.; GUAY, F. Academic motivational and school performance: Toward a structural model. **Contemporary Educational Psychology**, 20(3), p. 257-274, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FUNDAÇÃO BRASILEIRA DE CONTABILIDADE. **Proposta nacional de conteúdo para o curso de graduação em ciências contábeis**. (2ª ed. rev.). Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2005.

GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas externas em sala de aula**. Em: E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 37-57). Petrópolis: Vozes, 2009.

GUIMARÃES, S. E. R; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 17, nº 2, p. 143-150, 2004.

HARACKIEWICKS, J. M.; ELLIOT, A. J. Achievement goals and intrinsic motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 65(5), p. 904-915, 1993.

HARB, J. N et al. **Teaching through the cycle**: application of learning style theory to engineering education at Brigham Young University. Monograph (Chemical Engineering) – Brigham Young University Press, Provo, 1995.

HARB, J. N. **Teaching through the cycle**: application of learning style theory to engineering education at Brigham Young University. Provo, Utah, Brigham Young University Press. 2nd edition. 1991. Disponível em: <<http://www.et.byu.edu/~jharb/Monograph/Teaching%20Through%20the%20Cycle.pdf>>. Acesso em 04 de jan. de 2017.

IUDÍCIBUS, S et al. **Manual de contabilidade societária**. São Paulo: Atlas, 2010.

IUDÍCIBUS, S. **Teoria da contabilidade**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

JUNG, C. G. **Tipos Psicológicos**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

KACHELMEIER, S. J. In **Defense of Accounting Education**. The CPA Journal, 2002.

KOBER, C. M. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi. Material Institucional. E-book. V. 2011.

KOLB, D. A. **Psicologia organizacional: uma abordagem vivencial**. São Paulo: Atlas, 1978.

_____. **Inventário de estilos de aprendizagem - IEA**: versão 3. Boston: TRB Hay/MacBer, 1999a.

_____. **Learning style inventory version 3: technical specifications**. Boston: Hay/McBer, 1999b

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. The learning way: meta-cognitive aspects of experiential learning. **Simulation & Gaming: an Interdisciplinary Journal**, vol. 40, p. 297-327, 2009.

KOLB, D. A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

KOLB, D. A.; BOYATZIS, R.; MAINEMELIS, C. **Experiential learning theory**: previous research and new directions. In: STERNBERG, R.; ZHANG, L. (Ed.). Perspectives on cognitive learning, and thinking styles. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

KUETHE, J. L. **O processo ensino-aprendizagem**. 3ª ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LANDIM, C. M.; FERREIRA, M. P. **Educação a Distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: s.n, 1997.

LEITE FILHO, G. A. et al. Estilos de Aprendizagem X Desempenho Acadêmico: uma aplicação do teste de Kolb em acadêmicos no curso de ciências contábeis. In: **Anais de Congresso USP de Controladoria e Contabilidade**, São Paulo/SP, 2008. Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos82008/125.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Revista da Ande**, nº 06, p. 9-11, 1982.

LIMA, M. C. B. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciência e Educação**, vol. 12, nº 2, p. 235-245, 2007.

LOPES, et al. **Contabilidade e finanças no Brasil**: estudos em homenagem ao professor Eliseu Martins/Alexandre Broedel Lopes, organizador. São Paulo: Atlas, 2012.

MACHADO, N. J. A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. **Estudos Avançados**, vol. 15, nº 42, 2001.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de Marketing**: uma orientação aplicada. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANDELINK, G.; HARACKIEWICZ, J. Proximal versus distal goal setting and intrinsic motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 47(4), 918-928, 1984.

MARION, J. C. **Contabilidade básica**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.

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

MARION, J. C. **O ensino de Contabilidade**: o professor de ensino superior de Contabilidade: vantagens e desvantagens, linhas metodológicas, ensino da Contabilidade Brasil x EUA. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARION, J. C. **O ensino de Contabilidade**: professor do ensino superior da contabilidade, vantagens e desvantagens, linhas metodológicas, ensino da contabilidade Brasil x EUA. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, R. C. de R. **Cadernos Aslegis**. O que (não) sabem os futuros professores brasileiros?. Brasília: ASLEGIS, nº 33, 2008.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT**, vol. 2, nº 1, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/viewFile/1426/2338>>. Acesso em 15 Nov. 2016.

MEC. **Relatório da Consulta Avançada**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso: 25 jul. 2016.

MENDES, J. B. Utilização de jogos de empresas no ensino de Contabilidade: uma experiência no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia. **Contabilidade Vista & Revista**, vol. 11, nº 3, p. 23-41, 2000.

