

A PRÁTICA DA AULA EXPOSITIVA: PESQUISA SOBRE SEU USO EM CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA REGIÃO DA GRANDE SÃO PAULO¹

THE PRACTICE OF THE LECTURE: RESEARCH ABOUT ITS USAGE IN ACCOUNTANCY UNDERGRADUATE COURSES IN SÃO PAULO AREA

Ivam Ricardo Peleias²
Paulo Ricardo Tardoque³
Paulo Rogério Seraphim⁴
Fabiola D'Agostini Peleias⁵

Resumo: Este estudo analisa as práticas de aula expositiva em seis cursos de graduação de Ciências Contábeis da Região Metropolitana de São Paulo. Foram entrevistados seis professores. As principais práticas constatadas foram: a interação com os alunos no início do curso, aliada à experiência profissional do professor, para conhecer o perfil do aluno; o uso da lousa e do projetor multimídia. As ações relatadas pelos docentes para verificar a assimilação dos conteúdos ministrados e superar as dificuldades enfrentadas foram atividades práticas e atendimento aos alunos para esclarecer dúvidas, as quais, segundo os entrevistados, ocorrem menos do que se espera. A avaliação institucional dos professores pelos alunos se mostrou como ferramenta disponível para cinco dos entrevistados aperfeiçoarem suas práticas. Em 54% dos itens investigados, as práticas estão alinhadas à literatura, indicando a adoção dos artifícios ali sugeridos para a consecução dos objetivos vinculados ao uso da aula expositiva.

Palavras-chave: estratégias de ensino, ensino superior, Contabilidade, Brasil.

Abstract: The study aims to analyze practices of expositive teaching in six Accounting undergraduate courses in the Metropolitan area of São Paulo. Six professors were interviewed in two different groups. The main practices adopted were: the interaction with students in the beginning of the course, together with the professors' professional experience, to understand the students' profile, the use of the blackboard and the data show projector. The professors' actions to verify if students absorb the content and if they overcome the difficulties were practical activities and private questions sessions, which, according to the subjects, rarely occur. The professors' institutional evaluation made by students was a tool available for five subjects to improve their practices. In 54% of the investigated items, the practices are in accordance with the literature, indicating that the ways suggested to reach the objectives of the expositive approach are being considered.

Key-words: teaching methods, high education, Accountancy, Brazil..

¹ Artigo apresentado no I Simpead. PUC-SP. São Paulo – SP. 2012.

² Doutor em Ciências Contábeis pela FEA-USP – ivamrp@fecap.br

³ Mestre em Ciências Contábeis pela Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP – paulo.ibp@uol.com.br

⁴ Mestre em Ciências Contábeis pela Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP – seraphimpr@msn.com

⁵ Graduanda em Ciências Contábeis pela Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP – Mestra em Linguística da Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – fabiolapeleias@yahoo.com.br

1 Introdução

O processo de ensino-aprendizagem requer vários atores, destacando-se o professor. O docente possui crenças, valores pessoais e habilidades próprias. Entre essas, está a habilidade de usar as estratégias de ensino para o exercício da docência, sendo a aula expositiva uma das mais usadas. (EDMOND; TIGGEMAN, 2009; MAZZIONI, 2009; NOGUEIRA, 2009; PETRUCCI; BATISTON, 2006; PLEBANI; DOMINGUES, 2009).

A aula expositiva é usada no ensino superior. Há, no ensino superior em Contabilidade, um aspecto relevante para a sua prática: a prevalência, no Brasil, da oferta desses cursos no período noturno (PETRUCCI; BATISTON, 2006). Esta realidade motiva muitos professores de Contabilidade a adotarem a aula expositiva, em razão da aparente facilidade no seu uso (MASETTO, 2002, p. 6), além de considerarem o fato de que o aluno do curso noturno enfrentou uma longa jornada de trabalho e dificuldades de locomoção, fatores que contribuem para que chegue cansado à sala de aula. Essas ocorrências podem comprometer a aprendizagem no período noturno. (HAZOFF JÚNIOR; SAUAIA, 2008). O uso da aula expositiva em tal condição representa um desafio ao professor, enquanto condutor do processo de ensino-aprendizagem.

A adoção de estratégias de ensino pelo docente depende da conjugação de vários fatores: formação profissional e acadêmica pgressa e continuada; condições ambientais e estruturais para a realização das aulas; perfil dos alunos; dentre outros (LOW, 2009). A conjugação desses fatores permite ao professor selecionar, aplicar e avaliar o uso das várias estratégias de ensino, dentre as quais a aula expositiva, objeto de estudo deste trabalho. Significa dizer que é preciso planejar, executar e controlar o uso da aula expositiva no ensino superior de Contabilidade.

A região da grande São Paulo revela-se como *locus* de pesquisa pelas seguintes razões: é o principal centro econômico do país e integra o estado com maior número de cursos de Ciências Contábeis em funcionamento, um extenso campo de trabalho para professores, além de possuir quatro programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis autorizados pela CAPES. Outro fator que contribuiu para a escolha realizada é a metodologia de pesquisa adotada, a qual requereu o contato pessoal com os entrevistados, como detalhado no item 3 adiante apresentado.

Em função do exposto, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa: **Como os professores do curso de Ciências Contábeis realizam suas aulas expositivas?**

O objetivo geral é identificar, descrever e analisar as práticas de ensino no curso de Ciências Contábeis, especificamente as aulas expositivas.

Pretende-se contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, relatando e analisando, de forma circunstanciada, as maneiras de aplicação da aula expositiva adotadas pelos professores dos cursos de Ciências Contábeis **da região da grande** São Paulo objeto da pesquisa. Buscou-se identificar e analisar se há padrões adotados pelos sujeitos da pesquisa, verificando-se em que medida essas maneiras estão alinhadas à literatura revisada. Espera-se que os resultados sejam uma fonte de consulta para que docentes atuais e futuros possam realizar e /ou melhorar o planejamento, a execução e o controle de suas práticas de aula expositiva.

2 Revisão da Literatura

Os temas “o professor do curso de Ciências Contábeis”, “estratégias de ensino” e “aula expositiva” foram considerados relevantes, razão pela qual passa-se à sua apresentação.

2.1. O Professor do Curso de Ciências Contábeis

No final dos anos 1990, Nossa (1999) alertou para o fato de que, em virtude da grande expansão da oferta dos cursos de Ciências Contábeis, contratava-se sem muito critério o profissional da docência, muitas vezes no intuito de atender às demandas existentes. À época, o autor destacou que esse fator contribuía para a baixa qualidade do ensino da Contabilidade.

Nota-se, desde então, um cenário propício à mudança no perfil do professor de Ciências Contábeis no Brasil. Esse profissional tem a oportunidade de evoluir de uma situação de detentor de conhecimentos técnicos e legais, porém sem formação teórica, didática e pedagógica específica, para a de um profissional com formação mais abrangente; cenário modificado inclusive por imposição legal (BRASIL, 1996) e pelo mercado de atuação das IES (ANDERE; ARAUJO, 2008). Mas, é preciso lembrar que, apesar de os professores terem tido a oportunidade de frequentar aulas de Didática, de Psicologia Educacional e terem aprendido outras técnicas, podem ainda estar priorizando a aula expositiva com muito conteúdo (MASETTO, 2002).

No entanto, “[...] estudos realizados têm esclarecido que não basta aos professores deterem sólido conhecimento de sua área específica, ou mesmo terem passado por curso de pós-graduação *strictu sensu*, para ter a sua profissionalidade docente reconhecida” (NOGUEIRA, 2009, p. 38). E daqueles que tiveram, em algum momento de sua formação, contato com conteúdos específicos de didática do ensino, não se pode dizer o mesmo.

Uma exigência de melhor formação sugere que, atualmente, docentes do curso de Ciências Contábeis estariam mais hábeis ao longo do processo de ensino-aprendizagem, em especial quanto ao uso das diferentes estratégias de ensino. Mas, isso não significa que todos os objetivos relativos à qualidade do processo de ensino-aprendizagem foram alcançados, tampouco que não haja oportunidades de melhoria.

