MULTICIÊNCIA ONLINE @2016
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Santiago
ISSN 2448-4148

A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E DA FORMAÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA NA PRÁTICA DOCENTE DA CONTABILIDADE, DA ADMINISTRAÇÃO E DO DIREITO

SALDANHA, Eduardo Fank[1], LUFT, Sibila[2] & RAMALLO, Milena[3]

[1] Mestre em Educação pela UTN FRBA. saldanha@urisantiago.br
[1] Doutora em Educação pela UFSM. Docente do curso de Psicologia da URI Câmpus de Santiago/RS.
[1] Docente da UTN FRBA.

Resumo

Em tempos de busca progressiva pelo capital intelectual, o ensino superior encontra obstáculos e paradigmas que necessitam de análise e estudos para que os vençam, e assim evolua de modo a suprir a demanda por profissionais da Era da Informação. Vez que atualmente encontra-se uma distinção entre o saber técnico-científico e o saber pedagógico, a qualidade do ensino das ciências está totalmente vinculada à formação docente, mesmo em dias de ascensão da educação à distância. A Administração, a Contabilidade e o Direito, que possuem aprendizagem na modalidade, tanto técnica como científica, são alvo de preocupação acerca da prática docente em seu ensino superior. Questiona-se: o conhecimento técnico-científico do docente basta para a eficácia do processo de aprendizagem? Uma leitura bibliográfica deste cenário colabora para a compreensão da formação pedagógica e sua influência na prática docente destas ciências, e a pesquisa de campo ilustrará o diagnóstico da prática docente destes cursos, já que grande parte dos professores dos cursos superiores de Administração, Ciências Contábeis e Direito são oriundos de uma formação bacharel.

Palavras-chave: Ensino, Formação técnico-científica x formação pedagógica, Docência universitária

ABSTRACT

In times of progressive search for intellectual capital, higher education encounters obstacles and paradigms that require analysis and studies for the win, thus evolving in order to supply the demand for professionals of the Information Age. Since currently there is a distinction between the technical-scientific knowledge and teacher

ISSN 2448-4148

knowledge, the quality of science education is fully linked to teacher training even in the days of rising of the distance education. Business Administration, Accounting, and Law, which have both learning modes such as technical and scientific are the subjects of concern regarding teaching practice in higher education. Question: is the technical-scientific knowledge of teaching enough for the effectiveness of the learning process? A bibliographic reading of this scenario contributes to the understanding of teacher education and its influence on the teaching practices of these sciences. In addition, the field research will illustrate the diagnosis of these courses teaching practices since most teachers of the higher education in Business Administration, Accounting, and Law are from a bachelor degree.
Keywords: Quality of education, technical-scientific education vs. teacher education, higher education

INTRODUÇÃO

No princípio, Comenius (1997) considerava a escola como a verdadeira oficina de homens, ou seja, o lugar onde mentes fossem iluminadas pelo fulgor do saber onde, sinteticamente, os homens aprendam tudo. Para Maturana e Varela (1995), a realidade ocidental é avessa ao 'conhecer o conhecer', segundo eles, o homem está envolto por uma carapuça que vai ao oposto dos princípios do saber, deixando de lado o ato da reflexão. Os autores colocam que o conhecimento deve ser construído, através da investigação e busca pela veracidade, buscando o entendimento de todo o processo que gera o conhecimento.

É fundamental que se pense o processo de conhecimento como um procedimento de transformação do pensamento, mais do que de acumulação de conteúdos, provocando a comparação de suas aquisições mentais nas vivências com as proposições das disciplinas científicas.

Casanova (2001) diz que a luta pelo mercado do ensino acontece em todos os âmbitos: no das escolas particulares de comércio e administração, que preparam gerentes e empregados *(business schools)*; no das universidades de pesquisa e ensino profissional e de pós-graduação, e no das corporações, que criam suas próprias escolas e universidades. A maior parte das universidades corporativas não são instituições de pesquisa, senão de docência, adestramento e capacitação.

Tratando dos cursos de bacharelado é viável uma análise na formação de seus docentes, vez que são os principais colaboradores na formação do conhecimento dos ingressos destes cursos. Frequentemente existe uma falta de preparo pedagógico de alguns

ISSN 2448-4148

professores, visto que são egressos também de cursos de bacharelado, ou seja, cursos sem qualquer visão de formação docente. Assim, questiona-se a qualidade do ensino destes cursos, pois as atuais avaliações institucionais mostram certa insatisfação por parte dos acadêmicos destes cursos frente metodologias e utilização de ferramentas didático-pedagógicas. Borel e Malet (2000) citam a qualidade do ensino não apenas como um problema metodológico, e sim como responsabilidade do processo da relação entre Estado e sociedade. Porém, em contraponto, se verifica um descaso do Estado com a educação no Brasil, visto que os processos de avaliação são fracos e não mostram resultados concretos e confiáveis. As universidades, visando à qualidade do serviço que prestam a seus acadêmicos, não devem apenas se basear em processos avaliativos externos para qualificar seu ensino. Para tanto é interessante que a universidade parta a mudanças frente, inicialmente, aos resultados apresentados em sua avaliação interna institucional, almejando melhoria do ensino prestado aos seus acadêmicos.

Nos últimos anos instaurou-se um complexo dilema frente à qualidade do ensino superior com o aumento de instituições profissionalizantes, voltadas ao mercado de trabalho, sem a preocupação efetiva quanto ao Ensino, a Pesquisa e a Extensão.

