



Enfoque: Reflexão Contábil

ISSN: 1517-9087

eduem@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

Pozzera Gassner, Flavia; dos Santos Bortolocci Espejo, Márcia Maria; Santiago Bufrem, Leilah;
Clemente, Ademir; Marcos Lima, Emanoel

Percepções e preferências dos estudantes de ciências contábeis, em relação ao ensino, à luz de
Paulo Freire

Enfoque: Reflexão Contábil, vol. 29, núm. 2, mayo-agosto, 2010, pp. 9-26

Universidade Estadual de Maringá

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307124259002>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Percepções e preferências dos estudantes de ciências contábeis, em relação

ao ensino, à luz de Paulo Freire¹

doi: 10.4025/efoque.v29i2.11018

Flavia Pozzera Gassner

Professora Mestre em Contabilidade e Finanças
Universidade Federal do Paraná

Márcia Maria dos Santos Bortolocci Espejo

Professora Doutora em Controladoria e Contabilidade
Universidade Federal do Paraná

Leilah Santiago Bufrem

Professora Doutora em Ciências da Comunicação
Universidade Federal do Paraná

Ademir Clemente

Professor Doutor em Engenharia de Transportes
Universidade Federal do Paraná

Emanoel Marcos Lima

Professor Doutor em Controladoria e Contabilidade
Universidade Federal da Grande Dourados

RESUMO

Na atual “Era da Informação”, em que o conhecimento é o ativo mais valioso de uma pessoa, é fundamental que os esforços educativos se deem no sentido de maximizar o aprendizado dos alunos, principalmente no tocante ao ensino superior, o qual forma, além de profissionais, cidadãos conscientes, aptos a contribuírem com o desenvolvimento da sociedade como um todo. No entanto pesquisas científicas mostram que o ensino universitário ainda apresenta deficiências no que tange a didática e a metodologia utilizadas por seus professores. No intuito de contribuir com essa área de pesquisa, este trabalho apresenta as diferenças entre as percepções e as preferências, em relação ao ensino, dos alunos de Ciências Contábeis das universidades federais do sul do Brasil. Este estudo verifica aspectos relacionados aos constructos: estruturação e facilitação do ensino, organização da disciplina, ambiente sócio-emocional e, por fim, estratégias de avaliação. As análises dos dados obtidos nesse estudo apontam para uma divergência entre as percepções e as preferências, em relação ao ensino, dos discentes que foram alvo desta investigação. Alguns exemplos mais significativos dessas diferenças são as variáveis que dizem respeito a: apresentação resumida do conteúdo ministrado em aula; ministrar aulas de forma variada; entusiasmo pelo trabalho docente; e avaliação por provas em grupos.

Palavras-chave: Percepção. Preferência. Ensino.

Perceptions and preferences of the science accounting students, in relation to education, in light of Paulo Freire

ABSTRACT

In the current "Information Age", where knowledge is the most valuable asset of a person, is essential that efforts to give education to maximize student learning, particularly in relation to higher education, which forms, in addition professionals, concerned citizens, able to contribute to the development of society as a whole. However, scientific studies show that the university still has shortcomings when it comes to teaching and methodology used by their teachers. To contribute to this area of research, this paper presents the perceptions and the preferences in relation to education, the students of Accounting Sciences at the federal universities of southern Brazil. This study verifies aspects of the constructs: structure and facilitation of education, organization of discipline, socio-emotional environment and,

¹ Artigo aceito no Congresso Internacional de Administração, Ponta Grossa, PR, 20 a 24/09/2010.

finally, evaluation strategies. The analysis of data obtained in this study show a discrepancy between perceptions and preferences in relation to education, the students who were the target of this investigation. Some most significant examples of these differences are variables related to: a brief presentation of the content taught in class, teaching classes in different ways, teachers' enthusiasm for teaching, and evaluation tests in group.

Key words: Perception. Preference. Teaching.

1 INTRODUÇÃO

A contabilidade é uma ciência que está presente na sociedade em geral de forma arraigada. Em sua história, presenciou diversas mudanças no cenário mundial, mantendo-se firme em seus princípios e ajustando suas normas conforme as novas demandas. Desde as partidas dobradas até seus mais modernos artefatos de apoio à gestão de organizações, percebe-se sua versatilidade, ressaltando sua utilidade e importância.

Em meio ao atual cenário mundial em que: 1) busca-se a convergência das normas contábeis e, mais especificamente, o brasileiro em que essa busca ultrapassa os âmbitos organizacional e profissional para encontrar questões também de cunho educacional; 2) busca-se o aperfeiçoamento do profissional do ensino superior no sentido de aprimorar suas competências didáticas, solidificando seus conhecimentos pedagógicos; fazem-se necessárias pesquisas que contemplam o ensino na contabilidade. Essas investigações com o intuito de verificar a realidade do ensino superior da educação contábil, mais precisamente em cursos de graduação, corroboram o intento de alguns órgãos internacionais que se mostram preocupados com a qualidade da educação pública oferecida e de outros organismos que têm sua atenção voltada, em especial, à formação contábil oferecida.

O processo de ensino-aprendizagem é formado pelo tripé aluno – professor – conteúdo. Visto que o aluno “[...] constitui elemento fundamental do processo de ensino aprendizagem, pois os demais componentes do sistema educacional são moldados objetivando sua satisfação.”, podendo-se entendê-lo como “[...] a essência da função educacional [...]” (SOUZA, ORTIZ, 2006, p. 131), torna-se imperativo que se conheçam

susas percepções e preferências acerca do ensino que lhe é oferecido.

Justifica-se o presente estudo pela relevância da problemática educacional mundialmente existente, mais especificamente a relativa ao ensino da contabilidade, visto que abrange o estudo do ensino superior de contabilidade e alguns de seus desafios, a prática docente e o preparo dos professores universitários e, de uma certa forma, a avaliação de cursos de nível superior de contabilidade. Neste sentido, este estudo se propõe a pesquisar e discutir as diferenças entre as percepções e as preferências, em relação ao ensino, de alunos de graduação em Ciências Contábeis no sul do Brasil a fim de explorar esse universo, analisando a relação entre seus sujeitos, à luz dos saberes necessários à educação problematizadora desenvolvidos por Paulo Freire. Muito embora exista uma vasta gama de autores brasileiros que abordam o assunto educação, optou-se por utilizar Paulo Freire considerando-se a expressão de sua obra.

Com base no exposto, o presente estudo propõe-se a investigar a seguinte questão de pesquisa: **Quais as diferenças estatisticamente significativas entre as percepções e as preferências dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis das universidades federais do sul do Brasil, relativas ao ensino (estruturação e facilitação do ensino, organização da disciplina, ambiente sócio-emocional e estratégias de avaliação)?** Trata-se de um estudo formal; de interrogação / comunicação; *ex post facto*; descritivo; transversal; estatístico; de campo e quanto à percepção das pessoas, o estudo abordou a rotina real (COOPER; SCHINDLER, 2003). O objetivo subjacente na questão de pesquisa é verificar as diferenças significantes entre as percepções e as preferências, em relação ao

ensino, dos estudantes de Ciências Contábeis e fornecer elementos que contribuam para a reflexão sobre práticas e comportamentos tanto de discentes como de docentes destes cursos. Para se atingir o objetivo proposto será utilizado questionário para a coleta de dados e o teste *T-student* para a análise estatística.