2.2. Estratégias de Ensino

Estratégias de ensino, ou procedimentos de ensino, são as ações do professor no tocante à organização do ensino, e devem servir de facilitadores para que os alunos alcancem seus objetivos (MARTINS, 1993). A escolha da estratégia de ensino é uma atividade necessária e relevante para o planejamento da aula. Esta escolha está vinculada aos objetivos propostos pelo docente referentes ao conteúdo a ser ministrado. (PLEBANI; DOMINGUES, 2009).

A variedade de estratégias de ensino requer a reflexão do professor, na qual é preciso considerar sua formação pregressa, público-alvo e condições oferecidas pelas IES. Cruz, Corrar e Slomski (2008, p. 35) chamam a atenção para o fato de que “diferentes técnicas de ensino também provocam diferentes desempenhos”, e as ações para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem devem levar em consideração, entre outros, esse fator.

Admitida a premissa de que o docente deve dominar as disciplinas sob sua responsabilidade, restam outros desafios ligados principalmente ao inter-relacionamento professor/aluno, dentre

eles o de aproximar o discente como pessoa, quebrando o paradigma de que o docente é uma instituição intocável e distante, para que, como fruto desse relacionamento, obtenha-se um aluno motivado. Assim, a estratégia de ensino configura-se em ferramenta de sucesso frente a esses desafios. (LOWMAN 2004).

Diferentes estratégias estão à disposição dos docente, condutores do processo de ensino-aprendizagem: seminários, excursões e visitas, dissertações ou resumos, ensino em pequenos grupos, aulas orientadas, jogos de empresas, casos para ensino, laboratórios, palestras, ensino à distância, ensino individualizado e outras (PETRUCCI; BATISTON, 2006). Algumas inclusive difundidas em outros ramos do conhecimento, como por exemplo, a Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP (também conhecida pela sigla PBL – Problem Based Learning), usada nos cursos de medicina, mas que encontra resistências e obstáculos à sua aplicação, tanto por parte dos discentes quanto dos docentes no curso de Ciências Contábeis (SIQUEIRA et al, 2009).

O fato de algumas estratégias de ensino não se adaptarem, a princípio, ao curso de Ciências Contábeis, não significa que não haja variação, por parte dos docentes, no método utilizado. Ainda que a estratégia mais comum nas Ciências Contábeis seja a aula expositiva, isso não quer dizer que o docente não conhece ou experimente alternativas para sua prática em sala de aula.

2.3. Aula Expositiva

A aula expositiva é uma estratégia de ensino aplicável a todos os cursos superiores e predomina no curso de Ciências Contábeis. Entretanto, esse predomínio não significa concordância sobre seu uso, como se constatou pela revisão da literatura.

A aula expositiva no Brasil é uma herança do modelo jesuítico, como afirma Nogueira (2009). Em seu estudo, a autora combate esta estratégia sob a afirmativa de que a aula expositiva, inicialmente, na maioria dos casos, transforma o aluno em um ser passivo.

Ainda que não se configure como inovadora, a aula expositiva continua entre as principais estratégias utilizadas, especialmente quando se quer introduzir novos temas, já que permite ao docente transmitir experiências e observações pessoais, facilitando a ligação da prática com a teoria (PETRUCCI; BATISTON, 2006).

Estudos sobre as percepções de professores de contabilidade brasileiros reforçam a conclusão de que a aula expositiva é das mais usadas. Referidos estudos relataram sua hegemonia entre as estratégias de ensino usadas no curso de graduação em Ciências Contábeis (HOFER, PELEIAS; WEFFORT, 2005; PASSOS; MARTINS, 2006; PELEIAS et al, 2008).

Esta percepção sobre a aula expositiva nos cursos de Ciências Contábeis ou de matérias das áreas de Economia e Finanças em outros cursos ocorre fora do Brasil. (DESLAURIERS; SCHELEW; WIEMAN, 2011). Um exemplo ocorre nos Estados Unidos, ao ponto de fomentar discussões em busca de alternativas para diversificar o método *lecture*, tradução para o termo aula expositiva, também citado como *tradicional lecture approach*. (DESLAURIERS; SCHELEW; WIEMAN, 2011; EDMOND; TIGGEMAN, 2009; MOFFIT; STULL; MCKINNEY, 2010).

Não se pode esquecer que, quando bem usada, a aula expositiva atende à maioria dos objetivos dos cursos. É preciso ter em mente que nenhuma estratégia, dentre as atualmente disponíveis, deve ser exclusiva no processo de ensino-aprendizagem, como assevera Lowman (2004).

Percebe-se então um consenso de que mesmo não devendo ser aplicada isoladamente, sob a pena de limitar o aprendizado, é costumeira e quase inevitável a utilização da aula expositiva como estratégia de ensino.

A atuação do docente quanto à adoção de estratégias de ensino requer um processo composto por três etapas: planejamento, execução e avaliação da atividade realizada em sala de aula. (PETRUCCI; BATISTON, 2006). Significa dizer que, no que se refere à disciplina, o professor precisa adotar e aplicar um processo de gestão.

O preparo da aula expositiva requer que o docente conheça seu público para adequar o conteúdo aos prévios conhecimentos da turma. Outro aspecto a considerar, em especial no planejamento da aula, refere-se aos recursos que o docente terá à disposição e de quais fará uso, para buscar e selecionar os conteúdos a serem transmitidos. (PETRUCCI; BATISTON, 2006).

Também nesse aspecto há controvérsias. Apesar de haver professores que não julgam necessária a preparação da aula, tampouco refletem sobre a escolha da estratégia de ensino, a maior parte daqueles que têm notada distinção enquanto profissionais do ensino encara a tarefa de planejar suas aulas com seriedade. (LOWMAN, 2004).

Dentro da sala de aula, o docente deve encadear de forma lógica a apresentação da matéria, sendo aconselhável um breve momento de descontração antes de iniciar os conteúdos, que procure apresentar aos alunos o tema da aula, promovendo a ligação dos assuntos já vistos. No transcurso da aula, a assimilação do conteúdo pelos alunos deverá ser condição para o prosseguimento da matéria, levando-se em consideração que a complexidade do conteúdo pode determinar a maneira de exposição; e, ao final, a retomada da aula em forma de resumo de todo o exposto poderá beneficiar a fixação. (PETRUCCI; BATISTON, 2006).

É prática de muitas instituições dar aos alunos a oportunidade para avaliar o professor. Dentre outros benefícios, essa avaliação poderá ser usada como instrumento para a última etapa, a do controle, e permitir que o docente aperfeiçoe sua maneira de aplicar a aula expositiva. (PETRUCCI; BATISTON, 2006).

3 Desenho da Pesquisa

Para alcançar o objetivo proposto, considerado o contexto da abordagem qualitativa adotada, efetuou-se a revisão bibliográfica, seguida de uma pesquisa de campo por meio de entrevista estruturada, realizada com o auxílio de um roteiro elaborado para essa finalidade, com um grupo de seis professores.

A população-alvo do estudo foi formada por professores de cursos superiores de Ciências Contábeis da região da grande São Paulo. A amostra compreende 6 professores de 6 instituições e foi obtida por acessibilidade. Nela estão 3 IES que oferecem o curso há mais de 50 anos. Essa diversidade favorece a diversificação das características e dos cenários.

O roteiro de entrevistas possui dezesseis questões e foi elaborado considerando os objetivos específicos estabelecidos para a pesquisa. As respostas foram avaliadas para permitir a comparação e a análise circunstanciada entre a realidade e a revisão da literatura, especificamente nos seguintes aspectos:

- a) a influência do perfil do docente na qualidade da utilização do método;
- b) o planejamento, como forma de otimizar o decurso da aula;
- c) a maneira de realização da aula, como meio de atingir os objetivos propostos;
- d) o controle, como forma de aperfeiçoamento da prática.

As questões componentes do roteiro de entrevistas estão descritas no quadro 1.

