

# Fatores que Influenciam o Processo de Ensino-Aprendizagem sob a Perspectiva de Estudantes do Curso de Ciências Contábeis: Análise em uma Instituição de Ensino Superior de Minas Gerais

## Resumo

O objetivo deste estudo consiste em identificar os fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva de estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Minas Gerais. A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de um questionário, totalizando 124 respostas válidas. Os resultados foram consubstanciados e confrontados com as percepções obtidas também por outras pesquisas já realizadas. Em destaque, diante das variáveis que mais influenciavam o aluno em seu processo de ensino-aprendizagem, conforme a perspectiva dos próprios estudantes, obteve-se: “didática do professor (forma como o professor conduz a aula, interage com os alunos e proporciona um ambiente de aprendizado)”; “estrutura do conteúdo da disciplina”; “desejo de aprender o assunto (motivação pessoal com a disciplina)”; e “biblioteca equipada com um extenso acervo de livros e instalações adequadas”, cada uma de uma dimensão: professor, assunto, aluno e instituição. Foi possível identificar, ainda, quais as atitudes provenientes dos alunos e dos professores que, na visão dos estudantes, mais influenciavam de forma negativa o alcance do ensino-aprendizado ideal. Como resultado, as quatro atitudes mais pontuadas foram, em relação ao aluno, “falta de interesse” e “falta de dedicação fora da sala de aula”; quanto ao professor, “não se propõe a sanar as dúvidas dos alunos” e não ter “domínio do assunto a ser explanado”. Dessa forma, infere-se que discussões sobre a melhoria no processo de ensino e aprendizagem em Contabilidade podem ser fomentadas a partir da análise das variáveis elencadas. Espera-se contribuir para a identificação das principais falhas no processo de ensino-aprendizagem, sob a perspectiva dos principais interessados (os estudantes), de modo a possibilitar discussões, a fim de solucioná-las e, em última instância, culminar em melhorias no curso de Ciências Contábeis e na redução da evasão no ensino superior.

**Palavras-chave:** Ciências Contábeis; Ensino-Aprendizagem; Estudantes; Professores.

## Caroline Stéffani Santos Nério Pavione

Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Analista Contábil na empresa Construtora Brasil S.A.. **Contato:** Rua Gonçalves Dias, n.º 2316, Lourdes. Belo Horizonte-MG, CEP.: 300140-092  
**E-mail:** [carolinepavione@hotmail.com](mailto:carolinepavione@hotmail.com)

## Bruna Camargos Avelino

Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Minas Gerais (CEPCON/UFMG), Doutoranda em Controladoria e Contabilidade (FEA/USP) e Professora Assistente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). **Contato:** Av. Antônio Carlos, 6.627. Pampulha. Belo Horizonte – MG, CEP.: 31270-901  
**E-mail:** [bcavelino@gmail.com](mailto:bcavelino@gmail.com)

## José Roberto de Souza Francisco

Doutor em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (Cepead/UFMG) e Professor Adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). **Contato:** Av. Antônio Carlos, 6.627. Pampulha. Belo Horizonte – MG, CEP.: 31270-901  
**E-mail:** [jroberto@face.ufmg.br](mailto:jroberto@face.ufmg.br)

## 1. Introdução

O campo da Contabilidade passou por mudanças consideráveis nos últimos anos. A promulgação da Lei n.º 11.638/2007, da Medida Provisória n.º 449/2008, que, em 2009, foi convertida na Lei n.º 11.941/2009, e a criação do Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC) são alguns dos exemplos que podem ilustrar o cenário de transformações em que o profissional da contabilidade está inserido (Iudicibus, Martins, Gelbck, Santos, 2010). A dinâmica do mercado mundial e as necessidades apresentadas por seus agentes, aliadas às mudanças já mencionadas, exigem uma maior capacitação e dedicação por parte do profissional e acadêmico da Contabilidade. Nesse sentido, o ensino da Contabilidade precisa acompanhar de forma hábil as demandas dos futuros profissionais, que são o foco desta pesquisa.