Diante do exposto, e tendo o caso da URI Câmpus de Santiago/RS como foco da pesquisa, tem-se a questão a qual esta pesquisa se propôs a responder: Qual a influência, na qualidade de ensino, da formação pedagógica e formação técnico-científica dos docentes dos cursos superiores das Ciências Sociais Aplicadas da URI Câmpus de Santiago?

Atendendo a demanda da pergunta chega-se ao objetivo geral que delineia o presente trabalho, que é descobrir e analisar a formação pedagógica e a formação técnico-científica dos docentes dos cursos superiores das Ciências Sociais Aplicadas da URI Câmpus de Santiago, buscando determinar a qualidade do ensino prestado pelos mesmos.

Para o alcance do objetivo geral, foi necessário alcançar os seguintes objetivos específicos:

a. Identificar os diferentes métodos de ensino das Ciências Sociais Aplicadas na URI Câmpus de Santiago/RS;

b. Traçar as diferenças apresentadas no processo de ensino entre os docentes com formação pedagógica e os docentes com formação técnico-científica nos cursos superiores das Ciências Sociais Aplicadas na URI Câmpus de Santiago/RS;

ISSN 2448-4148

c. Analisar a formação dos docentes dos cursos superiores de Administração, Ciências Contábeis e Direito, os quais formam o quadro das Ciências Sociais Aplicadas na URI Câmpus de Santiago/RS;

d. Verificar se o perfil do docente das Ciências Sociais Aplicadas na URI Câmpus de Santiago é de facilitador ou guia do ensino superior;

e. Estabelecer o nível de qualidade do ensino-aprendizagem das Ciências Sociais Aplicadas na URI Câmpus de Santiago.

A presente pesquisa caracteriza-se como descritiva, pois efetuou-se uma análise da qualidade de ensino dos docentes da URI Câmpus de Santiago e sua relação frente suas respectivas formações, sendo pedagógica ou técnico-científica, tendo como procedimento de investigação o estudo de caso. Quanto à abordagem do problema, considera-se esta pesquisa como qualitativa, pois estimulou os atores da pesquisa a pensarem livremente sobre o tema, permitindo emergir aspectos subjetivos e atingindo motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea, assim, fez-se uma análise profunda da unidade de estudo, investigando os processos que fazem sentido dentro de um contexto específico.

Portanto definiu-se o universo da presente pesquisa em 15 (quinze) docentes do curso de Administração, 12 (doze) do curso de Ciências Contábeis e 20 (vinte) do curso de Direito, sendo que alguns atuam em mais de um curso, além de 234 (duzentos e trinta e quatro) discentes do curso de Administração, 142 (cento e quarenta e dois) do curso de Ciências Contábeis e 458 (quatrocentos e cinquenta e oito) do curso de Direito desta mesma instituição, também correspondendo à integralidade dos discentes, todavia variando semestre a semestre devido aos processos seletivos e colações de grau.

Quanto à amostra, utilizou-se para análise 100% (cem por cento) do quadro docente dos cursos supracitados para garantir a fidedignidade dos resultados vez que considera-se viável a amostra definida, o qual é composto por diferentes perfis, contemplando docentes com formação pedagógica e/ou formação técnico-científica, além de diferentes níveis de especialização, e ainda, 40% do corpo discente do Departamento das Ciências Sociais Aplicadas para facilitar a coleta de dados sem comprometer a confiabilidade dos resultados.

A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos docentes dos cursos das Ciências Sociais Aplicadas na Universidade Regional Integrada do

ISSN 2448-4148

Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Santiago / RS como uma técnica que permite um melhor relacionamento e entendimento entre o entrevistado e o entrevistador, onde se buscou dados que possam ser utilizados na análise qualitativa.

Além disso, o pesquisador valeu-se da observação direta das rotinas do ensino, sem a interferência do observador, somente observou e identificou comportamentos em determinada situação. Também, aplicou-se um questionário com a amostra dos discentes, com a finalidade de obter conhecimento razoável do tema proposto para pesquisa, pois o mesmo é um instrumento utilizado para levantamento de informações quanto ao processo ensino-aprendizagem, como a satisfação com o ensino prestado, compreensão dos objetivos do docente frente a estes acadêmicos, entre outros.

Na pesquisa documental foram utilizados os currículos dos docentes dos cursos supracitados, que servirão como fonte de informação para a pesquisa na análise da formação docente e viabilizar assim o nível de influência entre formação técnico-científica e formação pedagógica na qualidade do ensino, além dos resultados da avaliação institucional interna da URI Câmpus de Santiago.

O DOCENTE: FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA

A formação docente possui função determinante na educação de uma sociedade, sendo imprescindível e estratégica. Entretanto, atualmente nota-se uma necessidade de perspectivas de melhoria na formação dos educadores.

Conforme Sousa Santos e Filho (2008), a formação docente não somente é considerada de extrema importância, mas também imprescindível e até mesmo estratégica. O porém disto é questão da qualidade que demanda esta formação e não tem sido alcançada com êxito no Brasil.

A legislação brasileira rege sobre a União o dever de proporcionar uma formação, tanto inicial como continuada, aos docentes. Alerta-se a necessidade desta formação estar ligada ao ato investigativo e também com a produção intelectual de qualidade na área.

ISSN 2448-4148

Para que se compreenda a evolução da formação docente no Brasil, Sousa Santos e Filho (2008) faz uma retrospectiva na busca do alcance destes objetivos supracitados.

No Império no Brasil, a educação superior foi gerida tanto pelos poderes federais como pelos gerais, destacando-se como algo distintivo para as classes dirigentes. No entanto, a educação fundamental não foi priorizada vez que era destino final das classes populares.