Quadro 1 – roteiro de entrevista

Legenda	Questão	
	Nº	enunciado
Perfil dos sujeitos de pesquisa	1	Qual a sua idade?
	2	Qual a sua formação acadêmica? Em algum momento de sua formação você teve contato com conteúdo específico de didática de ensino?
	3	Há quanto tempo você leciona? Quais razões o levaram a ser professor?
	4	Quais os motivos da escolha da aula expositiva como estratégia de ensino?
Planejamento	5	De que maneira você prepara suas aulas?
	6	Você conhece o perfil de seus alunos? Como obteve esta informação?
	7	Você procura saber antecipadamente as condições da sala de aula? Quais os recursos disponíveis?
	8	De quais recursos você faz uso normalmente em suas aulas?
Execução	9	Relativamente ao ambiente externo, há de sua parte a preocupação de conhecer possíveis fontes de interferência, como por exemplo, barulhos externos? Que medidas você adota nesses casos?
	10	Qual a sua abordagem inicial a cada aula?
	11	O conteúdo influi na sua maneira de expor a informação?
	12	Você procura certificar-se da assimilação do conteúdo por parte dos alunos antes de seguir adiante? Como?
	13	Há na sua aula espaço para as dúvidas dos alunos? Como são tratados casos de excesso de perguntas?
Controle	14	Qual a sua abordagem final a cada aula?
	15	Há, na IES na qual você leciona, avaliação de professores feita com os alunos? Qual sua opinião sobre esse tipo de avaliação?
	16	Como os resultados dessa avaliação influenciam sua aula?

As questões foram respondidas por docentes indicados pelos coordenadores dos cursos como sendo aqueles que se destacam no uso da aula expositiva. Buscou-se, com a indicação dos coordenadores, isenção na seleção dos sujeitos de pesquisa. Após as indicações, houve o contato com os seis professores, por e-mail, telefone e pessoalmente. Todos foram informados e esclarecidos do objetivo da pesquisa e aceitaram participar. Os docentes e respectivas instituições de ensino superior estão descritos no quadro 2.

Quadro 2 – Relação de IES da amostra

INTITUIÇÕES QUE OFERECEM O CURSO HÁ MAIS DE 50 ANOS			DEMAIS IES		
IES	Avaliação	Docente	IES	Avaliação	Docente
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP	SIM	A	Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP	SIM	D
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	NÃO	B	Faculdade Anchieta	SIM	E
Universidade Presbiteriana Mackenzie	SIM	C	Universidade do Grande ABC	SIM	F

As respostas evidenciam situações reais. Os resultados estão limitados aos componentes da amostra e não podem ser generalizados. A escolha dos sujeitos considerou a percepção dos coordenadores sobre o desempenho dos professores no uso da aula expositiva. Outra limitação é que, em todas as IES, em especial nas cinco em que se constatou haver a avaliação dos professores, a indicação dos entrevistados esteve sujeita ao juízo de valor dos coordenadores, fato conhecido dos pesquisadores. O sujeito E, professor de Direito, afirmou que a avaliação no curso de Direito da IES em que leciona estava sendo implantada naquele exercício. Entretanto, não soube afirmar quando passaria a ocorrer no curso de Ciências Contábeis.

Os dados foram coletados em entrevistas presenciais com a utilização de gravador (GODOY, 1995). As respostas foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo. (BARDIN, 2004). A utilização da entrevista como técnica de coleta de dados buscou capturar a riqueza na fala dos sujeitos de pesquisa. Como relata Mendonça (2007, p. 80), “um aspecto importante do conteúdo de uma comunicação refere-se à riqueza da fala humana, que possibilita uma infinidade de extrapolações e interpretações múltiplas”.

Os resultados obtidos foram comparados com a literatura, parte deles apresentado por estatística descritiva, outra parte com a transcrição de falas. Para a análise, foram considerados os seguintes aspectos: descritivo, pela enumeração das práticas dos docentes; e comparativo, pelo confronto das respostas com a literatura, nos momentos de planejamento, execução e controle da utilização do método da aula expositiva, e no tocante ao perfil do docente.

4 Apresentação e Discussão dos Resultados

Esta seção capítulo está dividida conforme a estrutura adotada para o roteiro de entrevistas. Estão apresentadas e analisadas, de forma sequencial, as respostas obtidas em cada grupo de questões: 4.1 Perfil; 4.2 O Planejamento; 4.3 A Execução; 4.4 O Controle. O item 4.5 apresenta uma síntese das práticas adotadas, após a análise das respostas obtidas e seu cotejo com a literatura. Preservou-se, na transcrição das falas, o discurso original captado nas entrevistas.

4.1 Perfil

A definição do perfil dos entrevistados considera o fato de que todos lecionam no curso de Ciências Contábeis, condição primordial estabelecida para a seleção do grupo. Os demais dados levantados sobre o perfil dos professores entrevistados constam no quadro 3.

Quadro 3 – Perfil dos docentes da amostra

Docente	Idade	Tempo de docência (anos)	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Contato com conteúdos de Didática
E	44	14	Direito	Direito Empresarial	Direitos Coletivos e Difusos	-	Sim
A	32	09	Ciências Contábeis		Ciências Contábeis	Educação (em curso)	
C	41	20				Administração (em curso)	
D	34	06		Finanças e Controladoria	Ciências Contábeis (em curso)	-	
F	42	07		Controladoria e Finanças	Ciências Contábeis	-	
B	52	22		Ciências Contábeis		Educação	

Dentre os entrevistados, somente o docente E não possui formação na área de Ciências Contábeis. A análise das respostas deste professor permitiu identificar que ele usa práticas distintas dos demais. Este achado oferece a possibilidade de analisar em que medida a formação acadêmica deste sujeito influencia na maneira como ele usa o método da aula expositiva, o que será abordado no item 4.3 – Execução, à frente.

A média etária da amostra é 40,8 anos, e do tempo de docência, 13 anos. Todos cursaram ou estão cursando pós-graduação *strictu sensu* e tiveram, ao longo de sua formação, contato com conteúdos de didática de ensino. Estes dados confirmam o constatado na literatura sobre a melhora na formação do atual professor dos cursos de Ciências Contábeis (ANDERE; ARAUJO, 2008), o que revela uma melhoria das condições em comparação ao relatado por Nossa (1999) à época de sua pesquisa. Infere-se que a melhor formação, em seu aspecto amplo, é fator que pode influenciar de forma positiva na seleção e na qualidade da utilização da aula expositiva.

4.2. O Planejamento

As respostas dos entrevistados apontam para a adoção, na maioria dos casos, das práticas relativas ao planejamento, presentes no arcabouço teórico referente à aula expositiva. A tabela 1 revela em que medida os entrevistados atuam de acordo com o constatado na revisão da literatura (LOWMAN, 2004; PETRUCCI; BATISTON, 2006).

Tabela 1 – Comparação das práticas do planejamento com a literatura.

Prática adotada	Questão relacionada	Alinhamento à literatura	
		Sim	Não
Usa a aula expositiva para iniciar conteúdos	5	2 (33,3%)	4 (66,7%)
Procura atualizar os conteúdos		6 (100,0%)	0
Usa a aula expositiva para apresentar exemplos da realidade profissional		5 (83,3%)	1 (16,7%)
Procura conhecer o perfil dos alunos	6	6 (100,0%)	0
Procura conhecer interferências externas	7	3 (50,0%)	3 (50,0%)
Procura conhecer condições da sala de aula		6 (100,0%)	0

Constatou-se concordância plena quanto à atualização dos conteúdos ministrados e em relação ao conhecimento antecipado das condições das salas de aula e do perfil dos alunos. Apenas o docente A não mencionou o uso da aula expositiva para apresentar exemplos práticos da realidade profissional.