O presente artigo está estruturado em mais cinco tópicos. Os dois tópicos seguintes compõem o referencial teórico deste artigo, abordando questões relacionadas ao ensino superior em contabilidade e seus desafios, e aos saberes necessários ao professor universitário, com vistas à educação problematizadora. O tópico quatro traz as estratégias desta pesquisa. No quinto tópico são apresentadas as análises dos resultados e, por fim, no último tópico, são expostas as considerações finais da pesquisa desenvolvida.

2 O ENSINO SUPERIOR EM CONTABILIDADE – UM BREVE HISTÓRICO E SEUS DESAFIOS

Conforme Peleias et al. (2007) o ensino da contabilidade no Brasil teve início com aulas de Ciências Econômicas em 1808. No ano seguinte, a partir do alvará de 15 de julho, foram instituídas aulas de Comércio, as quais atendiam às necessidades dos negócios realizados àquela época. No decorrer do tempo, várias mudanças aconteceram no tocante às exigências para o ingresso no curso de Comércio, à estruturação do curso (disciplinas abordadas) e ao tempo de duração do curso em questão (ROSELLA et al., 2006).

Em 22 de setembro de 1945, por meio do decreto-lei nº 7.988, foi instituído o curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais, habilitado à formação e titulação de bacharéis em Ciências Contábeis, com a duração de quatro anos. No ano seguinte foi criada, pelo Estado de São Paulo, a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas - FCEA da USP, que mais tarde passou a ser a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEA/USP.

Com a promulgação da Lei 1.401 de 1951 o

curso de Ciências Contábeis e Atuariais foi desmembrado em dois cursos: o de Ciências Contábeis e o de Ciências Atuariais, sendo possível a conclusão de cada um deles em três anos. Em 1992, a Resolução nº 3 do Conselho Federal de Educação – CFE – instituiu, então, oficialmente, os referidos conteúdos mínimos e períodos de duração, sendo que o período para a conclusão do curso de Ciências Contábeis passou a ser de no mínimo quatro e no máximo sete anos.

Atualmente o curso de Ciências Contábeis é regulamentado pela Resolução nº 10 do Conselho Nacional de Educação – CNE, Câmara de Educação Superior – CES, a qual “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências.”

O desenvolvimento da economia mundial, a complexidade das operações realizadas pelas empresas, as mudanças ocorridas na legislação e o movimento (nacional e internacional) no sentido de que a universidade cumpra seu papel de desenvolvimento do conhecimento, exercendo sua função crítica e cultural (ROSELLA et al., 2006), fazem com que surjam, a cada dia, novos desafios e oportunidades no ensino superior, mais especificamente na área contábil.

Um desses desafios diz respeito à adaptação do currículo básico dos cursos de Ciências Contábeis brasileiros ao modelo de currículo proposto mundialmente, aos procedimentos e às normas contábeis internacionais. Essa é uma questão que já tem sido tratada, haja vista a legislação pertinente observada no Brasil, a qual, segundo Ribeiro Filho et al. (2007, p. 4), está preocupada “[...] em formar recursos humanos hábeis, multidisciplinares, criativos, críticos, flexíveis às mudanças de ambiente, e com um profundo embasamento técnico-científico.”

Outra questão a ser discutida, e que tem preocupado em especial aqueles profissionais mais conscientes de seu papel e dever perante a sociedade, é a educação continuada. Para Souza e Diehl (2007, p. 7), esta é a expressão criada para representar atitudes adotadas por profissionais com a visão de que o conhecimento

Enf.: Ref. Cont.	UEM – Paraná	v. 29	n. 2	p. 09-26	maio / agosto 2010
------------------	--------------	-------	------	----------	--------------------

está em “[...] constante adaptação, evolução e renascimento [...]”; e que o mesmo está “[...] inacabado e em constante transformação [...]”, exigindo esforço contínuo em busca de atualização, ou seja, o que Fahl e Manbani (2006, p. 31) chamam de “[...] aprender a aprender, de forma a estar sempre atualizado”.

Outra questão pertinente ao assunto refere-se à formação didático pedagógica dos docentes que atuam na graduação em Ciências Contábeis. Ribeiro Filho et al. (2007, p. 6) ponderam que pouco adianta todo o esforço no sentido de adoção de uma grade curricular que atenda aos anseios e necessidades acadêmicas e empresariais, se os cursos não puderem contar com “[...] professores comprometidos e aptos à operacionalização dos objetivos do curso.” Essa questão também é citada por Rosella et al. (2006) como um dos problemas enfrentados pelos cursos de Ciências Contábeis brasileiros.

Hernandes, Peleias e Barbalho (2006) também tratam dessa questão, afirmando que a aprendizagem e o ensino de Ciências Contábeis tornam-se tarefas nada fáceis, tanto para o estudante como para o professor, considerando que: 1) muitas vezes, o professor de contabilidade domina o referencial técnico contábil, não estando provido de embasamento pedagógico para a licenciatura, e 2) que muitos estudantes ingressam no referido curso por falta de opção. Dessa forma é imperativo que haja algum esforço por parte de ambos para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva à contento de ambos, atendendo, também, às necessidades e aos anseios da sociedade.

Sem a intenção de eximir o discente de suas responsabilidades, Hernandes, Peleias e Barbalho (2006, p. 80) asseveraram que “[...] a educação superior é um compromisso social e um ato de decisão responsável, pois o professor exerce papel decisivo na sala de aula.[...].” Dessa forma é necessário que haja um preparo adequado por parte do professor para que o mesmo consiga despertar a atenção e o interesse do estudante, tornando o processo de ensino-aprendizagem o mais agradável, proveitoso e produtivo possível. Para tanto faz-se imprescindível que o docente busque sempre

aperfeiçoamento didático-pedagógico, o que, ainda, não é um assunto abordado na legislação pertinente ao ensino de contabilidade.

3 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E O ENSINO – SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA DE FREIRE

Gil (2009, p. 2) afirma que diversos levantamentos realizados com estudantes no decorrer de seus cursos apontam para uma crítica em especial: a “falta de didática” dos professores. Já Slomski (2008) pondera que o movimento de profissionalização do docente tem se destacado nas últimas décadas e com ele tem se intensificado o estudo do repertório de saberes necessários à prática docente. Nesses estudos destacam-se as abordagens que buscam entender a genealogia da profissão docente, ou seja, quais conhecimentos e saberes ela requer. Nesse sentido, assume-se a docência como uma profissão, que tem como base “[...] a idéia de que o ensino demanda saberes próprios, é assim, um ofício feito de saberes. [...]” (SLOMSKI, 2008, p. 1).