A educação é a base essencial para a formação de um cidadão, pois fornece condições para o desenvolvimento de habilidades como: reflexão, criação e senso crítico (Andere, 2007). Para Martins (2005), o desenvolvimento intelectual e ético de um indivíduo está relacionado com a educação, em um processo de socialização e aprendizado. Quando esse processo acontece em ambientes próprios, como escolas e universidades, denomina-se ensino (Martins, 2005). Sendo assim, ensinar é a principal tarefa de uma instituição de ensino.

Os objetivos das Instituições de Ensino Superior (IES) vão além da formação de um cidadão; é de responsabilidade delas, também, a disseminação do conhecimento, a formação de pesquisadores e profissionais, além da prestação de serviços à comunidade (Andere, 2007). A formação de um profissional apto a atender ao mercado relaciona-se de forma direta com a qualidade do ensino nas IES. Nesse contexto, a pesquisa voltada para a temática em análise objetiva, em uma de suas diversas linhas, constatar o nível de qualidade do ensino já alcançado (Beck & Rausch, 2012).

Para Andere e Araújo (2008), o estudo da educação e de sua qualidade contribui para promover mudanças e para o progresso da sociedade. Ainda em conformidade com os autores, o momento é de expansão para os cursos de Ciências Contábeis. Essa expansão se deve, principalmente, à valorização do profissional da contabilidade pelo mercado e sociedade. Dados retirados do *site* do Ministério da Educação (MEC) mostram que 1.475 IES estavam cadastradas e habilitadas para oferecer o curso de Ciências Contábeis em 2014 no Brasil; no ano de 2007, esse número era de 953 (MEC, 2014). Isso corresponde a um crescimento de 55% no número de IES cadastradas.

Ressalta-se, no entanto, que o crescimento do número de instituições que oferecem o curso de Ciências Contábeis e do número de matrículas realizadas não indica a formação efetiva de novos profissionais da contabilidade. A desistência ao longo da graduação, por parte do estudante, conhecida como evasão, é uma realidade vivenciada em diversas universidades e cursos no Brasil (Onusic, 2009). Santos e Noronha (2001) concluíram, em sua pesquisa, que um dos fatores que podem motivar a evasão estudantil é a insatisfação com a qualidade percebida do curso.

Andere (2007) descreve que a qualidade de um curso superior pode estar relacionada com a eficácia das metodologias de ensino aplicadas nas instituições. Outros trabalhos buscaram identificar quais as melhores práticas no ensino que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem (Beck & Rausch, 2012; Andere & Araújo, 2008; Morozini, Cambruzzi & Longo, 2007; Peleias, 2006; Ribeiro Da Silva, 2008). Conhecer os fatores que influenciam este processo e o desempenho do aluno em sala de aula pode favorecer a elaboração e a implementação de melhorias no ensino superior (Morozini, Cambruzzi & Longo, 2007).

Frente aos fatos mencionados, surge a seguinte questão de pesquisa: **Quais são os fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva de estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior?** O presente estudo tem como objetivo geral, portanto, identificar os fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva de estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Federal localizada em Minas Gerais.

O processo de ensino-aprendizagem é um tema de relevância substancial no meio acadêmico, devendo envolver todos os agentes participantes (aluno, professor e instituição), mas, principalmente, o aluno e o professor. Analisar as variáveis desse processo na visão dos estudantes, que, segundo Young e Shaw (1999), são os principais interessados, pode suscitar discussões que culminem em melhorias no curso de Ciências Contábeis.

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

A falta de confiança do estudante em exercer a profissão de contador pode indicar falhas no processo de ensino-aprendizagem. Para Andere (2007), o problema da qualidade e da percepção do ensino da Contabilidade pode estar relacionado com as metodologias empregadas nas universidades. Tentar identificar a raiz do problema e indicar os meios para solucioná-los é a principal contribuição que se objetiva com pesquisas relacionadas à temática em questão.