Um item teve metade das respostas contrárias à literatura: conhecer as possíveis interferências externas. Os sujeitos C e D, docentes de Contabilidade Internacional, foram explícitos ao citarem o uso da aula expositiva para iniciar conteúdos. Esta constatação para Contabilidade Internacional justifica-se pela recente adoção das normas internacionais de Contabilidade no Brasil, iniciada com a Lei nº 11638/2007. Os sujeitos A e D informaram não terem preocupações sobre possíveis interferências externas, ao relatarem que as IES em que lecionam possuem condições para a prática de várias estratégias de ensino, não sendo necessárias outras ações para superar ou mitigar essa dificuldade.

Merecem destaque as respostas obtidas na questão 6 (Você conhece o perfil de seus alunos ? Como obteve esta informação ?), transcritas no quadro 4 e, em seguida, analisadas.

Quadro 4 – Trechos das respostas à questão 6 do roteiro de entrevistas

Sujeito	Resposta
A	Então, aqui a gente... em geral, a resposta é sim. Aqui, no nosso caso, a gente tem algumas informações dadas às pesquisas da escola, qual é a formação dos pais dos alunos, qual é a renda do aluno, então a gente consegue praticar isso por turma. Então a gente consegue ver ali o perfil do aluno. É óbvio que isso é um dado frio. Nas primeiras aulas é que a gente vai confirmar ou não esses dados. Mas genericamente dá pra dizer, a resposta é sim. Então o aluno de contábeis da Fecap, a instituição que a gente está, ele tem um perfil médio que dá pra você sacar o que é. Um aluno que trabalha durante o dia, um aluno já um pouquinho mais responsável, é um cara que não tem tempo pra estudar em casa, é um cara que aproveita a sala de aula pra aprender. Então, a resposta genérica dá pra dizer que sim.
B	É, uma das possibilidades de algumas universidades, no caso da nossa é o número limitado de alunos em sala de aula, em torno de 30, 35 alunos. Isso permite que eu conheça individualmente todos os meus alunos. Como você percebeu agora há pouco... Ah, isso daí é um contato direto que você, à medida que expõe uma aula, você expõe e você começa a arguir seus alunos, e eles começam a se manifestar. E um aspecto psicológico envolvente aí é onde o aluno tem alguns 'breques', alguns traumas, ele tenta falar. E no decorrer da semana, aos poucos os alunos vão se soltando e vão se posicionando, e aí cria-se uma relação muito interessante. Que dá pra alongar esse assunto aí, se for o caso.
C	Eu falo muito com os meus alunos. Então, assim, eu conheço/ a sala pode ter 70, 80 alunos, eu conheço aluno por aluno pelo nome. E eu começo desde a primeira aula a ter uma interação muito grande com eles pra conhecer onde que eles trabalham, o que eles fazem, porque isso enriquece a aula. Eu posso trazer exemplos que sejam dos próprios alunos, que eles mesmos participem. Mas isso sempre foi assim, desde quando eu comecei a dar aula. Então, na minha empresa tem uma funcionária que foi minha aluna há 20 anos atrás, a primeira turma que eu dei aula, que eu contratei lá na época. Eu tenho uma interação muito grande com os alunos, de conversar com eles mesmo após terminar a aula, no corredor, vão me encontrar depois para pedir uma opinião, eu acabo participando, inclusive, dando opiniões em sentido de... como fala... dicas profissionais. As vezes o aluno tá em dúvida, "eu vou trabalhar aqui ou vou trabalhar lá, o que eu faço?", eu...
D	Como nós temos onde eu leciono o hábito de o professor acompanhar o aluno do primeiro semestre até o oitavo, mesmo que ele lecione só no 7º semestre, ele precisa acompanhar esse aluno, ele precisa conhecer esse aluno, faz parte da instituição, então eu creio que você acaba adquirindo esse dom de conhecer o perfil do aluno... Sim, se eu não conheço a turma, o que é difícil, onde eu leciono praticamente acabamos conhecendo os alunos, mesmo porque também são turmas pequenas, a maior turma do curso de contábeis é 42 alunos, você acaba conhecendo o perfil do aluno, conhecendo o que o aluno quer, conhecendo como ele trabalha, onde ele trabalha, o que é necessário pra ele. Então eu creio que isso acaba ajudando... não sei se eu fugi da pergunta... se puder repetir.
E	Conheço... Pela experiência na instituição. O tempo te permite avaliar o perfil do aluno em geral. Individualmente não, mas no geral. É curioso, porque as instituições, elas acabam atraindo alunos de um perfil comum. A partir disso, a partir de um determinado tempo que você está numa mesma instituição, é possível você ter conhecimento de perfil geral do aluno.
F	Cada curso tem um perfil de aluno. Então se você dá aula em contábeis, você tem um perfil de aluno. É um aluno muito mais questionador, é um aluno muito mais interessado, é um aluno que geralmente ele está trabalhando na área, e se ele não está trabalhando, ele busca uma oportunidade na área. Alunos de administração ele tem um perfil, embora os cursos sejam semelhantes em alguns pontos, ele tem um perfil diferente. Porque você tem um aluno que atua em diversos segmentos. Se você pegar um aluno de direito, também tem um perfil diferente. Então eu acho que o perfil ele é do curso. O curso dá o perfil do aluno... Sobre o perfil do aluno... Eu acho que isso vem um pouco da sua experiência em sala de aula. Quando a sua aula é expositiva, o seu aluno trabalha junto com você. Você vai pra sala de aula, você fala, e esse aluno vai trabalhando junto com você. À medida que esse aluno vai trabalhando com você, você conhece um pouco do seu aluno. A pergunta que o aluno faz te mostra se esse aluno está inserido na área ou não. Um aluno que é muito quieto na sua aula, você vai verificar, esse aluno ainda não está trabalhando, e isso você observa dentro do curso, e eu tive oportunidade de ser coordenadora e sendo coordenadora você também consegue observar mais de perto o perfil desses alunos, mas a aula expositiva te mostra o perfil do aluno.

Infere-se que os sujeitos conhecem e identificam os perfis dos alunos ao longo das disciplinas. Três docentes relataram ser possível conhecer o perfil dos alunos a partir da escolha da IES. Os sujeitos A e E relacionaram o perfil do aluno à IES. O sujeito F relacionou o perfil do aluno ao curso de Ciências Contábeis. Os sujeitos B e D relataram que a pequena quantidade de alunos facilita o conhecimento do perfil, enquanto o sujeito C informou que a grande quantidade de alunos por sala não é obstáculo para conhecer o perfil dos alunos. A penúltima frase do sujeito A corrobora as ocorrências apontadas por Hazoff Júnior e Sauaia (2008) passíveis de comprometer a aprendizagem no período noturno.

Esperava-se que os sujeitos indicassem as secretarias e coordenações dos cursos, ou então a interação com outros professores, como fontes de informações que permitissem conhecer melhor do perfil dos alunos. Nada se localizou a respeito nas falas transcritas. Cabe refletir se, em relação às secretarias e coordenações de cursos predomina o perfil operacional de gestor de curso constatado por Domingues et al (2011) e se, em relação à pouca interação com outros professores, ocorre a baixa interdisciplinaridade apontada por Peleias et al (2011), em cursos de graduação em Ciências Contábeis por eles pesquisados.

Na questão 7: **Você procura saber antecipadamente as condições da sala de aula ? Quais os recursos disponíveis ?** todos relataram conhecer as condições das salas e os recursos oferecidos pelas instituições, o que era esperado, em função do tempo em que lá atuam. Os sujeitos A D e F relataram variedade de recursos e boas condições das salas de aula. Os sujeitos A, B e C relataram a preocupação em saber antecipadamente as condições da sala de aula quando atuam em outras instituições. O sujeito E relatou poucos recursos disponíveis, destacando-se o seguinte trecho de sua fala: “Bom, a instituição disponibiliza um mesmo recurso. Já ouviu falar em Professor GLS ? Giz, lousa, saliva... Então o que nós temos disponibilizado é isso”. O sujeito E foi o único a relatar o uso de artigos científicos na preparação e execução da aula expositiva.