Para Freire (1996, p. 144) a docência é uma prática profissional, não superior nem inferior a outra qualquer, e exige um alto nível de responsabilidade ética, visto que nela lida-se “[...] com gente e não com coisas. [...]” O autor defende a educação problematizadora, na qual a prática docente é crítica e exige o pensar certo, na qual o discente é sujeito da produção do saber, exerce a criticidade e desenvolve sua curiosidade. Ao comentar os saberes necessários à prática da docência, na visão da educação problematizadora, o autor afirma que “[...] *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 1996, p. 14). Este autor apresenta 27 saberes, segregados em três grupos, que podem ser visualizados nos quadros 1, 2 e 3.

No primeiro grupo, Freire (1996) refere-se à inexistência da docência sem a discência, à importância de se assumir o estudante como sujeito no processo de ensino-aprendizagem, a necessidade de se aprender a ensinar e a

Enf.: Ref. Cont.	UEM - Paraná	v. 29	n. 2	p. 09-26	maio / agosto 2010
------------------	--------------	-------	------	----------	--------------------

importância da educação problematizadora no sentido de verdadeiramente ensinar ao estudante.

No segundo grupo de saberes (Quadro 2), Freire (1996, p. 47) refere-se ao “[...] *Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.* [...]”. Esse saber é tão importante que deve ser apreendido, tanto pelo educador como pelo educando, e também “[...].” precisa de ser constantemente testemunhado,

vivido.”

Por fim, no terceiro grupo de saberes (Quadro 3), Freire (1996, p. 91) refere-se ao exercício consciente da segurança que legitima a autoridade ao educador. Segurança essa “[...] que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se.” Dessa forma o autor deixa claro que a educação é uma especificidade humana e um ato de intervenção no mundo.

SABERES	SÍNTESE
Ensinar exige rigorosidade metódica	Uma das tarefas do educador democrático é a de, não apenas ensinar, mas ensinar a pensar certo, pensar criticamente.
Ensinar exige pesquisa	Não existe ensino sem pesquisa, ou seja, para que um exista, é necessário o outro também.
Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos	Deve-se não apenas respeitar os conhecimentos que o educando traz de seu mundo, mas também estabelecer uma “intimidade” entre esses saberes e os conteúdos a serem trabalhados em aula.
Ensinar exige criticidade	A criticidade deve ser uma forma de superação da curiosidade ingênua, transformando-a em curiosidade epistemológica, crítica.
Ensinar exige estética e ética	“Decência e boniteza de mãos dadas.”(FREIRE, 1996, p. 32). A partir do momento em que se respeita a natureza do ser humano, o ensino não pode se dar alheio à formação moral do educando.
Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo	É necessário não apenas pensar certo, mas também agir da mesma maneira, ou pelo menos, ser congruente.
Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação	O pensar certo exige a disponibilidade ao risco, ao aceitar o novo, não apenas porque é novo, mas porque ainda é atual.
Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática	O pensar certo se forma a partir das reflexões críticas do próprio aprendiz de educador, em conjunto com seu professor formador (orientador).
Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural	É essencial reconhecer-se e assumir-se como ser social e histórico, pensante comunicante, transformador, criador, realizador, capaz, e, além disso, proporcionar as condições para que o educando também se reconheça e assuma como tal.

Quadro 1 – Primeiro Grupo de Saberes Necessários à Educação Problemática

Fonte: Freire (1996).

SABERES	SÍNTESE
Ensinar exige consciência do inacabamento	O ser humano é inacabado e, sabendo-se inacabado, cabe a ele mesmo as escolhas das possibilidades que o formarão.
Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado	O ser humano é condicionado, e sabendo-se condicionado e não determinado, pode se melhorar, sendo sujeito de sua própria história, estando aberto ao aprendizado.
Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando	O educador deve ter, pela autonomia e identidade do educando, o mesmo respeito que tem por si próprio, respeitando sua curiosidade, inquietude e linguagem entre outros.
Ensinar exige bom senso	É necessário que educador faça, permanentemente, avaliações de sua prática, e que, em primeiro lugar, seja examinado o seu bom senso.
Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores	A luta dos professores em defesa de seus direitos faz parte da atividade docente. Antes lutar por melhores dias do que se acomodar e cair no indiferentismo que leva ao cruzar de braços.
Ensinar exige apreensão da realidade	O educador precisa conhecer as diferentes dimensões da prática do educar, saber a natureza dessa prática e seus saberes especiais.
Ensinar exige alegria e esperança	É importante para o clima e o espaço pedagógicos que a prática educativa seja exercida com alegria e esperança. “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. [...]” (FREIRE, 1996, p. 72). Esperança, esta, de que educadores e educandos possam produzir juntos e resistir ao que se opõe à sua alegria.
Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível	É preciso ter a visão da História como possibilidade, e não como determinação. O mundo está sendo construído e, a partir do momento em que se pode decidir, escolher e intervir na realidade, todos são sujeitos dessa História.
Ensinar exige curiosidade	Sem a curiosidade que move, inquieta e insere educandos e educadores na busca não se aprende nem se ensina. No entanto essa curiosidade precisa ser exercida com respeito a certos limites, à privacidade dos outros.

Quadro 2 – Segundo Grupo de Saberes Necessários à Educação Problematizadora

Fonte: Freire (1996).

SABERES	SÍNTESE
Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade	Um professor que leve a sério a sua formação terá segurança suficiente para coordenar as atividades em sala de aula. No entanto, é necessário também que tenha generosidade em suas relações com as liberdades dos educandos.
Ensinar exige comprometimento	Para praticar a educação é necessário entrega, coerência, coragem e ética. Não há como ensinar sem se expor, sem ser percebido e julgado pelos educandos.
Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo	A educação reflete, dialética e contraditoriamente, tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante, quanto o desmascaramento da mesma.
Ensinar exige liberdade e autoridade	É necessário encontrar o equilíbrio respeitoso entre liberdade e autoridade para que o educador não se torne licensioso ou autoritário.
Ensinar exige tomada consciente de decisões	Ensinar é um ato político e é necessário que o educador seja coerente em suas decisões, na maneira como vive sua presença no mundo.
Ensinar exige saber escutar	Apenas aprendendo a escutar o educando, no sentido de se abrir a ele e respeitar a sua leitura de mundo, o professor vai saber falar com o mesmo. Dessa forma o educador consegue transformar seu discurso ao aluno em uma fala com ele.
Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica	O educador deve reconhecer que a educação, assim como a ideologia, pode penunbrar ou opacizar a realidade do educando, pode fazer com que este veja o mundo através de lentes diferentes.
Ensinar exige disponibilidade para o diálogo	O educador deve estar aberto ao mundo e aos outros no sentido de saber-se conhecedor e ignorante ao mesmo tempo. Dessa forma a disponibilidade para o diálogo vai criando a segurança necessária àquela primeira, e assim por diante.
Ensinar exige querer bem aos educandos	“A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.” (FREIRE, 1996, p. 141) O educador precisa estar aberto ao querer bem, no sentido de alegria de viver, como maneira de selar sua relação e seu compromisso com os educandos. No entanto esse querer bem ao educando e à prática educativa não deve interferir no cumprimento ético do dever de professor.