Em 15 de outubro de 1827, surge no Brasil sua primeira lei educacional, onde se previa ensino primário para todos os cidadãos brasileiros, tinha caráter nacional e pressupunha a formação docente como dever dos poderes gerais. Entretanto tal formação foi responsabilidade das províncias.

Até 1930 não houve mudanças significativas quando se fala em educação no Brasil. Porém após esta data, um decreto do Ministério da Educação delega o estatuto das universidades, que consistia em Educação, Ciências e Letras, cursos de licenciatura, e tinha como objetivos ampliar a cultura quanto às ciências puras, instigar a prática de investigações originais, e desenvolver habilidades e competências para a prática do magistério.

Ainda Sousa Santos e Filho (2008) aponta que os docentes com formação no magistério tinham uma base de educação geral comum, e se fortaleceu a prática de formar docentes para todo grau de ensino com o intuito de desenvolvimento social, cultural e científico. No decorrer desses anos, surge a demanda por intelectuais da Filosofia, voltados ao ensino secundário e normal.

Entre as décadas de 70 e 80, surge a problemática do dualismo docente *versus* especialista, onde se acusava o docente por falta de formação técnica específica para lecionar determinadas áreas. Hoje a questão inverte-se.

O trabalho docente está constantemente sendo avaliado atualmente, tanto formalmente, pelos órgãos competentes, e informalmente, pela comunidade. Avalia-se ora a quantidade, ora a qualidade.

Refletindo sobre o trabalho pedagógico em sentido lato, inclui-se a instituição de ensino como um todo, e em sentido estrito, a relação professor-aluno. No primeiro, o trabalho pedagógico é formado por ações e diretrizes. No segundo, visa-se a o resultado da interação do professor com os alunos em tarefas específicas, em um espaço convencional.

ISSN 2448-4148

Apõe Belloni (1992) que o trabalho pedagógico é realizado em parceria, onde alunos e professores são protagonistas desta relação.

Para Belloni (1992), o trabalho pedagógico demanda uma interdependência entre a instituição, professores e alunos no âmbito da sala de aula. Não sendo assim, o trabalho pedagógico corre o risco de esfacelar-se, pois muitos docentes organizam seu trabalho desvinculado da necessidade do aluno, impondo de modo autoritário, tornando sua contribuição menor do deveria ser.

Para Casanova (2001), a competência dos cursos superiores no Brasil ocupa um espaço preponderante nos discursos atuais. No que se refere à formação superior no Brasil, várias indagações transformaram-se em um grande desafio que as instituições de ensino superior, ainda hoje enfrentam. De forma específica, essas indagações giram em torno da identidade de cada curso e da formação do docente: É bacharelado ou licenciatura? É professor ou especialista?

Banhados por essas inquietações e compreendendo que a universidade hoje necessita ser um ambiente de construção de produção de cultura em constante intercâmbio com o social constituindo-se, portanto, em contexto de aprendizagem e de reflexão permanente, vê-se a necessidade de uma profunda análise na qualidade de ensino apresentado pelos docentes, principalmente aos professores de formação bacharel, vez que não obtiveram disciplinas de cunho pedagógico em seus currículos. Os atuais docentes de cursos superiores deveriam estar em constante atualização, processo que acontece com uma minoria.

Pérez Goméz (1992) completa que um processo reflexivo não deve ser compreendido como algo independente do contexto e do conteúdo, mas sim como processo que abranja as experiências práticas, valores, ideais sociais e políticos. Trata-se de uma reflexão que possibilitará ao docente associar técnica e ainda conhecimentos teóricos e práticos.

Portanto, Davini (2005) cita que precisam desenvolver uma pedagogia baseada no estudo do exercício e da prática docente centrados na ação reflexiva, como um guia para um exercício racional da própria prática docente, através da escolha dos meios corretos para se atingir os melhores fins.

ISSN 2448-4148

O que Pérez Goméz (1992) propõe é que o docente não aja como um técnico, mas sim se torne um investigador em seu ambiente, ou seja, a sala de aula, capaz de elaborar suas próprias ações, de versar a complexidade e de definir situações problemáticas através da integração inteligente da técnica com os conhecimentos práticos, adquiridos na prática docente ao seguir o currículo proposto.

É muito comum que o professor veja seu papel como o detentor do conhecimento, tendo um objetivo único de transmitir seus conhecimentos ao aluno. Sendo que, esse acúmulo de conhecimentos e a formação do docente sempre foram os requisitos únicos para sua colocação como profissional competente, no entanto, o mundo se transformou, a sociedade passa por mudanças que afetam, diretamente, o corpo da universidade. Com as novas tecnologias, o professor perde a hegemonia de transmissor único de conhecimento, competindo-lhe compartilhar o que sabe e aprender com o próprio aluno. Pode-se notar então que a instituição de ensino passa a ter mudanças de focos e objetivos, assim o processo de ensino voltado para o aspecto cognitivo do aluno, agora busca que o aluno desenvolva competências e habilidades para se tornar um profissional capaz e um cidadão responsável pelo desenvolvimento de sua comunidade.

Assim, é necessário que os professores universitários tenham capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de atualização, conhecimentos específicos através de pesquisas e, um dos pontos mais carentes na docência de ensino superior, o domínio na área pedagógica, complementa Fernandes *apud* Masetto (1998).