4.3. A Execução

No momento da execução, o docente “vende seu produto”. Foram inseridas no roteiro de entrevistas questões que permitissem avaliar as características das práticas dos docentes. A síntese das respostas obtidas está na tabela 2.

Tabela 2 – Comparação das práticas da execução com a literatura.

Prática adotada	Questão relacionada	Alinhamento à literatura	
		Sim	não
Apresenta no início da aula o conteúdo a ser ministrado	10	3 (50,0%)	3 (50,0%)
Retoma no início da aula o que tratou na aula anterior, buscando a ligação entre os conteúdos		2 (33,3%)	4 (66,7%)
Entende que o conteúdo influencia na forma da exposição	11	5 (83,3%)	1 (16,7%)
Proporciona um momento de descontração no início da aula		1 (16,7%)	5 (83,3%)
Certifica-se da assimilação dos conteúdos antes de prosseguir	12	6 (100,0%)	
Permite que os alunos tirem dúvidas	13	6 (100,0%)	
Ao final da aula, recapitula o exposto	14	2 (33,3%)	4 (66,7%)

Constata-se que boa parte das respostas dos entrevistados destoa da literatura quanto ao início e término da aula expositiva (PETRUCCI; BATISTON, 2006). Apenas o docente A (FECAP) relatou

iniciar as aulas com um momento descontraído para atrair a atenção do aluno, como apontado por Petrucci e Batiston (2006, p. 270). Os docentes A e E relataram que retomam a matéria tratada na aula anterior e que fazem, ao final da aula, um resumo do assunto tratado. O quadro 5 apresenta as falas destes dois sujeitos, obtidas na resposta à questão 10.

Quadro 5 – Respostas dos sujeitos A e E à questão 10 do roteiro de entrevistas

Sujeito	Resposta
A	Desconsiderando a primeira aula, a partir da segunda aula eu começo, nos cinco minutos iniciais, retomando o que a gente viu na aula anterior. Então, lembrando com os alunos o que a gente viu na aula anterior e a partir daquele momento eu traço, ainda que não de maneira formalmente, eu traço qual é o objetivo daquela aula e como é que vai ser o planejamento daquela aula. Então em um, dois minutos, falo, “ó, pessoal, a gente vai/ eu vou ter uma parte expositiva aqui e tal, eu trouxe um exercício, no final a gente vai fazer”. Então, a abordagem inicial é retomar o que foi visto na aula anterior, pra ter ideia de continuidade, e programar a aula, aquela aula que será dada naquele momento. Isso aí é cinco minutos, bem rapidinho, pra gente colocar. Essa é a abordagem inicial. E aí, a partir dali eu começo a fazer a exposição do tema que a gente vai fazer.
E	Procuro resgatar o que vimos na aula anterior, enfatizo o que trataremos na aula presente, procuro mostrar a relevância desse assunto pro exercício da nossa profissão e, na medida do possível, que é a situação de hoje, inclusive, acabo dando uma dinâmica pra que eles realizem. Então nós estamos falando lá de direitos e obrigações de sócios, são oito, nove artigos. Pedi para que eles localizem 4 direitos nesses artigos, e a partir daí eu vou desenvolver o assunto.

Outro ponto refere-se às práticas que os sujeitos relataram usar para se certificarem da assimilação dos conteúdos pelos alunos antes de prosseguir com a matéria, indagado com a questão 12: **Você procura certificar-se da assimilação do conteúdo por parte dos alunos antes de seguir adiante ? Como ?**. Todos mencionaram o uso de atividades práticas (avaliações, exercícios, perguntas e testes), sendo que o docente C (Mackenzie) mencionou também o uso de *quiz* para aferir a assimilação. As respostas, na maioria dos casos, foram acompanhadas pelo alerta de que não se trata de uma estratégia infalível, sendo isso ainda um desafio ao professor, pois sempre há alunos que não manifestam a dúvida, mesmo que ela exista. O quadro 6 apresenta as respostas obtidas.

Quadro 6 – Respostas à questão 12 do roteiro de entrevistas

Sujeito	Resposta
A	Olha, a gente até procura, mas não é infalível, né. Então, assim, até falei a pouco, sempre faço alguma perguntinha, faço algum teste, faço algum exercício, tal, a gente tá sempre perguntando se o aluno tem dúvida ou não... Então a gente nunca continua, mas eu reconheço que não é um método infalível, porque tem aluno que não gosta de perguntar, fica com vergonha de perguntar. É difícil você aplicar uma prova a cada unidade, porque você não tem tempo hábil pra isso; é difícil você aplicar, mesmo que seja um exercício pra corrigir. Então a gente aplica exercícios, faz juntos e aí, aí dá pra você notar, com um pouquinho de sensibilidade, se captou ou não captou, mas eu não tenho dúvidas de que não é um processo plenamente eficiente, não, eu acho que tem falhas no processo. Às vezes a gente continua, passa pro tema seguinte e talvez a turma, o todo ou boa parte da turma não assimilou o conteúdo.
B	Ah, isso tem instituições que te permitem isso, e cada sala de aula, como eu te falei, cada instituição é uma surpresa. Tem algumas que sim e outras você tem um pouquinho mais de limitação em termos de volume de alunos, mas quando o número é um pouco mais restrito de alunos, com certeza você acompanha essa movimentação, essa percepção deles... Normalmente você tem tipos diferentes (de) salas de aula, e às vezes na mesma instituição. Mas normalmente quando a instituição / o aluno já tem um senso crítico mais aguçado, ele se manifesta mais (regularmente). Já está no perfil dele, que é diferente, por exemplo, de um curso de periferia, onde o pessoal é um pouco mais humilde e o número do volume da classe é maior, e aonde essas pessoas têm inclusive bloqueios psicológicos até de levantar a mão para fazer pergunta. E aí eu não sei se posso falar de algumas estratégias...
C	Eu coloco <i>quiz</i> no meio das apresentações. Que aí eles respondem. Então os <i>quiz</i> eu não deixo pro final, fica no meio do conteúdo, então isso é uma forma de eu verificar se eles estão acompanhando ou não.
D	Isso é muito importante. Eu tive essa dificuldade principalmente em contabilidade avançada e contabilidade internacional, que são as duas matérias que requerem um pouco mais de esforço do aluno, eu tive até que mudar o meu método de avaliação. Eu tive que aplicar mais avaliações, tentei trabalhar no sétimo semestre em contabilidade internacional com artigos, acabei tendo um bom retorno, e tento também aplicar avaliações surpresas, mas não com o intuito de reprovar o aluno, mas verificar depois daquilo que eu ensinei, quanto por cento ele aprendeu. Quanto por cento ele acabou absorvendo. E aí eu passo pra eles, "olha, na minha matéria vocês absorveram 80%, a média da sala, 70%". Dependendo da média, 40%, eu preciso ou mudar o meu método de passar essa informação pro aluno, preciso explicar novamente, preciso passar novos exercícios, então eu não tenho mais o fixo, "vou passar tantas provas, tantos trabalhos"... Eu verifico, eu vou avaliando a porcentagem de absorção da turma e com isso eu vou trabalhando individualmente cada matéria em cada (curso). E a instituição deixa isso livre. Professores não precisam ficar 'tantas provas, prova substitutiva. É livre cada professor ter seu método de avaliação.
E	Por amostragem, sim. Na medida que eu faço o resgate do que vimos em aula anterior, eu peço para um ou outro aluno pontuar e esclarecer determinados aspectos. É a forma que eu costumo utilizar pra fazer essa verificação.
F	Isso já é um hábito, eu dou atividade no final das minhas aulas. Quando você tem 4 horas/aulas, isso fica muito fácil, porque você naquela última sequência da sua aula é uma atividade de assimilação do conteúdo visto. 2 horas/aulas, a sua atividade tem que ser um pouco mais simples, mas ela aborda da mesma maneira assimilação que o aluno teve. Então, eu acho que toda vez que você aplica uma atividade, você força o aluno a entender aquilo que ele acabou de ver. Então se ele se força a fazer aquilo, você consegue ali identificar quais foram as dificuldades que ele teve para entender aquilo. Então, o meu método é uma atividade.