## 2. Plataforma Teórica

### 2.1 Ensino e Aprendizagem

O ensino, de acordo com Silva (2006), é definido como uma atividade educacional direcionada para a aquisição de conhecimentos e saberes vinculados a uma escola, faculdade ou universidade. Para Bordenave e Pereira (2012), o ensino pode ser entendido como:

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

Nesse sentido, Araújo, Santana e Ribeiro (2009) apontam que o processo de ensino deve ser tratado como algo costumeiro, como um mecanismo que possibilite alcançar certos objetivos, sendo o objetivo o aprendizado por parte do aluno. Na visão de Silva (2001), o ensino deve ser entendido como uma via de mão dupla, na qual a relação do professor com o aluno contribua para o crescimento individual de cada um, para, posteriormente, ser compartilhado com a sociedade.

Ensinar é uma atividade realizada pelo professor e direcionada para o aprendizado do estudante. Ensinar não pode e não é o mesmo que aprender, embora os dois conceitos estejam entrelaçados. Seguindo essa linha, Bordenave e Pereira (2012) ressaltam que o professor, por mais que queira ensinar, não pode obrigar o aluno a aprender. Os autores supracitados definem aprendizagem como sendo:

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

Entende-se, assim, que a aprendizagem é um processo cognitivo por meio do qual a pessoa adquire conhecimento e se torna capaz de interagir com o mundo (Silva, 2006). Cornachione Jr. (2004) conceitua aprendizagem após uma profunda revisão do assunto:

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

Para Bandura (1986), a aprendizagem é, fundamentalmente, uma atividade de processamento de informação que permite que condutas e eventos ambientais sejam transformados em representações simbólicas que servem como guias de ação.

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

### **2.1.1 O Processo de Ensino-Aprendizagem**

A interação entre os elementos do ambiente educacional: instituição (suporte), professor (especialista), aluno (aprendiz) e assunto (currículo), de acordo com Silva (2006), assegura a existência do processo de ensino-aprendizagem. O ambiente educacional assim descrito proporciona o processo de ensino-aprendizagem em uma combinação de recursos (instituição, professor) e abordagens (assunto), de tal forma que o resultado (aprendizado do aluno) seja alcançado com consumo ideal dos recursos (Cornachione Jr., 2004). Nos tópicos que seguem, analisa-se cada uma das dimensões elencadas.

#### **2.1.1.1 Dimensão Professor**

O sistema educacional ainda é muito dependente da figura do professor em sala de aula, com suas técnicas e recursos instrucionais de aprendizagem (Silva, 2006). O corpo docente, de certa forma, é o pilar que sustenta uma educação de qualidade (Cornachione Jr., 2004), o que significa que um bom professor é um fator importante no processo de ensino-aprendizagem.

Bruner (1961) destaca que a aquisição do conhecimento é menos importante do que a aquisição da capacidade para descobrir o conhecimento de forma autônoma. Assim, o autor reforça a relevância do papel dos professores, na medida em que estes devem promover uma aprendizagem pela descoberta, por meio de atividades exploratórias por parte dos alunos. Nessa concepção, cabe à figura do professor a capacidade de lançar perguntas que despertem a curiosidade, mantenham o interesse e desenvolvam o pensamento do estudante (Vasconcelos, Praia & Almeida, 2003).

Um professor universitário, em conformidade com Gil (2005), precisa atender a alguns requisitos básicos legais, pessoais e técnicos. Os requisitos legais são resguardados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, que em um dos seus artigos estabelece que as universidades tenham “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestre ou doutorado”. Destaca-se que a exigência não é a mesma para os demais estabelecimentos de ensino superior.

Os requisitos pessoais são mencionados por Marion (2001) em sua pesquisa. Um bom professor precisa dominar e gostar das disciplinas que leciona, gostar dos alunos e de se relacionar com eles, ter senso de humor, força de vontade e humildade para reconhecer que não detém o conhecimento de tudo (Marion, 2001). Para Chickering e Gamson (1991), professores que encorajam o contato com os estudantes, tanto dentro quanto fora da sala de aula, obtêm alunos mais motivados, comprometidos e com melhor desenvolvimento pessoal. Já os requisitos técnicos envolvem, segundo Gil (2005), o conhecimento e habilidades pedagógicas, tais como informações sobre cultura geral, além do conhecimento profundo da matéria a ser lecionada.