Quadro 3 – Segundo Grupo de Saberes Necessários à Educação Problematizadora

Fonte: Freire (1996).

Enf.: Ref. Cont.	UEM - Paraná	v. 29	n. 2	p. 09-26	maio / agosto 2010
------------------	--------------	-------	------	----------	--------------------

4 METODOLOGIA

A fim de se atingir o objetivo proposto neste artigo, foi utilizado uma adaptação do instrumento de coleta de dados resultante da tese de doutorado da Professora Arilda Schmidt Godoy (1989). As mesmas variáveis serviram de base para que os estudantes marcassem a resposta quanto a sua percepção e quanto a sua preferência. O questionário aplicado aos estudantes utilizou escala do tipo Likert para a marcação de suas percepções e de suas preferências em relação ao ensino. A coleta de dados foi realizada presencialmente nos meses de outubro e novembro de 2009.

A população desta pesquisa foram os estudantes de penúltimo e último anos dos cursos de Ciências Contábeis das universidades federais do sul do Brasil. A amostra não-probabilística, não-proporcional e por acessibilidade foi composta de: 33 estudantes da Universidade Federal do Rio Grande (RS), 43 estudantes da Universidade Federal do Paraná (PR), 63 estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS), 39 estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina (SC) e 43 estudantes da Universidade Federal de Santa Maria (RS). Do total de respondentes, foram descartados 6 questionários por preenchimento incompleto, restando 215 questionários válidos para a realização das análises.

Esta pesquisa pode ser categorizada metodologicamente como: um estudo formal; de interrogação / comunicação; *ex post facto*; descritivo; transversal; estatístico; de campo e quanto à percepção das pessoas, o estudo abordou a rotina real (COOPER; SCHINDLER, 2003). Para a análise dos dados foi utilizado o software SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* - versão 15.

No intuito de verificar quais as diferenças estatisticamente significativas entre as percepções e as preferências dos estudantes, em relação ao ensino, utilizou-se o Teste *t-Student* para amostras emparelhadas, considerando-se a existência de fator unificador entre as amostras (MAROCO, 2007) – os mesmos estudantes responderam o questionário

quanto à sua percepção e quanto à sua preferência. Foi considerado o intervalo de confiança de 99%.

Para apresentação nos resultados foram segregados apenas os pares de variáveis que apresentaram diferenças estatisticamente significativas no teste *T-student*, com *sig* de 0,000. Considerando que para a realização do teste foi utilizada a ordem “Percepção – Preferência”, e as médias resultantes no teste forma, em geral, negativas, pode-se afirmar que as percepções dos estudantes estão aquém das suas preferências.

A fim de facilitação de entendimento, com base nas pesquisas de Godoy (1989) e Camargos, Camargos e Machado (2006), as variáveis Percepção (P) e Preferência (F) foram segregadas em quatro constructos: estruturação e facilitação do ensino (refere-se ao envolvimento e afinidade do professor e do estudante com a disciplina), organização da disciplina (refere-se à forma como o professor planeja sua disciplina), ambiente sócio-emocional (refere-se ao posicionamento e iniciativas tomadas pelo professor no tocante ao seu relacionamento com o estudante) e estratégias de avaliação (refere-se aos tipos de avaliação utilizados pelo professor no momento de avaliar o aprendizado do estudante).

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste tópico serão expostas as percepções e preferências dos estudantes de ciências contábeis em relação ao ensino, assim como sua análise, considerando-se os saberes necessários à educação problematizadora abordados por Freire (1996).

5.1 ESTRUTURAÇÃO E FACILITAÇÃO DO ENSINO

Este constructo diz respeito ao envolvimento e afinidade do professor e do estudante com a disciplina trabalhada. Neste constructo, as diferenças estatisticamente significativas dizem respeito aos pares de variáveis visualizados na Tabela 1.

Enf.: Ref. Cont.	UEM – Paraná	v. 29	n. 2	p. p. 09-26	maio / agosto 2010
------------------	--------------	-------	------	-------------	--------------------

Tabela 1 – Prova de amostras emparelhadas – variáveis constructo 1

Prova de amostras emparelhadas – Variáveis Constructo 1		
Variáveis	Media	Sig. (bilateral)
P1-F1 – explicação oral da matéria	-0,4065	0,000
P2-F2 – apresentação de resumo do conteúdo trabalhado em aula	-1,8186	0,000
P5-F5 – uso de apostilas	-0,8160	0,000
P22-F22 – uso de transparências	-0,7136	0,000
P24-F24 – recapitulação da matéria no início da aula	-1,8791	0,000
P28-F28 – explicação teórica da matéria	0,9720	0,000
P34-F34 – apresentação de resumo da matéria no começo da aula	-1,6415	0,000
P38-F38 – uso de exemplos do dia-a-dia	-1,6808	0,000
P51-F51 – esclarecimentos de dúvidas durante a explicação	-0,9721	0,000
P52-F52 – flexibilidade dos professores	-1,6791	0,000
P54-F54 – solicitação de exemplos da matéria aos estudantes	-1,0093	0,000
P57-F57 – envolvimento de possibilidades reais na explicação da matéria	-1,7056	0,000
P62-F62 – observação e atendimento durante as atividades dos estudantes	-0,9070	0,000
P68-F68 – uso da lousa para exposição dos pontos principais da matéria	-1,2570	0,000
P69-F69 – esclarecimento de dúvidas e fornecimento de “dicas”	-1,4673	0,000

Fonte: os autores (2010).

O resultado apresentado indica que os estudantes preferem que alguns atributos sejam mais trabalhados pelos professores. Algumas dessas preferências são: que os professores expliquem a matéria de maneira mais oral, fazendo menos uso da lousa e que, ao terminarem a explicação de um assunto, coloquem na lousa ou forneçam um resumo do mesmo. Os estudantes também preferem que os professores usem apostilas em aula; que usem transparências (slides) com os tópicos dos assuntos tratados em aula; que recapitulem a matéria da última aula antes de iniciar um assunto novo; e que expliquem a matéria de maneira menos teórica.

Observa-se que os estudantes preferem que, no início da aula, os professores coloquem na lousa um resumo do que será explicado; que durante a explicação, sejam usados exemplos relacionados ao dia-a-dia dos estudantes; que suas dúvidas sejam esclarecidas no decorrer da explicação; e que os professores sejam flexíveis e se adaptem às necessidades dos estudantes.

Os estudantes também afirmam que preferem que os professores solicitem a eles exemplos para os assuntos tratados em aula; que expliquem a matéria mostrando ao estudante aplicações práticas do mesmo; que circulem pela classe observando e atendendo aos estudantes

durante a realização de atividades em classe; que, durante a explicação, coloquem na lousa os principais pontos tratados; e que, durante atividades de classe, sentem com os estudantes esclarecendo dúvidas e fornecendo “dicas”.