Ao serem indagados sobre atitudes adotadas frente às dificuldades com o excesso de perguntas (questão 13), na maioria dos casos, afirmaram que não encontram problemas com o excesso, e sim com a falta de perguntas. Estas respostas contradizem os achados de Nogueira (2009).

Mais uma vez destacou-se a resposta do sujeito E , sobre a forma como trata as eventuais perguntas impertinentes. Este entrevistado relatou que, quando casos assim ocorrem durante as aulas, pede ao aluno autor das perguntas impertinentes que faça, na aula seguinte, uma apresentação, junto com o professor, de um tema que ainda será visto na matéria.

O sujeito E relatou perceber resultados positivos com esta prática, ao relatar a intenção de induzir o aluno a pesquisar para discorrer sobre o tema. Relatou que, nas arguições seguintes, esses alunos se mostraram mais pertinentes e adequados. Apontou também aspectos motivacionais, pois entende que o aluno sente-se prestigiado. Ademais, informou que evita repreender os alunos que fazem tais perguntas, repreensão essa que, em sua opinião, teria o efeito contrário ao da motivação.

4.4 O Controle

É prática atualmente difundida entre algumas IES que os docentes sejam avaliados pelos alunos. Dessa forma, verifica-se a postura daqueles que são avaliados, e ainda se utilizam os resultados para o aperfeiçoamento na utilização do método da aula expositiva.

As práticas relatadas confirmam a literatura (PETRUCCI; BATISTON, 2006). Exceto pelo sujeito B , a posição dos demais foi favorável em relação a esse tipo de atividade, ao mencionarem em suas falas o uso dos resultados das avaliações para a melhoria daquilo que é indicado como deficiência.

O quadro 7 apresenta as respostas obtidas na questão 15: **Há, na IES na qual você leciona, avaliação feita com os alunos ? Qual sua opinião sobre este tipo de avaliação ?**

Quadro 7 – Respostas à questão 15 do roteiro de entrevistas

Sujeito	Resposta
A	Sim... Absolutamente necessária e útil. A gente, por mais que o ser humano deteste ser avaliado, eu acho que é necessária e útil. E eu de fato uso como um instrumento de orientação pra mim como professor, de olhar para você ver se consegue perceber pelas respostas dos alunos, é uma avaliação com várias perguntas, então você consegue ver ali onde é que o aluno, onde é que está o seu ponto fraco, onde é que você poderia melhorar e tal. Então, eu acho que é absolutamente necessário pra instituição, é necessário, e pro professor, se ele tiver humildade pra ver aquilo, pra enxergar aquilo, e pra tentar fazer daquilo um instrumento de gestão da carreira dele, eu acho que é importante.
B	Não, a PUC não procede esse... não procede isso... Como diz o nosso amigo, é uma faca de dois gumes, né. Você pode... Não... vamos de novo... Eu acho interessante. Serve de parte de uma visão, só que infelizmente em algumas instituições que eu vi essas avaliações, elas confundem. Então, por exemplo, foi feita uma avaliação com 10 itens e uma das perguntas foi assim: “qual seu empenho como aluno?”, ele colocou, ‘zero’, “qual sua participação à aula?”, ele colocou ‘zero’, porque ele pensou que ele tava avaliando o professor. Então, porque, tem alguns equívocos, outra,...as pessoas não estão preparadas para avaliar. Avaliar tá muito ligado a conseguir uma nota boa. Se ele consegue nota boa, ele acha que tá bem avaliado. Então, eu não sei se gostaria de ser bem avaliado durante o curso; eu gostaria de ser bem avaliado depois que o curso acaba, depois de um ou dois semestres encontrar com os alunos e ter o retorno e você perceber um pouco a avaliação.

...Continua na próxima página

Quadro 7 – Respostas à questão 15 do roteiro de entrevistas

.... continuação

Sujeito	Resposta
C	Tem. É até muito interessante, porque é um órgão independente dentro da instituição que faz em todas as coordenações. Então, esse órgão independente, ele passa um formulário anualmente em que ele avalia...é muito interessante que é assim, ele avalia a instituição, o curso, os professores individualmente, o aluno responde de cada professor individualmente, e também nos formandos, você deve ter respondido se você formou no segundo semestre, ou se os alunos, quando estão se formando, se ele já está em alguma empresa, qual nível de salário que ele já tem, então dá pra ter uma medida do aluno de quando ele entra e quando ele sai, quanto que ele evoluiu dentro da instituição. Na parte de professor, é muito interessante, porque os professores eles têm acesso às suas avaliações na intranet, quando quiserem, com as pontuações por tipo. Então eu consigo saber, por exemplo, eu preciso melhorar em qual item, qual item que eu sou melhor vista pelos alunos, e que eu acho isso importante, isso ajuda muito como feedback, como melhoria da qualidade do ensino
D	Sim, semestralmente nós temos essa avaliação. Então os alunos são levados para o laboratório de informática, eles têm um software que depois faz toda a estatística, e o coordenador de cada curso chama os professores... não menciona turma, nomes dos alunos, mesmo porque os alunos também não colocam nomes, só colocam a turma, na avaliação, e chamam e trabalham os pontos fracos de cada professor. Agora, se não for possível trabalhar os pontos fracos, em último recurso é realmente dispensar aquele professor. Mas o interessante é que eles trabalham através de uma diretoria acadêmica, que acaba te passando algumas dicas... através dos seus pontos fracos, eles acabam trabalhando e muito e trazendo benefícios pra nós professores... Qual minha opinião sobre esse tipo de avaliação? Eu acho que o professor vai ter que tomar um pouco de cuidado. Lá na instituição eles tomam cuidado porque às vezes não quer dizer que o professor é exigente, “ah, o professor é um mau professor”. Não, você tem que verificar a turma, como é o comportamento da turma, tem alguns alunos que acabam depreciando o professor porque acham que foram injustiçados, mas lá eu (acredito e vejo) que eles ponderam muito isso e eles acabam trabalhando de uma forma bem positiva e que eu gosto muito. Acho importante essas avaliações.
E	O curso de Direito iniciou agora essa avaliação. Aliás, neste período está sendo feita avaliação dos professores. Demais cursos eu não sei te informar. Então, no curso de Direito nós estamos justamente neste período, onde os alunos estão promovendo uma avaliação dos professores... Acho espetacular isso. Até porque nosso cliente mais próximo, vou utilizar essa expressão, é justamente o aluno, ele é a parte interessada. E pra mim me interessa muito saber o que o aluno ou como o aluno me enxerga como professor. Se de fato eu cumpro a minha, a minha missão de é facilitar a compreensão dele da disciplina que nós estamos tratando ou não. E acho que a melhor forma para isso, é justamente que o aluno promova uma avaliação do professor.
F	Existe avaliação, avaliação dos professores, aquilo que a gente chama hoje de CPA, porque ela acompanha, isso é importante até pro MEC saber como que a instituição trata alguns assuntos que ela não consegue acompanhar de perto... eu acho que isso é importante pro professor, não como punição, porque você tem lá um professor que é muito bem avaliado numa matéria e num determinado semestre, e ele pode não ser tão bem avaliado num outro semestre e numa outra matéria. Isso vale pra coordenação avaliar se aquele professor tá com uma matéria que realmente ele se identifica e aquilo serve pro professor avaliar realmente o método dele de aula. Se ele foi bem avaliado, eu acho que isso impulsiona que ele continue tratando dessa maneira. Se ele não foi tão bem avaliado, eu acho que vale a gente rever alguns conceitos sobre aula – se é uma aula expositiva, se é uma dinâmica na sua sala que você vá fazer, talvez excesso de dinâmica, ou não fazer dinâmica, então eu acho que isso vale para o professor avaliar e rever os conceitos dele de aula.