ENSINO SUPERIOR DA ADMINISTRAÇÃO

A Administração, para Drucker (2001), é prática como a engenharia, advocacia e a medicina, apoiando-se sobre uma teoria, que precisa ter o rigor científico. Essa prática consiste em aplicação, focando-se no específico, no caso singular e exige experiência e intuição. Para isso, é necessário ter conhecimentos científicos e teóricos consistentes. Deve-se saber "por que fazer", "o que fazer" e "como fazer". O exercício da Administração

ISSN 2448-4148

requer um total conhecimento da organização, viabilizando a compreensão dos reflexos que as ações e decisões dos administradores têm sobre a organização, vez que são regidas por aspectos de natureza humana e social, pelo entendimento mútuo, pela confiança e pela motivação.

Drucker (2001) não enfatiza trabalho e capital como recursos de produção, mas sim a administração e o trabalho, avaliando o administrador como o componente dinâmico e essencial de qualquer organização, ou seja, quem determina a sobrevivência e o êxito das empresas. Apõe a Administração como o órgão social apto a transformar recursos produtivos, permitindo organização e progresso econômico.

A ascendente complexidade e amplitude das organizações e a criação nos Estados Unidos das primeiras linhas de montagem, no início do século XX, segregando trabalho manual do intelectual (RIBEIRO, 2003), originou a necessidade, e quase uma obrigação, de formação profissional qualificada de administradores em nível superior naquele país. Tendência, posteriormente, expandida para a Europa e restante da América, incluindo Brasil.

De acordo com Freitag (1980), no Brasil o ensino da administração se originou na criação Departamento de Administração do Serviço Público (DASP), em 1938, criado para instituir um modelo de eficiência no serviço público federal e ainda para elaborar formas democráticas para o processo de recrutamento e seleção para a administração pública, por meio de concursos universais e públicos. Após, o governo autorizou o DASP a criar uma nova instituição, chamada Fundação Getúlio Vargas (FGV), destinada ao estudo organizacional e o preparo de quadros profissionais de nível superior, não só para as empresas privadas como ao serviço público em geral.

Complementando, Martins (1989) coloca que o ensino da administração no Brasil, desde o seu início, estabeleceu profundos vínculos com o padrão de ensino americano, com o uso de bibliografia, modelos curriculares e participação de docentes americanos nos primeiros cursos realizados em terras brasileiras. Na visão do autor, o objetivo principal da FGV era formar quadros de especialistas que atendam o setor produtivo.

O estabelecimento, no Brasil, de uma escola de ensino superior foi considerado oneroso, levando a FGV a requerer recursos junto ao governo federal e ao governo estadual, além de organizações privadas. Por sua vez, a FGV mandaria professores do

ISSN 2448-4148

Brasil para estudos de especializações no exterior, objetivando organizar seus próprios quadros docentes e viabilizar o retorno dos docentes americanos, conforme Martins (1989).

A seguir, ocorreu a criação da Universidade de São Paulo (USP), instituição que agrupou as faculdades existentes. Em 1946, a USP criou a Faculdade de Economia e Administração (FEA), com o ideal de capacitar profissionais para as grandes organizações. Mas apenas anos depois começou a ofertar cursos de Administração. Inicialmente, os cursos oferecidos pela FEA foram de Contabilidade e de Economia.

Todas essas instituições de ensino ofereciam qualidade e se mantinham atualizadas, completa Martins (1989). Inclusive, conforme Castro (1981), a procedência do ensino da Administração no Brasil correlaciona-se com a formação da sociedade brasileira e ao desenvolvimento econômico do país.

Para Souto Maior (1969) o país acompanhava a criação de novas, hidroelétricas, rodovias, a utilização do aço e petróleo, construção naval, dentre outros, o que colaborou com o surgimento natural de grandes organizações aptas para a execução de tais projetos. Essas organizações, por suas complexidades, adotaram o processo de profissionalização, gerando uma valorização dos profissionais formados em Administração, aumentando expressivamente o número de cursos superiores de Administração.

O rumo imprimido pela Revolução de 1964 acentuou esse processo, e em 1968, a reforma do ensino superior também sustentar o aumento das escolas superiores, conforme assinala Freitag (1980).

ENSINO SUPERIOR DAS CIÊNCIAS CONTÁBEIS

A Contabilidade iniciou-se empiricamente e só foi reconhecida como ciência propriamente dita no início do século XIX, mas seu fundador da antiguidade foi Luca Pacioli, principal divulgador do método das partidas dobradas, complementa Marion (2001).

Sua história é explicada pela necessidade de suprir os entraves da memória humana através de um processo de registro e classificação que permitisse analisar com facilidade as sucessivas variações de determinadas grandezas. Progressivamente a ciência contábil se

ISSN 2448-4148

transforma em uma fonte de informações que pode facultar a qualquer momento, uma abordagem concisa da situação da empresa, conforme Nunes (2004).

Aloe (1973) liga a **origem da Contabilidade,** especialmente, à necessidade dos registros comerciais, e à medida que o ser humano passava a constituir aumento de valores, lhe preocupava conhecer quanto renderia e como facilitar a ampliação de suas posses, vez que as informações supracitadas não se caracterizavam de fácil memorização, requerendo registros.

"Com o surgimento das primeiras administrações particulares aparecia a necessidade de controle, que não poderia ser feito sem o devido registro, a fim de que se pudesse prestar conta da coisa administrada" (ALOE, 1973).

Dando um enfoque na atualidade, ao se referir ao novo perfil do profissional contábil, Marion (1998) abaliza a aprendizagem necessária para como "saber lidar com pressões, frustrações, ser integrado e, principalmente saber criar empatia com os outros, evitando julgamentos críticos baseados em sensações e não em fatos". A busca por tais habilidades para o contador é, segundo Marion (1998), o caso de que para sua profissão, mais do que em outras profissões, verificam-se situações que demandam uma atitude de administração de conflitos.