Considerando-se que no instrumento de coleta de dados foi utilizada uma escala de cinco pontos, a cada ponto tem-se uma variação de 20% de magnitude. Neste sentido e considerando-se também o referencial teórico apresentado neste trabalho, observa-se variação de magnitude de média mais significativa em algumas variáveis como: resumo do conteúdo trabalhado; recapitulação da matéria; resumo no começo da aula; uso de exemplos do dia-a-dia; flexibilidade dos professores; e envolvimento de possibilidades reais na explicação da matéria. Conforme a Tabela 1 pode-se verificar que as médias destes pares de variáveis indicam uma variação de magnitude entre 20% e 40%.

As interpretações das respostas dos alunos, para este constructo, aludem a alguns saberes evocados por Freire (1996), como a rigorosidade metódica, a necessidade de pesquisa, o respeito aos saberes dos educandos e a exigência de apreensão da realidade. No entanto algumas preferências dos estudantes, como por exemplo o uso de apostilas pelos professores, revelam sua opção pela praticidade e possivelmente até

mesmo sua imaturidade. Com base na teoria apresentada neste trabalho pode-se afirmar que a adoção de apostilas por parte dos professores é um aspecto que contraria a questão do incentivo à pesquisa, pois propicia um certo acomodamento por parte dos alunos.

5.2 ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA

Este constructo diz respeito basicamente à forma como o professor planeja a sua disciplina. Neste constructo, as diferenças estatisticamente significativas dizem respeito aos pares de variáveis visualizados na Tabela 2.

Tabela 2 – Prova de amostras emparelhadas – variáveis do constructo 2

Prova de amostras emparelhadas – Variáveis Constructo 2		
Variáveis	Media	Sig. (bilateral)
P4-F4 – divisão do tempo de aula	-1,1215	0,000
P9-F9 – divulgação do programa das atividades do curso	-1,6449	0,000
P13-F13 – tarefas individuais	-0,3193	0,001
P14-F14 – aulas expositivas e seminários	-0,3396	0,001
P15-F15 – entradas e saídas fora do horário	-0,4387	0,000
P16-F16 – trabalhos em grupo com discussões de temas livres	-0,5954	0,000
P18-F18 – trabalhos em grupo com discussões a partir de textos de apoio	-0,5047	0,000
P27-F27 – conversas sobre assuntos gerais durante as aulas	-0,4393	0,000
P36-F36 – aulas expositivas e uso de tarefas individuais em aula	-0,6526	0,000
P37-F37 – aulas variadas	-1,9112	0,000
P40-F40 – matéria ditada	0,2383	0,001
P42-F42 – trabalhos em grupo com número indeterminado de estudantes	-0,2804	0,002
P43-F43 – decisão em conjunto com os estudantes	-1,1604	0,000
P44-F44 – não envolvimento do professor durante atividades do estudante	0,7103	0,000
P48-F48 – fechamento de trabalhos em grupo com discussão geral	-1,4132	0,000
P49-F49 – rotina em sala de aula	1,4093	0,000
P50-F50 – trabalhos em grupo com questões estabelecidas pelo professor	-0,6729	0,000
P53-F53 – trabalhos em grupo com questões estabelecidas pelos estudantes	-0,8598	0,000
P55-F55 – perguntas aos estudantes durante a explicação da matéria	-0,4860	0,000
P56-F56 – recolhimento de respostas por escrito após trabalho em grupo	-0,5399	0,000
P59-F59 – finalização da aula com questionamentos e discussões	-1,0704	0,000
P60-F60 – cumprimento da programação da matéria	-1,0651	0,000
P61-F61 – aulas expositivas e trabalhos em grupo	-0,4465	0,000
P64-F64 – uso de textos com vocabulário de fácil compreensão	-1,0372	0,000
P66-F66 – ajustes das aulas conforme interesse dos estudantes	-1,2897	0,000

Fonte: os autores (2010).

Verifica-se que os estudantes preferem que os professores desenvolvam algumas atitudes deste constructo, como: dividir o tempo de aula entre explicação oral e outras atividades, e programar as atividades do curso e divulgá-las para os estudantes. Os estudantes também preferem que os professores desenvolvam quase todo o curso por meio de atividades individuais; que usem, além de aulas expositivas, seminários elaborados pelos estudantes; e que não permitam entradas e saídas da sala de aula fora do horário.

Os estudantes afirmam que preferem fazer trabalhos em grupo onde se discutam questões com e sem texto de apoio; que os professores invistam algum tempo da aula conversando com os estudantes sobre temas gerais; e que, além das aulas expositivas, usem tarefas individuais realizadas em classe.

Outras preferências dos estudantes são: que os professores variem sua forma de ministrar aula; que não ditem a matéria; que na realização de trabalhos em grupo, determinem o número de

pessoas que farão parte de cada grupo; e que decidam aspectos relacionados às aulas em conjunto com os estudantes.

Segundo as preferências dos estudantes, os professores também devem concluir os trabalhos realizados em grupo com uma discussão geral das respostas com toda a classe; não seguir sempre a mesma rotina em sala de aula; estabelecer as questões e temas a serem trabalhados, quando realizadas atividades em grupo; e, ao final dos trabalhos em grupo, recolher as respostas dos mesmos por escrito.

Os estudantes também preferem que, ao final da explicação da matéria, os professores dirijam perguntas a eles promovendo discussão do assunto; que cumpram a programação prevista da matéria; que, além das aulas expositivas, realizem trabalhos em grupo; que indiquem textos com vocabulário de fácil compreensão; e que desenvolvam o curso a partir da reação dos estudantes, procurando ministrar aulas em torno dos assuntos de interesse daqueles.

Neste constructo as variações de magnitudes das médias mais significativas podem ser consideradas as apresentadas nas variáveis: divulgação do programa das atividades do curso; variação das aulas (menos rotina); decisão em conjunto com os estudantes; conversas sobre assuntos gerais durante a aula; fechamento dos trabalhos em grupo com discussões gerais; e

finalização da aula com questionamentos e discussões. Essas variações estão no intervalo entre 20% e 40%.

A interpretação das preferências dos estudantes demonstram a presença de alguns aspectos tratados por Freire (1996) como o respeito à autonomia do estudante, a exigência de liberdade e de autoridade e a disponibilidade para o diálogo. Com base no referencial teórico deste trabalho identificam-se algumas questões positivas para o crescimento dos estudantes como a sua preferência de que, ao final da explicação da matéria, o professor lhes dirija perguntas, promovendo discussões sobre o assunto tratado. No entanto também são identificadas algumas questões que podem ser prejudiciais ao seu desenvolvimento, como a preferência por textos com vocabulário de fácil compreensão, o que não estimula a busca de palavras desconhecidas, a interpretação de textos e a criticidade por parte dos estudantes.

5.3 AMBIENTE SÓCIO-EMOCIONAL

Este constructo diz respeito ao posicionamento e à iniciativas tomadas pelo professor no tocante ao seu relacionamento com o estudante. Neste constructo, as diferenças estatisticamente significativas dizem respeito aos pares de variáveis visualizados na Tabela 3.