Exceto pelo sujeito B os demais informaram que nas IES em que lecionam ocorre a avaliação do docente pelos discentes. A fala deste professor permite inferir que ele não se sentiria à vontade na hipótese de ocorrência da avaliação, talvez pela falta, à época da pesquisa, de uma sistemática

de avaliação em sua IES. Destaca-se também a fala do sujeito F vinculando a avaliação dos professores aos resultados da CPA – Comissão Própria de Avaliação – de sua IES, provavelmente pelo fato de já ter sido coordenador de curso. Infere-se, pela fala de cinco dos seis entrevistados, que a avaliação pode trazer resultados positivos, o que pode ser aquilatado com mais profundidade nas respostas da próxima questão, a seguir apresentadas.

Na continuidade, os sujeitos responderam a questão 16 que investiga como os resultados dessa avaliação influenciam sua aula. O quanto obtido está no quadro 8.

Quadro 8 – Respostas à questão 16 do roteiro de entrevistas

Sujeito	Resposta
A	Totalmente. Pra mim, totalmente. E assim, eu tenho a grata surpresa de ver isso. De 2001 pra cá, aí as minhas avaliações são sempre melhores, sempre melhores. Um ano ou outro dá uma caída, você avalia, vê o que que você acertou, o que você errou, mas eu acho que a gente tem que usar isso sempre. Com parcimônia né, porque ... você tem que saber abstrair, agora, se você pega uma turma de 50 alunos de que sei lá, 50% da sala diz que você, por exemplo, não motivou o aprendizado, você tem que se questionar. Poxa, não é um aluno, não são dois alunos, é uma boa parte. Então, eu de maneira / com parcimônia, eu uso muito, muito os resultados. Aliás, até acho que isso faz uma diferença, como essa é minha ocupação principal, eu fico até ansioso pra saber. Deixa eu ver como que foi...pra ver o que acontece e tal..
B	Aqui na PUC não, mas outras instituições que fazem, eu digo que tem uma variável psicológica de deixar você frustrado e chateado... e no papel do ser humano de não poder refletir e usar o emocional, e não o que quer o educacional. Então você tem pessoas com 17, 18 anos dentro de uma faculdade que se sentem no direito de julgar um professor, uma pessoa que tem um conteúdo, que desenvolveu isso.
C	... Então... influencia bastante. Pelo menos eu olho a avaliação e tento melhorar. Então, por exemplo, uma coisa que eu melhorei, depois que eu tive a minha primeira avaliação no Mackenzie, é que os alunos apontaram que eu dava pouca atividade extraclasse. Obviamente não é algo absoluto, não é que não existia, mas é relativo, então em relação a outros professores. Então eu acrescentei muito de atividade extraclasse nas minhas aulas, porque eu vi que os alunos veem isso positivamente.
D	Se nas avaliações constarem que o professor não consegue transmitir o conteúdo com clareza, com didática, eu mudo... eu mudo a minha maneira, eu leio mais sobre a didática, também eu estou cursando mestrado, me ajudou muito o mestrado a mudar minha maneira de lecionar, os alunos perceberam isso, alguns falam, “professora, você mudou muito depois que está fazendo o... está cursando o mestrado”, e eu percebo que quem não aceita críticas não obtém crescimento. Então, eu aceito as críticas. Tanto diretamente dos alunos, eu dou total liberdade pra eles, como da avaliação. Eu creio que essas críticas acabam ajudando o meu crescimento na parte didática e na parte de conteúdo também, acadêmico.
E	Aqui é a primeira vez que isso acontece. Em outras instituições elas já ocorreram. Em outras instituições eu tive uma avaliação bastante positiva, o que me parece que reforça aí de que o caminho está certo. Um ou outro detalhe, uma ou outra questão pontual que eventualmente possa surgir, a gente pretende ou procura fazer um ajuste, mas no geral eu costumo ter bom índice de avaliação.
F	Na minha aula influencia exatamente dessa maneira que eu acabei de falar. Se eu fui muito bem avaliada, eu acho que compensa naquela disciplina você continuar com aquele método. Se você não é muito bem avaliado, compensa verificar em que item você não foi bem avaliado. Às vezes o professor não tem uma boa avaliação e não é na didática do professor, mas em alguns outros pontos, como pontualidade, como professor passar um feedback pro aluno, então tem que rever em qual ponto que o professor não foi bem e daí rever essa pontuação e tentar melhorar nesse sentido.

Exceto pelo sujeito B, cuja resposta corrobora a percepção captada na resposta à questão 15, todos os entrevistados relataram usar os resultados da avaliação para melhorar a sua prática docente. As falas dos sujeitos A e C permitem inferir que as instituições em que lecionam adotam este tipo de avaliação há algum tempo, o que se constitui em boa prática de gestão acadêmica. O sujeito E relatou que a prática estava, à época da pesquisa, ocorrendo pela primeira vez na instituição; porém, relatou familiaridade em função da experiência anterior em outra instituição.

4.5. Síntese das práticas adotadas

Elaborou-se, com as respostas obtidas, as tabelas 1 e 2, com as quais buscou-se identificar e analisar as práticas adotadas pelos docentes no planejamento (Tabela 1) e na execução (Tabela 2) da aula expositiva, para seu cotejo com a literatura. As práticas para as quais se obteve metade ou mais das respostas “sim” foram consideradas como alinhadas à literatura; as práticas com metade ou mais das respostas “não” como não alinhadas. A Tabela 3 sumariza os resultados do cotejo das práticas com a literatura, atendendo um objetivo específicos da pesquisa.

Tabela 3 – contagem das respostas às questões versus a literatura

Etapa da aula	Literatura			Totais
	Sim	Não	Empate	
Planejamento	4 (30,8%)	1 (7,7%)	1 (7,7%)	6 (46,2%)
Execução	3 (23,1%)	3 (23,1%)	1 (7,7%)	7 (53,8%)
Totais	7 (53,9%)	4 (30,8%)	2 (15,4%)	13 (100,0%)

Constatou-se, para as etapas de planejamento e execução da aula expositiva, que cerca de 54,0% das práticas de planejamento e execução obteve respostas alinhadas à literatura.

5 Conclusões

O trabalho buscou responder à seguinte questão de pesquisa: Como seis professor do curso de Ciências Contábeis de dois grupos de IES – Instituições de Ensino Superior da região da Grande São Paulo – realizam suas aulas expositivas. O objetivo geral foi identificar, descrever e analisar as práticas do grupo de professores entrevistado em relação ao planejamento, execução e controle da aula expositiva. Os resultados obtidos permitiram fornecer subsídios para que fosse possível responder à questão formulada e alcançar os objetivos estabelecidos.

Cabe destacar as práticas adotadas pelo sujeito E, com formação na área do Direito, em relação aos demais sujeitos, todos com formação na área contábil. O relato do uso de giz, lousa e saliva, de artigos científicos e da estratégia por ele adotada para enfrentar perguntas impertinentes fornecem elementos que podem ser usados pelos docentes na área contábil.

Os entrevistados adotam práticas de gestão de suas aulas expositivas; entretanto, em medidas distintas nas etapas de planejamento, execução e controle.

No planejamento, chamou a atenção que apenas no relato de dois professores constatou-se o uso da aula expositiva para iniciar conteúdos. Mereceu atenção a ausência de relato sobre obter informações do perfil dos alunos junto à secretaria, à coordenação ou aos demais professores do curso, indicando baixa interdisciplinaridade e uma gestão operacional dos cursos.

Na execução, chamou a atenção grande parte das respostas destoando do quanto constatado na revisão da literatura: ausência de menção quanto à retomada no início das aulas do que foi tratado em aulas anteriores, ausência de momentos de descontração no início das aulas e recapitular os assuntos tratados ao final da aula.

No controle, exceto pelas respostas do sujeito B, todas as falas indicam que os resultados obtidos são usados para melhorar as práticas de ensino. Inference-se, pela fala deste docente, que ele não se sentiria à vontade na hipótese de ocorrência da avaliação, talvez pelo falta, à época da pesquisa, de uma sistemática de avaliação em sua IES. Ao final, constatou-se que cerca de 54,0% das práticas de planejamento e controle adotadas estão alinhadas à literatura.