Silva (2003) cita que dentro de uma empresa os contadores têm a opção de atuar dinamicamente para um eficiente andamento interno como para atender as necessidades externas. Para tal, precisa-se que estejam bem preparados e de uma formação que os permita o desenvolvimento de suas atividades. Ainda salienta que o ensino sistêmico de gestores, visando habilidades e competências, tem sido enfatizado progressivamente devido, principalmente, às inovações referentes às novas tecnologias de informação para a automatização de atividades, havendo assim uma transformação nos ambientes organizacionais.

Marion (2001) menciona que no Brasil a Contabilidade evoluiu concomitantemente com a influência das escolas que dominaram o planeta e com adaptações à realidade do país, proporcionando o estabelecimento de traços próprios da escola brasileira.

Sob a influência exercida pela Escola Italiana de Contabilidade, no início deste século, surge a primeira escola a ensinar oficialmente a contabilidade no Brasil a Escola de Comércio Álvares Penteado, fundada em 1902, destacando-se vultos como Francisco

ISSN 2448-4148

D'Auria e Frederico Hermann Júnior que muito meditaram a teoria italiana (KOLIVER, 1991).

Durante anos as normas e informações que norteavam a contabilidade brasileira findavam o favorecimento das autoridades governamentais, embasada na doutrina contábil tônica no mundo na sua época, completa Koliver (1991).

Sá (1998) cita que, com o início da influência da escola Norte-Americana sob o ensino da Contabilidade no Brasil, surgiram no país os primeiros tratados de pesquisa que enfocam a Contabilidade com ênfase na inflação como grande contribuição na formação da escola brasileira de Contabilidade, como normas de mensuração contábil, de harmonização das demonstrações financeiras, inspirando-se na doutrina norte-americana e adaptando-se à realidade brasileira.

Marion (2001) apõe que as instituições de ensino não se preocupavam com uma formação de profissionais que atendesse às necessidades das empresas em geral, provocando assim grande parte das empresas a desenvolver sua própria especialização de pessoal, e por tais motivos, com o tempo, uma revisão foi instaurada no ensino oferecido pelas instituições em conformidade com as reais necessidades mercadológicas.

Entre o início da década de 70 e início dos anos 80, associações e órgãos de classe vinculados à profissão procederam com maior empenho na emissão de pronunciamentos sobre assuntos contábeis, principalmente visando profissionais e sua formação superior. Porém, a década de 90 caracterizou uma maior tenacidade em relação às questões da educação continuada e sobre uma reforma curricular no curso de Ciências Contábeis, criando através da resolução 03/92, um currículo mínimo visando contribuir para a eficácia dos futuros contadores, onde em tal resolução estava a inclusão, no novo currículo, de disciplinas como perícia contábil, ética profissional, monografia, Trabalho de Conclusão de Curso, por exemplo, cita Koliver (1991).

O curso de Ciências Contábeis, no Brasil, teve seu início com a instituição do Decreto-Lei nº 7.988/45, conferindo aos formandos o grau de Bacharel em Ciências Contábeis e Atuariais, pois ambas faziam parte do mesmo currículo. Alguns autores citam a criação do curso de Ciências Contábeis apenas após a Lei nº 1.401/51, que segregou o

ISSN 2448-4148

curso supracitado em dois, onde os concluintes passaram a receber o título de bacharel, ou em Ciências Contábeis, ou em Ciências Atuárias, completa Koliver (1991).

Desde a instituição do curso superior de Ciências Contábeis, tem-se uma exacerbada quantidade de cursos que estão sendo autorizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), onde nota-se que a questão atual no ensino da Contabilidade é a qualidade desta, conforme Strassburg (2003).

Os primeiros cursos de Ciências Contábeis, segundo dados do MEC, surgiram na década de 40, nos estados do Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo. Tendo passado seis décadas, a quantidade de cursos chega a valores exorbitantes. É uma quantidade grande de cursos dos quais não se conhece a qualidade (STRASSBURG, 2003).

Com as mudanças oriundas da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9.394/96), no Brasil, surgem novas ideias sobre diretrizes curriculares alusivas ao Curso de Ciências Contábeis, pois conforme SILVA (1980), "a base fundamental do desenvolvimento de qualquer área do conhecimento humano está assentada na atuação dos membros de sua comunidade, já que eles poderão materializar os princípios emanados da estrutura básica da disciplina, cristalizando, modificando ou criando novas teorias e práticas".

ENSINO SUPERIOR DO DIREITO

O desenvolvimento do conhecimento jurídico demonstra que o aprendizado jurídico está vinculado ao ensino da aplicação e interpretação da lei, entretanto ele deve estar aberto para as novas conquistas sociais, pois não se deve apenas interpretar a lei na sua condição jurídica, mas também em função do mundo e do conhecimento exterior. E esta é a questão do ensino de direto na atualidade, conforme menciona Silva (2004).

O Ciclo Básico do Curso de Direito de 1972, cita Ventura (2003) apoiava-se nas disciplinas básicas para a formação: economia, sociologia, introdução ao estudo de direito. E apesar da influência de San Tiago Dantas novamente se excluiu a disciplina de Direito Romano, deixou de ser obrigatória e passou a ser optativa, mas em 1994, definitivamente

ISSN 2448-4148

essa disciplina fora excluída do currículo, dando espaço para o Direito Público, depois economia e sociologia, entre outras disciplinas.