MIRANDA, G. J. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em contabilidade no**

Brasil. São Paulo. 211 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade – Universidade de São Paulo, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino, as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, J. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas,** In: MORAN, J., MASETTO, M. e BEHRENS, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOROZINI, J. F.; CAMBRUZZI, D.; LONGO, L. Fatores que influenciam o fator ensino aprendizagem no curso de ciências contábeis do ponto de vista acadêmico. **Revista Capital Científico**, vol. 5, nº 1, p. 1679-1991, 2007.

NEVES, R. de A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNI Revista**, vol. 1, nº 2, p. 01-10, 2006.

NISBET, J.; SCHCKSMITH, J. **Learning strategies.** London: Routledge & Kegan Paul, 1986.

NIYAMA, J. K.; SILVA, C. A. T. **Teoria da contabilidade** - São Paulo: Atlas, 2009. 309 p.

NORO, E. M. S.; NORO, L. R. A. A auto-estima como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Humanidades**, Fortaleza, vol. 17, nº 2, p. 113-119, ago./dez. 2002.

OLIVEIRA, L. H de. **Exemplo de cálculo de Ranking Médio para Likert. Notas de Aula. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração.** Mestrado em Adm. e Desenvolvimento Organizacional. PPGA CNEC/FACECA: Varginha, 2005.

PAVIONE, C. S. S. N.; AVELINO, B. C.; FRANCISCO, J. R. S. Fatores que Influenciam o Processo de Ensino-Aprendizagem sob Perspectiva de Estudantes do Curso de Ciências Contábeis de um Instituição de Ensino Superior Federal. In: **XXXIX Encontro da ANPAD**, Belo Horizonte, 2015.

PELEIAS, I. R.; SILVA, G. P.; SEGRETI, J. B.; CHIROTTO, A. R. Evolução do ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade e Finanças**, edição 30 anos de Doutorado, p. 19-32, 2007.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, Vol. 12, nº 2, p. 159-168, 2007.

PINHEIRO, R. G.; SANTOS, M. R. **Fatores de escolha pelo curso de Ciências Contábeis – uma pesquisa com os graduandos na Capital e Grande São Paulo**. In: SEMEAD, 2010, São Paulo. Anais... São Paulo: SEMEAD 2010. CD-ROM.

POZO, J. J. **Estratégias de Aprendizagem**. In: C. Coll., J. Palácios, & A. Marchesi, (Orgs), Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação (pp. 176-197). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. **Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais**. In: BEUREN, I. M. (Org.). Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. **Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais**. In: Beuren, I. M. (org.). Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade. 3ª ed. 4. reimpres. São Paulo: Atlas, 2009.

RIBEIRO DA SILVA, A. C. Ensino da Contabilidade: alguns aspectos sugestivos e críticos da graduação após resultado do exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE) 2006. **Revista Universo Contábil**, vol. 4, nº 3, p. 82-94, 2008.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 2ª ed., 1972.

ROSSI, C. A. V.; SLONGO, L. A. **Pesquisa de satisfação de clientes: O estado-da-arte e proposição de um método brasileiro**. 21º ENANPAD. Rio de Janeiro: 1997.

SÁ, A. L. **Teoria da contabilidade**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

SANTOS, F. F. F.; NORONHA, A. B. **Estudo do Perfil dos Alunos Evadidos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – Campus Ribeirão Preto**. In: V SEMEAD, 2001, São Paulo. Anais... São Paulo: SEMEAD 2001. CD-ROM.

SANTOS, S. C. dos. O processo ensino-aprendizagem e a relação do professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. **Caderno de Pesquisa em Administração**, vol. 8, nº 1, p. 69-82, 2001.

SANTOS, S. M. **Didática**. In: SILVA, S. P. (Org.). Teoria e Prática na Educação. Catalão: Ed. UFG, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2008.

SILVA, A. C. R. **Metodologia da Pesquisa Aplicada à Contabilidade**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, D. M. da. **O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade na FEA-RP/USP**. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Departamento de Contabilidade e Atuária da FEA/USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, et al. Concepções Pedagógicas e mudanças nas Práticas Contábeis: um estudo sobre o Modelo Educacional adotado em uma Universidade Pública e a formação crítico-reflexiva do contador. **Revista de Contabilidade e Controladoria**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, v. 6, n.2, p. 54-66, 2014. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/rcc/article/viewFile/34177/23558>>. Acesso em 25 Jul. 2016

SILVA, A. C. da. **Alguns problemas do nosso ensino superior**. Estud. av. ,vol. 15, nº 42, p. 269-293, maio-ago. 2001.