Considera-se que os resultados obtidos fornecem subsídios para que os processos melhorem suas práticas de ensino em relação à aula expositiva, em especial nas etapas de planejamento e execução. Em complemento, os achados e seu cotejo com a literatura fornecem elementos úteis às coordenações, diretorias, pró-reitorias e vice-reitorias acadêmicas para melhoria nos processos avaliatórios e na formulação e execução de programas de formação e / ou educação continuada de docentes de cursos de Ciências Contábeis.

Referências

- ANDERE, M. A.; ARAUJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista Contabilidade & Finanças*, São Paulo, v. 19, n. 18, p. 91 – 102, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcf/v19n48/v19n48a08.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL. *Lei 9.394*, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2011.
- CRUZ, C. V. O. A.; CORRAR, L. J.; SLOMSKI, V. A docência e o desempenho dos alunos dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil. *Revista Contabilidade Vista & Revista*, Belo Horizonte, v.19, n.4, p.15-37, out./dez.2008. Disponível em: <<http://www.face.ufmg.br/revista/index.php/contabilidadevistaerevista/article/viewFile/366/365>>. Acesso em: 31 out. 2011.
- DESLAURIERS, L.; SCHELEW, E.; WIEMAN, C. Improved learning in a large-enrollment physics class. *Science (New York, N.Y.)*, New York, v. 332, n. 6031, p. 862-864, may 2011. Disponível em: <<http://www.sciencemag.org/content/332/6031/862.short>>. Acesso em: 31 out. 2011.
- DOMINGUES, M. J. C. S.; PELEIAS, I. R.; WALTER, S. A.; KROENKE, A. Identificação e análise do perfil dos gestores de cursos de ciências contábeis nos Estados de São Paulo e Santa Catarina. *BASE - Revista de Administração e Contabilidade da UNISINOS*, v. 8, n. 2, p. 189-201, 2011. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/2483/identificacao-e-analise-do-perfil-dos-gestores-de-cursos-de-ciencias-contabeis-nos-estados-de-sao-paulo-e-santa-catarina>>. Acesso em 14 jan. 2014.
- EDMOND, T.; TIGGEMAN, T. Accounting experiences in collaborative learning. *American Journal of Business Education*, Littleton, v. 2, n. 7, p. 97-100, Oct. 2009. Disponível em: <<http://search.proquest.com/business/docview/195912644/fulltextPDF/137E2D9C6D258512D58/1?accountid=34586>>. Acesso em: 31 out. 2010.
- GODOY, A. S. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE. Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, p. 57-63, 1995.
- HAZOFF JÚNIOR, W.; SAUAIA, A. C. A. Aprendizagem centrada no participante ou no professor? um estudo comparativo em administração de materiais. *RAC – Revista de Administração Contemporânea, Curitiba*, v. 12, n. 3, p. 631-658, jul./set. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v12n3/03.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2011.
- HOFER, E.; PELEIAS, I. R.; WEFFORT, E. F. J. Análise das Condições de Oferta da Disciplina Contabilidade Introdutória: Pesquisa junto às Universidades Estaduais do Paraná. *Revista Contabilidade & Finanças*, São Paulo, v. 3, n. 39, p. 118-135, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcf/v16n39/v16n39a10.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2011.
- LOW, D. J. Student perceptions of lecture approaches in first-year engineering physics. In: *The Australian Conference on Science and Mathematics Education, 2009, Sydney*. Disponível em:

<http://sydney.edu.au/science/uniserve_science/tertiary_science_mathematics/conference/2009proceedings.shtml>. Acesso em: 31 out. 2011.

LOWMAN, J. *Dominando as técnicas de ensino*. Tradução Harue Ohara Avritscher. São Paulo: Atlas, 2004.

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

MASETTO, M. T. Simples assim. *Ensino superior*, São Paulo, v. 44, 10, p. 3-6, maio 2002.

MENDONÇA, J. F. *Pesquisa sobre a percepção da interdisciplinaridade por professores de controladoria em cursos de Ciências Contábeis no município de São Paulo*. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://biblioteca.fecap.br/biblioteca/imagens/000004/000004D7.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2011.

MOFFIT, T.; STULL C.; MCKINNEY, H. Learning through equity trading simulation. *American Journal of Business Education*, Littleton, v. 3, n. 2; p. 65-73, Feb. 2010. Disponível em: <<http://search.proquest.com/business/docview/195909897/fulltextPDF/137E2E5D87555992E4C/1?accountid=34586>>. Acesso em: 31 out. 2011.

NOGUEIRA, M. L. *Ensino de projeto no primeiro ano e suas abordagens*. 2009. 170 f. Tese (Doutorado em Projeto de Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16138/tde-11032010-092329/pt-br.php>>. Acesso em: 31 out. 2011.

NOSSA, V. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica. *Caderno de Estudos – FIPECAFI*, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 74 – 92, mai./ago. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cest/n21/n21a05.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2011.

PASSOS, I. C.; MARTINS, G. A. Métodos de Sucesso no Ensino da Contabilidade. *Revista Brasileira de Contabilidade*, Brasília/DF, v. nº157, n. Jan/Fev, p. 65-79, 2006. Disponível em: <<http://www.cfc.org.br/conteudo.aspx?codMenu=199&codConteudo=901>>. Acesso em: 31 out. 2011.

PELEIAS, I. R.; SINATORA, J. R. P.; SILVA, D.; FARIA, A. C. *Análise das condições de oferta da disciplina Sistemas de Informação: pesquisa com cursos de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo*. In: LOPES, Jorge; RIBEIRO FILHO, José Francisco; PEDERNEIRAS, M. (Org.). *Educação contábil: tópicos de ensino e pesquisa*. 1a. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PELEIAS, I. R.; MENDONÇA, J. F.; SLOMSKI, V. G.; FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade no ensino superior: análise da percepção de professores de controladoria em cursos de ciências contábeis na cidade de São Paulo. *Avaliação (Campinas)*, [online]. 2011, vol.16, n.3, pp. 499-532. ISSN 1414-4077. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2014.

PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. *Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem*. In: PELEIAS, I. R. (Coord.). *Didática do ensino da contabilidade: aplicável a outros cursos superiores*. São Paulo: Saraiva, 2006.

PLEBANI, S.; DOMINGUES, M. J. C. S. A utilização dos métodos de ensino: uma análise em um curso de administração. *Revista ANGRAD*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 53-72, abr./jun. 2009. Disponível em: < http://www.angrad.org.br/_resources/_circuits/article/article_415.pdf>. Acesso em: 31 out. 2011.

SIQUEIRA, J. R. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; MORCH, R. B.; SIQUEIRA-BATISTA, R. Aprendizagem baseada em problemas: o que os médicos podem ensinar aos contadores. *Revista Contabilidade Vista & Revista*, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 101-125, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://www.face.ufmg.br/revista/index.php/contabilidadevistaerevista/article/viewFile/652/420>>. Acesso em: 31 out. 2011.

<p>Ivam Ricardo Peleias é Professor e Pesquisador Contábil da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP – e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP - ivamrp@fecap.br Avenida Liberdade, 532 - Centro, 01502-001 – São Paulo, SP, Brasil</p>	<p>Paulo Ricardo Tardoque é Mestre em Ciências Contábeis pela Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP – paulo.ibp@uol.com.br Avenida Liberdade, 532 – Centro, 01502-001 – São Paulo, SP, Brasil</p>
<p>Paulo Rogério Seraphim é Mestre em Ciências Contábeis pela Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP – seraphimpr@msn.com Avenida Liberdade, 532 – Centro, 01502-001 – São Paulo, SP, Brasil</p>	<p>Fabiola D’Agostini Peleias é Graduanda em Ciências Contábeis pela Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP – e Mestra em Linguística da Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – fabiolapeleias@yahoo.com.br Avenida Liberdade, 532 – Centro, 01502-001 – São Paulo, SP, Brasil</p>