Ainda para Ventura (2003), de qualquer forma, mesmo sem sucesso, o currículo de 1972 teve como grande expectativa o fato de fazer o advogado aprender a pensar no Código, pois para pensá-lo antes precisa conhecê-lo. Este currículo também trazia a possibilidade de o advogado ter uma especialização que foi uma importante proposta para a formação do advogado. Assim, destacadamente, a PUC – RJ criou o primeiro curso de mestrado em Direito do Brasil, voltado exatamente para a formação de docentes.

O curso de Direito se justifica em qualquer sociedade democrática e é importante que se tenham docentes preparados para dar base a formação. Esta base de formação do aluno é exigida quando da prova do exame da Ordem dos Advogados do Brasil e é justamente aí que se tem a prova da absorção profissional pelo dissente, aloca Siqueira (2000).

O curso de direito se expandiu, como apresenta Ventura (2003), entretanto a formação do corpo docente tem sido até hoje um dos maiores problemas do curso, sendo uma das situações mais graves do país, pois enquanto para alguns cursos se tem um mestre ou doutor para cada vinte cinco alunos, o curso de direito se depara com um número altíssimo, ou seja, quinhentos alunos para um mestre ou doutor. Esta é uma situação que precisa ser mudada imediatamente, pois torna a possibilidade de sobrevivência do curso frágil, principalmente pelo papel importante que o curso tem na sociedade.

As faculdades de Direito não podem estar separada das pesquisas, do processo de reflexão jurídico, social e política expresso pela Constituição Federal de 1988, que instituiu novos institutos de garantias da cidadania geral, segundo Siqueira (2000).

Diante de tudo que foi descrito o curso de direito tem cento e setenta anos de estudo jurídico, passando por diversas fases que muito contribuíram para o contexto do curricular do curso. Entretanto, lamentavelmente, a pesquisa que é objeto de extrema necessidade dentro do curso, muitas vezes não passa de uma mera doutrina arranjada para elaborar um trabalho, ou seja, não se está ocupando um papel formativo de relevo. Esta atividade de pesquisa é papel importantíssimo na formação do advogado, pois ela é a base da reflexão jurídica e está diretamente ligada com todos os outros conhecimentos, apõe Pôrto (2000).

ISSN 2448-4148

O futuro do aprendizado do curso de direito, completa Pôrto (2000), é ensinar o aluno a resolver os problemas baseado nas leis e com conhecimento amplo nas interpretações jurídicas.

O ensino do Direito insinua, conforme cita Alvim (2005), como em todas as outras áreas, dedicação e compromisso para que o papel de educador e o desafio nele implícito permita com que o profissional o cumpra da melhor maneira. O exercício da profissão, de maneira técnica, como advogado, por exemplo, já exige tamanho empenho, pois se lida cotidianamente com processos, prazos, clientes.

O docente do Direito possui a responsabilidade de preparar tanto jovens como pessoas com maior idade na carreira jurídica, esta que permite um acervo enorme de possibilidade no mercado de trabalho. O profissional do Direito necessita de uma postura de aprendizado progressiva, pois necessita estar ambientado às diversas áreas do conhecimento para atender as necessidades dos clientes para quem lhes presta serviços. Conciliar a profissão de docente com a de advogado se torna o mais instigante desafio que Direito permite, acrescenta Alvim (2005).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Análise dos dados obtidos com a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Santiago/RS, acerca da formação dos docentes da Instituição.

Através da pesquisa realizada, constata-se que 56% dos docentes do curso de Administração da URI Câmpus de Santiago/RS possuem formação técnico-científica, ou seja, possuem sua formação em nível de graduação em curso de bacharelado, onde não há base de conhecimento voltada à docência, também um equilibro de 50% entre as modalidades de formação dos docentes do curso de Ciências Contábeis, ainda, vê-se uma predominância de 70% na formação técnico-científica dos docentes do curso de Direito, vez que apenas 30% do corpo docente possui formação pedagógica.

ISSN 2448-4148

De acordo com a observação ativa do pesquisador, obteve-se que a grande maioria dos docentes de disciplinas específicas dos respectivos cursos possui apenas formação técnico-científica. A parcela com formação pedagógica representa, principalmente, os docentes de disciplinas gerais e comuns aos três cursos, como Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia, entre outras, por exemplo.

Atualmente, a URI Câmpus de Santiago/RS visando um aprimoramento na qualidade de ensino de seus docentes, abriu um curso de formação sequencial em nível de graduação para promover uma qualificação pedagógica de seus docentes. Entretanto, de todos os docentes pesquisados, apenas três ingressaram e concluíram o referido Curso Superior de Formação de Docentes, conforme dados da própria URI Câmpus de Santiago.

Análise dos dados obtidos através de questionário aplicado aos docentes dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Santiago/RS.

Visando um diagnóstico, a pesquisa de campo obteve como resultado de que 53% dos docentes dos três cursos pesquisados são homens, predominando a idade média de entre 36 e 44 anos com 47%. Constatou-se também a não existência de docentes com idade entre 18 e 26 anos na instituição.

Quanto à formação dos docentes, 63% dos docentes entrevistados optaram por uma formação de bacharelado, ou seja, por uma formação técnico-científica. Entretanto, 5% destes docentes também concluíram um curso sequencial de formação pedagógica. Ainda, 36% cursaram uma graduação em licenciatura e nenhum optou por um curso superior tecnológico.