Tabela 3 – Prova de amostras emparelhadas – variáveis constructo 3

Prova de amostras emparelhadas – Variáveis Constructo 3		
Variáveis	Media	Sig. (bilateral)
P6-F6 – autoritarismo dos professores	0,3674	0,001
P10-F10 – elogios e encorajamento	-1,8732	0,000
P11-F11 – disposição dos professores a ouvirem os estudantes sobre assuntos pessoais	-1,0141	0,000
P17-F17 – uso de humor durante as aulas	-1,3458	0,000
P21-F21 – seriedade dos professores	0,3146	0,002
P32-F32 – despreocupação em elogiar e encorajar os estudantes	0,5117	0,000
P47-F47 – pouco entusiasmo com o trabalho docente	0,7070	0,000
P67-F67 – aproximação por meio de conversas informais	-0,9395	0,000
P70-F70 – entusiasmo com o trabalho docente	-2,0186	0,000

Fonte: os autores (2010).

Dessa forma verifica-se que os estudantes gostariam que os professores intensificassem suas atitudes no tocante à: serem menos autoritários; elogiarem e encorajarem os

estudantes; disporem-se a ouvir os estudantes sobre assuntos de natureza pessoal; usarem de humor durante as aulas; serem menos sérios, usarem gracejos e/ou piadas; aproximarem-se

dos estudantes com conversas informais; e serem entusiasmado com seu trabalho docente.

Neste constructo, destacam-se as variações de magnitudes das médias de duas variáveis: 1) elogios e encorajamento, o que indica o desejo do estudante de ser reconhecido pelo seu professor, de ter seus esforços reconhecidos, ou seja, de ser mais encorajado e elogiado pelo professor; e 2) entusiasmo com o trabalho docente, o que indica que o estudante gostaria que seus professores fossem mais entusiasmados com sua atividade docente. Esta última variável apresenta uma variação de magnitude bastante significativa, estando sua média localizada no intervalo entre 40% e 60%.

As preferências apresentadas neste constructo evocam as palavras de Freire (1996) sobre o fato de a docência ser uma prática profissional de alta responsabilidade, pois nela lida-se com pessoas. Dessa forma é imprescindível que o professor seja consciente do seu poder de influenciar os

estudantes. Como em qualquer relacionamento interpessoal, essa influência pode acontecer tanto no sentido de potencializar aspectos positivos quanto negativos nos estudantes, com o agravante de que os estudantes tendem também a modelar a imagem de alguns professores.

5.4 ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO

Este constructo refere-se às estratégias de avaliação adotadas pelo professor. Neste constructo, as diferenças significantes dizem respeito aos pares de variáveis visualizados na Tabela 4.

Pode-se verificar que os estudantes preferem: ser avaliados por meio de trabalhos individuais; não ser avaliados por meio de provas individuais; ser avaliados por meio de trabalhos realizados durante o curso; e ser avaliados por meio de provas em grupo.

Tabela 4 – Prova de amostras emparelhadas – variáveis constructo 4

Prova de amostras emparelhadas – Variáveis Constructo 4		
Variáveis	Media	Sig. (bilateral)
P3-F3 – avaliação por trabalhos individuais	-0,895	0,000
P12-F12 – avaliação por provas individuais	0,321	0,002
P20-F20 – avaliação unicamente por participação em trabalhos realizados durante o curso	-0,579	0,000
P46-F46 – avaliação por provas em grupo	-1,121	0,000

Fonte: os autores (2010).

Na análise deste constructo deve-se considerar que a questão de avaliação dos estudantes por parte dos professores ainda é um assunto “delicado”. Ainda existem abusos por parte de alguns professores e ainda existe imaturidade por parte de alguns estudantes. Pode-se verificar que as preferências dos estudantes referem-se a menor utilização de avaliações individuais, no entanto, deve-se considerar que a avaliação supre a necessidade de verificação do alcance dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem, e que este último diz respeito ao aluno individualmente, sendo assim, faz-se necessário que pelo menos parte das avaliações seja feita dessa forma.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este tópico é destinado à apresentação das considerações finais baseadas tanto no referencial teórico quanto na análise dos dados, ambos desenvolvidos nos tópicos anteriores. São apresentadas também as limitações desta pesquisa e, por fim, as recomendações e sugestões para próximas pesquisas.

Os testes consideraram a amostra como um todo e demonstraram a existência de diferenças estatísticas relevantes entre as percepções e as preferências dos alunos que foram alvo desta pesquisa. Estes testes também revelaram, em sua maioria, médias negativas, o que significa,

nestes casos, que os estudantes percebem que as atitudes e comportamentos do professores ainda estão aquém do que eles realmente gostariam de vivenciar.

Algumas das principais diferenças entre percepção e preferência dos estudantes, em relação ao ensino, foram encontradas nas variáveis: apresentação de resumo da matéria trabalhada em aula; recapitulação da matéria no início da aula; aulas variadas; divulgação do programa das atividades do curso; elogios e encorajamento; entusiasmo com o trabalho docente; e avaliação por provas em grupo.

Com base nos resultados desta pesquisa, pode-se afirmar que ainda existe espaço para que sejam implantadas melhorias, em relação ao ensino, nos cursos de Ciências Contábeis. Estas melhorias, no entanto, precisam acontecer a partir de uma conscientização da importância do papel do professor na vida pessoal e profissional do indivíduo, assim como da sua contribuição para a sociedade como um todo, e do papel do estudante no processo de ensino-aprendizagem, assim como no seu próprio processo de crescimento pessoal e profissional.

Ressalva-se também ser necessário considerar neste processo de reflexão que muitas vezes o estudante ingressa no ensino superior e continua agindo e sentindo como se ainda estivesse no ensino médio. Esta transição da forma de pensar o ensino deveria acontecer a partir do desenvolvimento da maturidade dos estudantes, porém nem todos conseguem desenvolvê-la a tempo de se beneficiar dela no ensino superior. Isso pode ser percebido na imaturidade da forma de alguns estudantes se portarem em relação ao seu curso e ao papel que desempenham no seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Dessa forma deve-se ressaltar que nem sempre o que o estudante prefere é o melhor para o seu desenvolvimento e crescimento tanto profissional quanto pessoal.

Sendo assim, expressa-se o desejo de que esta pesquisa figure como estímulo à reflexão dos professores e estudantes, pois não existe ensino sem aprendizagem, nem aprendizagem sem ensino. Ambos, docentes e discentes, são

sujeitos deste processo, o qual requer reflexão contínua e aprimoramento de práticas e desenvolvimento pessoal.

Quanto às limitações, estas reposam sobre: 1) o fato desta pesquisa ter incluído universidades federais restritas ao sul do Brasil; 2) a questão de generalização dos resultados, tendo em vista que a amostra foi representativa de uma região específica; e 3) o fato de os dados coletados nesta pesquisa não terem sido esgotados em suas análises.

Como sugestões para futuras investigações, recomenda-se que a pesquisa seja ampliada, podendo ser replicada entre IES particulares e privadas ou em todas as universidades federais do Brasil. E, por fim, deve-se registrar que os dados coletados e trabalhados nesta pesquisa ainda podem ser analisados sob óticas e técnicas estatísticas diferentes, no intuito de se chegar a conclusões diversas.