SOUZA, E. S. **ENADE 2006: determinantes do desempenho dos cursos de ciências contábeis**. Brasília. 2008. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis)-Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de PósGraduação em Ciências Contábeis, Universidade de Brasília/Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SOUZA, L. S. H. de. **O uso da internet como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem da engenharia de transportes**. São Carlos. 2001. 151 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil). Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2001.

TAKAKURA, M. **Formação profissional do Contabilista**. Enfoque: Reflexão Contábil nº 5, Julho/Dezembro, 1992.

TOSCHI, Eny. **O Espaço Intersubjetivo de Sala de Aula**. In SILVA, Lauraci Dondé (org.). POLENZ, Tamara. Educação e Contemporaneidade: Mudança de Paradigma na Ação Formadora da Universidade. Canoas: Ulbra, 2002.

TRESCA, R, P; DE ROSE JR, D. **Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança**. Disponível em: <http://www.ucb.br/mestradoef/rbcm/downloads/a1v8n1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

VALENTE, et al. Análise dos estilos de aprendizagem dos alunos e professores do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública do estado

do Paraná com a aplicação do inventário de David Kolb. **Contab. Vista & Rev.**, vol. 18, nº 1, p. 51-74, jan./mar. 2007.

VALENTE, N. T. Z. et al. Estilos de aprendizagem dos alunos do Curso de comunicação social (Jornalismo) da UEPG: aplicação do inventário de David Kolb. **Revista ADMpg Gestão Estratégica**, Ponta Grossa, vol. 1, nº 1, p. 57-62, 2008.

VENTURINE, J.; PEREIRA, B. A. D.; VIEIRA, K. M.; MILACH, F. **Satisfação dos alunos do curso de Ciências Contábeis da UNIFRA**: um estudo à luz das equações estruturais. In: CONGRESSO USP, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: CONGRESSO USP 2008. CD-ROM.

WEINSTEIN, C. E.; ACEE, T. W.; JUNG, J. **Self regulation and learning strategies**. *New Directions for Teaching and Learning*, 16, 45-53, 2011.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E. **The teaching of learning strategies**. Em M. Wittrock (Org.), *Handbook of research on teaching* (pp.315-327). New York: Macmillan, 1985.

WINKLER, I.; ABREU, J. C. A.; MORAIS, K. S.; SILVA, L. P.; PINHO, J. A. G. O processo ensino-aprendizagem em uma disciplina de administração: percepção de docentes e discentes. *Administração. Ensino e pesquisa*, 13 (1), pp. 43-75, 2012.

YANG, B. Holistic learning theory and implications for human resource development. **Advances in Developing Human Resources**, vol. 6, nº 2, p. 241-262, 2004.

ANEXOS

ANEXO I - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA COM OS DISCENTES



Universidade Federal de Campina Grande – UFCEG
Centro de Ciências Jurídicas e Sociais – CCJS
Unidade Acadêmica de Ciências Contábeis - UACC
Coordenação do Curso de Ciências Contábeis



Caro Respondente,
 Estamos conduzindo uma pesquisa acadêmica, cujo objetivo é **Identificar os Fatores Influentes no Processo Ensino-Aprendizagem sob a Percepção dos Discentes do Curso de Ciências Contábeis da UFCEG – Sousa**, e precisamos da sua participação respondendo o presente questionário. Por favor, responda às perguntas abaixo.

Pesquisadora: Agacicléia Dantas Braga Rodrigues (aluna concluinte do curso de ciências contábeis)

Orientador: Prof. Hipônio Fortes Guilherme

1 – Gênero:

- Masculino
 Feminino

2 – Faixa Etária:

- Até 20 anos
 Entre 21 e 25 anos
 Entre 26 e 30 anos
 Entre 31 e 35 anos
 Acima de 36 anos

3 – Estado Civil:

- Solteiro(a)
 Casado(a)
 Divorciado(a)/Separado(a)
 União estável
 Viúvo(a)

**4 – Estabelecimento onde
 cursou o Ensino Médio:**

- Escola Pública
 Escola Privada
 Supletivo

**5 – Motivos pela Escolha do
 Curso de Ciências Contábeis:**

- É uma carreira que proporciona autonomia de atuação, preparando-me para ter meu próprio negócio;
 Fui influenciado por amigos e familiares;
 A profissão me permite atuar em diferentes áreas;
 A profissão oferece maiores ofertas de emprego;
 Pretendo participar de concurso público;
 Pretendo conduzir a empresa da família.

6 – Participa de atividades acadêmicas (monitorias, empresas jr, pesquisa de iniciação científica, projeto de extensão etc)?