Também, a pesquisa revela que 75% dos docentes possuem mestrado, e 6% concluíram doutorado, verificando assim que a URI Câmpus de Santiago atende às exigências do Ministério de Educação e Cultura (MEC), não possuindo nenhum docente apenas graduado. Ainda se verifica que 19% possui especialização, sendo que parte destes se encontra com o mestrado em andamento.

Além disso, se verificou que há intenção de formação em outra modalidade por 94% dos entrevistados. Apenas 6% não demonstraram interesse em cursar outra graduação.

ISSN 2448-4148

Uma parcela de 94% dos docentes dos cursos de bacharelado em Administração, Ciências Contábeis e Direito da URI Câmpus de Santiago avaliam seu conhecimento técnico-científico para ministrar suas respectivas disciplinas como excelente, ou bom/suficiente. Apenas 6% consideram seu grau de conhecimento como razoável.

Já quanto ao conhecimento pedagógico, 88% dos docentes avaliam seu conhecimento como excelente, ou bom/suficiente. Uma parcela de 12% considera seu grau de conhecimento como razoável. Em ambos os casos, não houve resposta ao grau de insuficiente.

Acerca da complementação de uma formação pedagógica para os docentes oriundos de uma formação técnico-científica foi apontado por unanimidade como fundamental, mostrando assim a relevância e importância de bases teóricas e práticas na formação de um educador.

Visando saber o interesse dos docentes em capacitação pedagógica permanente, foi questionado se os mesmos participariam de programas de capacitação pedagógica na Universidade, e todos os entrevistados afirmam que consideram fundamentais e que participariam com absoluta certeza.

Ainda sobre a formação pedagógica, 62% dos docentes informam já possui-la, considerando necessário um curso de formação pedagógica para aprimoramento na prática docente. A parcela de 38% que não possui, expõe sua intenção em cursar, arcando com os custos do mesmo se necessário.

ISSN 2448-4148

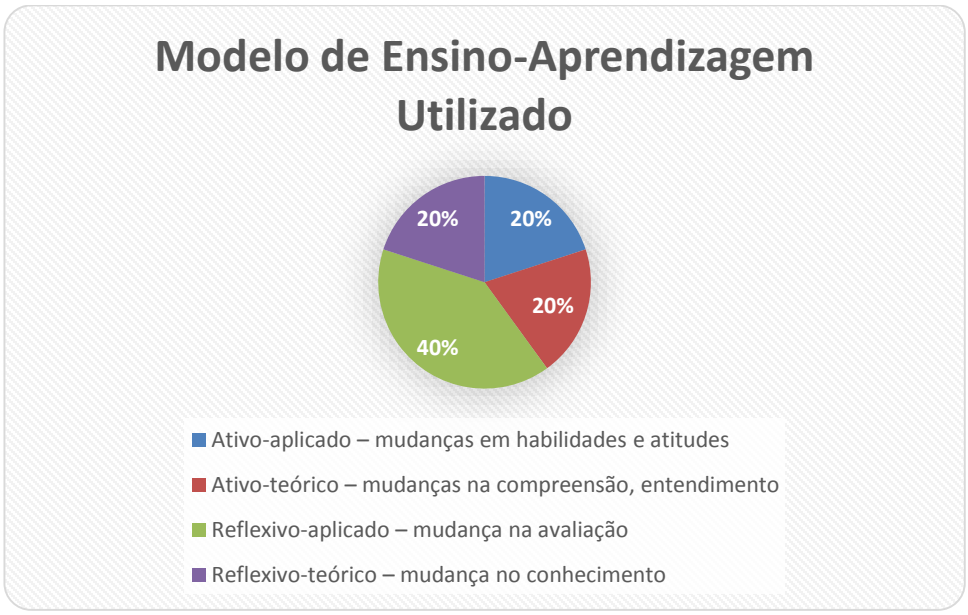


Figura 1: Perfil dos docentes da URI Câmpus de Santiago/RS – Modelo de Ensino-Aprendizagem Utilizado
FONTE: O Autor (2013)

Utilizando o modelo de aprendizagem de Kolb, citado por Ulrich e Cole (1987), onde se caracterizam várias estratégias e técnicas pedagógicas para cada tipo de ensino-aprendizagem, há predominância na utilização do modelo Reflexivo-aplicado com um trabalho aplicado em desenvolver o interesse dos acadêmicos pelas teorias, permitindo que os mesmos as apliquem em situações cotidianas, ou mesmo, na prática profissional.

Porém, também existe parcela significativa, em 20% cada, na utilização de outros modelos de aprendizagem, tornando assim o espaço acadêmico com múltiplas perspectivas.

Através de uma análise no relatório da Avaliação Institucional, referente ao 1º semestre de 2013, vê-se a realidade geral dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito da URI Câmpus de Santiago, quanto à visão dos acadêmicos frente aos seus respectivos cursos.

Pensando especificamente na prática docente, obteve-se que, em média, 80% dos discentes mostram-se satisfeitos e extremamente satisfeitos com o papel desempenhado por seus professores. Entretanto, existem índices que demonstram descontentamento por parte de alguns acadêmicos, fato que ilustra a possibilidade de melhoria na prática exercida,

ISSN 2448-4148

através da adaptação de novas metodologias didático-pedagógicas para atender esta demanda de aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com as mudanças supracitadas, ainda existe muito para ser reformulado e adequado na educação contábil brasileira, fatores que necessitam de revisão para que se evite a formação de profissionais abaixo das necessidades laborais.