REFERÊNCIAS

- CAMARGOS, Marcos Antonio; CAMARGOS, Mirela Castro Santos; MACHADO, Carla Jorge. Análise das preferências de ensino de alunos de um curso superior de administração de Minas Gerais. **Revista de Gestão USP**, v. 13, n. 2, abr./jun. 2006.
- COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. **Métodos de pesquisa em administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.
- FAHL, Alessandra Cristina; MANBANI, Lourdes Pereira de Souza. **As perspectivas do profissional contábil e o ensino da contabilidade**. Disponível em: <http://www.unianhanguera.edu.br/programasinst/Revistas/revistas2006/rev_ciencias/pag04.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

- GODOY, Arilda Schmidt. **Ambiente de ensino preferido por alunos do terceiro grau:** um estudo comparativo. 1989. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1989.
- HERNANDES, Danieli Cristina Ramos; PELEIAS, Ivam Ricardo; BARBALHO, Valdir Ferreira. O professor de contabilidade: habilidades e competências. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (Org.). **Didática do ensino da contabilidade:** aplicável à outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 61-119.
- MAROCO, J. **Análise estatística com a utilização do SPSS.** Lisboa: Sílabo, 2007.
- PELEIAS, Ivam Ricardo; SEGRETI, João Bosco; SILVA, Glauco Peres da; CHIROTTO, Amanda Russo. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Contabilidade e Finanças - USP**, Edição 30 anos de doutorado, p. 19-32, junho 2007.
- RIBEIRO FILHO, José Francisco; LOPES, Jorge Expedito de Gusmão; PEDERNEIRAS, Marclei de Maria Macêdo; MULATINHO, Carlos Eduardo Silva; GOMES, Rafael Barbosa; SANTIAGO, Hugo Leonardo Ferraz. Uma investigação crítica avaliativa dos impactos das diretrizes curriculares da resolução n. 10/2004 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior em Cursos de Graduação em Ciências Contábeis embasada na percepção dos discentes. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. 1 CD-ROM.
- ROSELLA, Maria Helena; PETRUCCI, Valéria Bezerra Cavalcanti; PELEIAS, Ivam Ricardo; HOFER, Elza. O ensino superior no Brasil e o ensino da contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (Org.). **Didática do ensino da contabilidade:** aplicável à outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 1-59.
- SLOMSKI, Vilma Geni. Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de ciências contábeis. In: CONGRESSO USP CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 8., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.
- SOUZA, Márcio Barros; ORTIZ, Herculano Camargo. A estrutura básica para o ensino superior de contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (Org.). **Didática do ensino da contabilidade:** aplicável à outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 121-178.
- SOUZA, Marcos Antônio de; DIEHL, Carlos Alberto. Formação, certificação e educação continuada: um estudo exploratório do profissional contábil sob a ótica do mercado. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. 1 CD-ROM.

Endereço dos Autores:

Rua Marechal Deodoro, 666, Ap. 31
Curitiba - PR – Brasil
80010-010

APÊNDICES

Apêndice I – Instrumento de Coleta de Dados

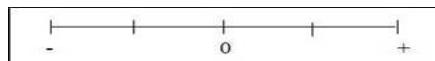
QUESTIONÁRIO SOBRE PERCEPÇÃO E PREFERÊNCIA DE ENSINO

Ao responder o questionário abaixo você deve levar em consideração as seguintes definições:

Percepção: Real (como percebo o ensino).

Preferência: Ideal (como gostaria que fosse o ensino).

As respostas deverão guiar-se pela seguinte escala de intensidade:



Percebo / Prefiro	PERCEPÇÃO	PREFERÊNCIA
... professores que explicam a matéria oralmente sem fazer uso de lousa ou qualquer outro recurso visual.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que ao terminarem um assunto fornecem por escrito ou colocam na lousa um resumo do mesmo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que, ao invés de provas, utilizam o sistema de trabalho individual para avaliar o aluno.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que dividem o tempo de aula, usando metade para explicação da matéria e o tempo restante para outras atividades.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que usam o sistema de apostilas ao invés de livros.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores autoritários que se impõem na sala de aula.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores impessoais que não se preocupam em demonstrar calor humano.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que avaliam os alunos a partir de provas individuais e da participação dos alunos nos trabalhos de classe.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que programam todas as atividades do curso para o aluno de maneira que eu saiba, a cada dia, o que irá acontecer.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que elogiam e encorajam os alunos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que se dispõem a ouvir os alunos sobre assuntos de natureza pessoal.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que avaliam os alunos usando apenas provas individuais.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que desenvolvem quase todo o curso através de tarefas individuais (que o aluno realiza sozinho, ficando o professor encarregado de orientá-lo e acompanhar o andamento das tarefas).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que, além das aulas expositivas, usam os seminários, onde os alunos expõem um tópico anteriormente preparado.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que não permitem entradas e saídas fora do horário.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que fazem trabalhos em grupo onde se discutem questões livremente, sem textos de apoio.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que usam de humor durante as aulas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que fazem trabalhos em grupo onde se discutem questões a partir de textos de apoio.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que não se preocupam em responder perguntas dos alunos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

... professores que recapitulam a matéria da última aula antes de iniciar um novo assunto.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que ocupam todo o tempo da aula expondo a matéria.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que não exigem a leitura antecipada de textos para os trabalhos realizados em classe.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que gastam algum tempo da aula conversando com os alunos sobre assuntos gerais.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que explicam a matéria de maneira essencialmente teórica.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que indicam uma bibliografia básica para o curso devendo os alunos procurarem nos livros os tópicos referentes às aulas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que usam, quase que exclusivamente, aulas expositivas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que indicam apenas um livro que contém toda a matéria do curso.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que não fazem elogios nem se preocupam em encorajar esforços dos alunos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que usam seminários (dividindo a classe em grupos e encarregando cada grupo de preparar e expor um tópico do programa) para desenvolverem seus cursos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que começam a aula colocando na lousa um resumo do que será explicado naquele dia.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que mantêm uma atitude “distante” dos alunos, não se envolvendo em conversas informais.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que, além das aulas expositivas, usam tarefas individuais (por exemplo: exercícios, leituras dirigidas) realizadas em classe.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que variam a sua forma de dar aula.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que, durante a explicação, dão exemplos relacionados com o dia-a-dia dos alunos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que só permitem que os alunos façam perguntas depois de terminada a explicação da matéria.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que ditam a matéria.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que não chamam atenção dos alunos que estão conversando durante a aula.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que, ao usarem os trabalhos em grupo, não determinam o número de pessoas que comporão cada grupo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que decidem aspectos relacionados às aulas em conjunto com os alunos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que durante as atividades dos alunos permanecem sentados ou fazendo alguma outra coisa.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que não mudam as regras estabelecidas em função dos alunos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que dão provas em grupo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que não são muito entusiasmados com seu trabalho docente.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que terminam os trabalhos feitos em grupo com uma discussão geral das respostas com toda a classe.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que seguem sempre a mesma rotina em sala de aula.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que, ao usarem o trabalho em grupo, estabelecem as questões a serem discutidas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que procuram esclarecer as dúvidas levantadas pelos alunos no decorrer da exposição.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores flexíveis que se adaptam às necessidades dos alunos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que, ao usarem o trabalho em grupo, deixam a cargo do próprio grupo a escolha das questões ou temas a serem discutidos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
... professores que solicitam dos alunos os exemplos para o assunto que está sendo explicado.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