Sim

Não

7 – Tem atividade remunerada? (trabalha entre 4 horas e 8 horas por dia)

- Na Área Contábil
 Em Outra Área
 Não Exerço
 Atividade Remunerada

INDIQUE O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA COM AS AFIRMAÇÕES ABAIXO

Bloco I – Fatores que Influenciam Positivamente o Processo de Ensino-Aprendizagem sob a Percepção dos Discentes

Escala (legenda): **1** - Discordo Totalmente; **2** - Discordo Parcialmente; **3** – Indiferente; **4** – Concordo Parcialmente; **5** - Concordo Totalmente (marque um 'X' nos abaixo)

← Não Concordo / Concordo →

Questões	1	2	3	4	5
A – Dimensão Professor:					
A didática utilizada pelos professores, em sala de aula, é conduzida de forma a permitir interação com seus alunos, proporcionando um bom ambiente de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>				
Os professores mostram dedicação e desejo pela(s) disciplina(s) lecionada(s).	<input type="checkbox"/>				
O(s) professor(es) procura(m) manter bom relacionamento com os alunos (procurando atender as suas necessidades).	<input type="checkbox"/>				
O(s) professor(es) procura(m) disponibilizar os materiais utilizados nas aulas, afim de estimular o estudo, também, fora da instituição.	<input type="checkbox"/>				
O(s) professor(es) exige(m), nas avaliações, apenas os assuntos ensinados nas aulas.	<input type="checkbox"/>				
Utilizam linguagem adequada, transmitindo aos alunos conhecimentos de modo que os mesmo compreendam sem dificuldades.	<input type="checkbox"/>				
B – Dimensão Aluno:					
Os alunos estudam dentro e fora da sala de aula, agregando conhecimentos diversos.	<input type="checkbox"/>				
Os alunos procuram manter um relacionamento positivo com os professores e colegas de sala.	<input type="checkbox"/>				
Se preparam para as avaliações, para obter um bom resultado nas mesmas.	<input type="checkbox"/>				
Os alunos procuram motivar e ajudar os colegas com assuntos que dominam.	<input type="checkbox"/>				
Procuram obter conhecimento prévio do que será exposto nas aulas para poderem debater com os professores e alunos.	<input type="checkbox"/>				
Procuram se dedicar aos assuntos passados pelos professores nas aulas.	<input type="checkbox"/>				
C – Dimensão Assunto:					
Os Programas das Disciplinas são apresentados e bem elaborados.	<input type="checkbox"/>				
A atualidade dos programas é conectada aos acontecimentos relevantes do mercado de trabalho.	<input type="checkbox"/>				
Durante o período letivo é transmitida toda a ementa do curso.	<input type="checkbox"/>				
Além da teoria, casos práticos, relacionados com a atualidade, são debatidos com os alunos.	<input type="checkbox"/>				

Existe interação entre as diversas disciplinas e ementas propostas (interdisciplinaridade).	<input type="checkbox"/>				
D – Dimensão Instituição:					
A instituição promove eventos acadêmicos, para fomentar as horas de atividades complementares (curriculares).	<input type="checkbox"/>				
A instituição disponibiliza aos professores materiais didáticos e assistência na elaboração das aulas.	<input type="checkbox"/>				
A Biblioteca está bem equipada com um extenso acervo de livros e outros materiais acadêmicos.	<input type="checkbox"/>				
A instituição presta assistência aos alunos (quando necessário).	<input type="checkbox"/>				
Existem monitores e auxiliares de ensino.	<input type="checkbox"/>				
As salas possuem instalações adequadas e equipamentos com recursos audiovisuais.	<input type="checkbox"/>				

Bloco II– Atitudes dos Agentes (Professor e Aluno) que, Negativamente, Influenciam o Processo de Ensino-Aprendizagem sob a Percepção dos Discentes

← Não Concordo / Concordo →

Questões	1	2	3	4	5
A – Dimensão Professor:					
Excesso de conteúdo(s) (sem exemplos e sem exercícios).	<input type="checkbox"/>				
Não sabe apresentar e transmitir tudo o que sabe sobre os assuntos.	<input type="checkbox"/>				
Não se prepara para dominar os assuntos apresentados.	<input type="checkbox"/>				
Não se propõe a sanar as dúvidas dos alunos.	<input type="checkbox"/>				
Incorre em impontualidade e falta de compromisso.	<input type="checkbox"/>				
B – Dimensão Aluno:					
Não interage nas aulas.	<input type="checkbox"/>				
Não desenvolve as atividades solicitadas pelo professor.	<input type="checkbox"/>				
Demonstra falta de interesse.	<input type="checkbox"/>				
Gera bagunça e conversas paralelas (durante as aulas).	<input type="checkbox"/>				
Apresenta falta de dedicação fora da sala de aula.	<input type="checkbox"/>				

Muito Obrigado pela Colaboração!