O ensino da Administração, das Ciências Contábeis e do Direito precisa partir da ótica que o alicerce de sua construção deveria ser a autonomia dos alunos e o seu desenvolvimento para a pesquisa tornando indivíduos construtores de sua própria aprendizagem.

Métodos para ensinar diversificados, e acima de tudo modernos, são pontos importantes para a evolução do ensino destas ciências. Devem ser processos que estimulem e incitem o ser humano na criação do próprio conhecimento, de maneira cada vez mais elaborado, onde o docente age como um desafiador do processo.

Na maioria das vezes, os acadêmicos destes cursos não optaram por este como primeira opção nos vestibulares, em decorrência da existência de outros cursos. Assim, muitos cursam os três cursos pela vasta quantidade de opções que os cursos oferecem dentro do mercado de trabalho. Assim o ensino superior deixa de ser apenas o ensino e passa a agregar pesquisas e extensões, onde professores e alunos, relacionando-se são autônomos nos seus atos de aprender e ensinar.

Sugere-se que as instituições de ensino superior adotem algumas práticas com o intuito de aprimorar o papel docente: criação de cursos sequenciais, em nível de graduação, voltados a formação pedagógica específica para docentes do ensino superior, fato ainda inexistente no país, vez que todas as formações disponíveis em nível de licenciatura são para a Educação Básica; Adoção de programas de formação continuada frequentes para os professores, visando estimular a busca por novas metodologias e ferramentas de ensino-aprendizagem pelos mesmos; Flexibilizar horários e conceder horas remuneradas aos docentes que buscam nova graduação, ou mesmo, pós-graduação, através de um programa de qualificação docente.

ISSN 2448-4148

Portanto, uma boa formação didático-pedagógica, aliada à formação técnico-científica, é a solução, ou parte significativa dela, para resolver o problema da qualidade de ensino da Administração, Ciências Contábeis e Direito em muitas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALOE, Armando. **Contabilidade Geral.** São Paulo: Atlas, 1973.

ALVIM, Márcia Cristina de Souza. **Ensino do direito: o conceito de educação com fundamento no artigo 205 da Constituição Federal.** Revista Mestrado em Direito. Ano 5. N. 5. Osasco: 2005.

BELLONI, Isaura. **Função da universidade: notas para reflexão.** Universidade e Educação. Campinas: Ed. Papirus, 1992.

BOREL, María Cecília. MALET, Ana María. **La cuestion de la calidad educativa en la universidad.** Gestão Universitária na América do Sul - I Colóquio Internacional: Florianópolis, 2000.

CASANOVA, Pablo González. **La universidad necesaria en el siglo XXI.** México: Era, 2001.

CASTRO, Cláudio de Moura. **O ensino da administração e seus dilemas: notas para debates.** Revista de Administração de Empresas v. 21, nº 2 p. 51 - 61 julho / setembro de 1981.

COMENIUS. **Didática magna.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DAVINI, Cristina. **La formación Docente em cuestión: política y pedagogia.** 3 ed. Buenos Aires: Paidós, 2005.

DRUCKER, Peter. **O melhor de Peter Drucker**: **A sociedade**. São Paulo: Nobel, 2001.

FERNANDES, Cleoni Maria B. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos, org. **Docência Universitária.** Campinas, Papirus, 1998.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Editora Moraes,1980.

KOLIVER, Olívio. **Reflexões e tentativa de diagnóstico e prognóstico sobre a formação do contador nas décadas vindouras.** Revista do CRCRS, Porto Alegre, v. 20, nº. 66, 1991.

MARION, José Carlos. **O ensino da contabilidade.** 2.ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARION, José Carlos. **Preparando-se para a profissão do futuro.** Pensar Contábil, Ano I, n.º 2. Rio de Janeiro, Novembro, 1998.

MARTINS, Carlos Benedito. **Surgimento e expansão dos cursos de administração no Brasil.** São Paulo: Ciência e Cultura, 1989.

MATURANA, Humberto. VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento.** São Paulo: Editorial Psy, 1995.

NUNES, Paulo. **Conceito de Contabilidade.** 2004. Disponível em: http://www.notapositiva.com/trab_professores/textos_apoio/contabilidade/01conccontabilidade.htm Acesso em: 18 de agosto de 2009

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: . Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino jurídico, diálogos com a imaginação: construção do projeto didático no ensino jurídico.** Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 2000.

RIBEIRO, Antonio L. **Teorias da administração**. São Paulo: Editora Saraiva, 2003.

SÁ, Antonio Lopes de. **Teoria da Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1998.

SILVA, Laércio Baptista da. **A contabilidade no Brasil – aspectos do desenvolvimento por influência da legislação e do contabilista.** São Paulo: Dissertação de mestrado – USP, 1980.

SILVA, Renato. **Metodologias aplicadas ao ensino da Contabilidade.** Revista de Contabilidade do CRC-RS. Rio Grande do Sul, julho, 2003.

SIQUEIRA, Márcia Dalledone. **Faculdade de direito. 1912-2000**. Curitiba: UFPR, 2000.

SOUSA SANTOS, Boaventura; FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova.** Coimbra, 2008. Disponível em:

ISSN 2448-4148

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf

STRASSBURG, Udo. **Avaliação do professor de Contabilidade – algumas considerações**. Revista Brasileira de Contabilidade, Brasília: CFC n. 141, mai.-jun., 2003.

ULRICH, Thomas A.; COLE, George S. **Toward more effective training of future entrepreneurs.** Journal of Small Business Management, v. 25, n. 4, p. 32-39, 1987.

VENTURA, Deisy. **Ensinar direito.** São Paulo: Manole, 2003.