... professores que durante a explicação da matéria dirigem perguntas aos alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
... professores que ao final dos trabalhos em grupo recolhem as respostas elaboradas pelos alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
... professores que explicam a matéria mostrando ao aluno as possibilidades de aplicação prática.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
... professores que, ao usarem os trabalhos em grupo, determinam quais pessoas deverão ficar em cada grupo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
... professores que, ao final da explicação, dirigem perguntas aos alunos promovendo a discussão do assunto.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
... professores que procuram dar toda a matéria prevista no programa.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
... professores que além das aulas expositivas costumam fazer trabalhos em grupo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
... professores que durante as atividades dos alunos circulam pela classe observando e atendendo os estudantes apenas quando são solicitados.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
... professores que desenvolvem quase todo o curso através de trabalhos em grupo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
... professores que indicam textos com um vocabulário de fácil compreensão.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
... professores que não se predispõem a conversar com os alunos sobre assuntos de natureza pessoal.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
... professores que vão desenvolvendo o curso a partir da reação dos alunos procurando dar as aulas em torno dos assuntos de interesse dos estudantes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
... professores que se aproximam dos alunos através de conversas informais.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
... professores que, conforme vão explicando a matéria, escrevem na lousa os pontos principais.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
... professores que, durante as atividades dos alunos, sentam com os mesmos esclarecendo dúvidas e/ou fornecendo “dicas”.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
... professores entusiasmados com seu trabalho docente.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Perfil dos respondentes		
Sexo	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino
Idade		
Semestre		
Turno		
Instituição		

Apêndice II – Constructos e Variáveis

Constructo 1 - “Estruturação e Facilitação do Ensino”

1. 01P e 01F – explicação oral;
2. 02P e 02F – resumo do conteúdo trabalhado;
3. 05P e 05F – uso de apostilas;
4. 19P e 19F – questionamentos negligenciados;
5. 22P e 22 F – uso de transparências;
6. 23P e 23F – leitura de textos em aula;
7. 24P e 24F – recapitulação da matéria;

Enf.: Ref. Cont.	UEM - Paraná	v. 29	n. 2	p. 09-26	maio / agosto 2010
------------------	--------------	-------	------	----------	--------------------

8. 26P e 26F – leitura antecipada de textos;
9. 28P e 28F – explicação teórica da matéria;
10. 29P e 29F – bibliografia básica;
11. 30P e 30F – aulas expositivas;
12. 31P e 31F – uso de apenas um livro;
13. 34P e 34 F – resumo no começo da aula;
14. 38P e 38F – uso de exemplos do dia-a-dia;
15. 39P e 39F – questionamentos depois da explicação da matéria;
16. 51P e 51F – esclarecimento de dúvidas durante a explicação;
17. 52P e 52F – flexibilidade dos professores;
18. 54P e 54F – solicitação aos estudantes de exemplos da matéria;
19. 57P e 57F – envolvimento de possibilidades reais na explicação da matéria;
20. 62P e 62F – observação e atendimento durante as atividades dos estudantes;
21. 68P e 68F – uso da lousa para pontos principais da matéria;
22. 69P e 69F – esclarecimento de dúvidas e fornecimento de “dicas”.

Constructo 2 - “Organização da Disciplina”

- 04P e 04F – divisão do tempo de aula;
- 09P e 09F – divulgação do programa das atividades do curso;
- 13P e 13F – tarefas individuais;
- 14P e 14 F – aulas expositivas e seminários;
- 15P e 15F – entradas e saídas fora de horário;
- 16P e 16F – trabalhos em grupo com discussões de temas livres;
- 18P e 18F – trabalhos em grupo com discussões a partir de textos de apoio;
- 25P e 25F – uso do tempo de aula somente para exposição da matéria;
- 27P e 27F – conversas sobre assuntos gerais durante a aula;
- 33P e 33F – divisão da turma para elaboração de seminários;
- 36P e 36F – aulas expositivas e uso de tarefas individuais em aula;
- 37P e 37F – aulas variadas;
- 40P e 40F – matéria ditada;
- 41P e 41F – repreensão de estudantes que conversam durante as aulas;
- 42P e 42F – trabalhos em grupo com número indeterminado de estudantes;
- 43P e 43F – decisão em conjunto com os estudantes;
- 44P e 44F – não envolvimento do professor durante atividades dos estudantes;
- 45P e 45F – não modificação das regras em função dos estudantes;

Enf.: Ref. Cont.	UEM – Paraná	v. 29	n. 2	p. 09-26	maio / agosto 2010
------------------	--------------	-------	------	----------	--------------------

- 48P e 48F – fechamento de trabalhos em grupo com discussão geral;
- 49P e 49F – rotina em sala de aula;
- 50P e 50F – trabalhos em grupos com questões estabelecidas pelo professor;
- 53P e 53F – trabalhos em grupos com questões estabelecidas pelos estudantes;
- 55P e 55F – perguntas aos estudantes durante a explicação da matéria;
- 56P e 56F – recolhimento de respostas por escrito após trabalho em grupo;
- 58P e 58F – trabalhos em grupos com grupos estabelecidos pelo professor;
- 59P e 59F – finalização da aula com questionamentos e discussões;
- 60P e 60F – cumprimento da programação da matéria;
- 61P e 61F – aulas expositivas e trabalhos em grupo;
- 63P e 63F – uso quase exclusivo de trabalhos em grupo;
- 64P e 64F – textos com vocabulário de fácil compreensão;
- 66P e 66F – ajustes das aulas conforme interesse dos estudantes.

Constructo 3 - "Ambiente Sócio-Emocional"

- 06P e 06F – autoritarismo dos professores;
- 07P e 07F – impessoalidade dos professores;
- 10P e 10F – elogios e encorajamento;
- 11P e 11F – disposição dos professores a ouvirem os estudantes sobre assuntos pessoais;
- 17P e 17F – uso de humor durante as aulas;
- 21P e 21F – seriedade dos professores;
- 32P e 32F – despreocupação em elogiar e encorajar os estudantes;
- 35P e 35F – atitude “distante” por parte do professor;
- 47P e 47F – pouco entusiasmo com o trabalho docente;
- 65P e 65F – indisposição dos professores a conversarem sobre assuntos pessoais;
- 67P e 67F – aproximação por meio de conversas informais;
- 70P e 70F – entusiasmo com o trabalho docente.

Constructo 4 - "Estratégias de Avaliação"

- 03P e 03F – avaliação por trabalhos individuais;
- 08P e 08F – avaliação por provas individuais e participação em trabalhos de classe;
- 12P e 12F – avaliação por provas individuais;
- 20P e 20F – avaliação unicamente por participação em trabalhos realizados durante o curso;
- 46P e 46F – avaliação por provas em grupo.