Beck e Rausch (2012) destacam requisitos técnicos e pessoais na dimensão professor, tais como: adequada comunicação verbal de instruções, o que se pode interpretar como a didática do professor; informação ao aluno sobre seus progressos; boa relação com o estudante; e atitude com a matéria ensinada. Em relação à informação sobre os progressos dos alunos, Chickering e Gamson (1991) mencionam que pesquisas relacionadas ao ensino superior têm encontrado uma relação positiva entre o pronto *feedback* e a satisfação e auto-realização dos estudantes, sendo o *feedback* imediato, informativo e direcionado às principais fontes de erros dos alunos, um dos pontos primordiais do processo de aprendizagem. Dessas constatações, podem-se mencionar, ainda, questões relacionadas ao nível de exigência em provas condizente com o que foi dado em aula, uso de linguagem adequada em sala de aula, dentre outros.

No que se refere aos comportamentos a serem evitados pelos docentes, no intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, Stout e Wygal (2010) elencam os seguintes, conforme a percepção dos próprios professores: (i) atitudes negativas ou indiferentes para com os alunos e/ou a classe; (ii) falta de organização e/ou preparação inadequada; (iii) metodologias deficientes; (iv) erros na avaliação, e/ou no processo avaliativo; e (v) comportamento inacessível/inflexível. Beck e Rausch (2012), em uma investigação similar, porém considerando a percepção dos estudantes, destacam os seguintes posicionamentos negativos: não tirar dúvidas e/ou não saber tirar dúvidas pontuais; falta de conhecimento e/ou domínio do assunto a ser explanado; falta de pontualidade; não elaborar um plano de ensino adequado; excesso de recursos audiovisuais e aulas expositivas, sem complementação por meio de exercício e exemplos.

Finalmente, Gil (2006) define que, de modo geral, o professor universitário, como o de qualquer outro nível da educação, necessita, além de um sólido conhecimento na área em que pretende lecionar, de habilidades pedagógicas que tornem o aprendizado mais eficiente. Porém, o problema é que nem todos os professores que lecionam nos cursos de Ciências Contábeis passam por um processo de formação pedagógica. Uma parcela considerável é formada por contadores e técnicos contábeis com experiência e conhecimentos técnicos na área, que, com a finalidade de difundir seus conhecimentos, direcionam-se para o meio acadêmico (Andere & Araujo, 2008).

### 2.1.1.2 Dimensão Aluno

Quanto à dimensão aluno e sua influência no processo de ensino-aprendizagem, Gil (2006) ressalta que, em decorrência do processo de democratização do ensino, diferentes “massas” sociais passaram a ter acesso às escolas. No contexto atual, ainda segundo o autor anteriormente citado, os alunos formam um grupo heterogêneo, com interesses, motivações, heranças culturais e religiões distintas - um cenário diferente de anos atrás, no qual o ensino era privilégio de poucos, podendo, até mesmo, ser de um só gênero: o masculino (Gil, 2006).

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

Nessa mesma linha, Beck e Rausch (2012) destacam como aspectos importantes na dimensão aluno as motivações pessoais por parte do estudante; os conhecimentos prévios sobre o conteúdo ministrado; a relação com o professor; e a atitude com a disciplina. Adicionalmente, podem ser tratadas questões relacionadas ao tamanho da turma (Waiselfisz, 2000) e à própria maturidade do estudante ao se inserir em um curso superior.

Quanto às atitudes dos alunos que podem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, os próprios interessados mencionaram, no estudo de Beck e Rausch (2012), os seguintes aspectos principais: falta de interesse, descaso e falta de empenho; não desenvolver as atividades propostas pelo professor; conversas paralelas em excesso; falta de dedicação extracurricular; e poucos questionamentos quanto aos conteúdos expostos.

### 2.1.1.3 Dimensão Assunto

Em relação à dimensão “assunto”, salienta-se que o conteúdo do curso deve atender às necessidades de aprendizagem do aluno e, não, ser resultado do interesse do professor (Gil, 2005). Décadas atrás, o professor não encontrava grandes dificuldades para definir e organizar os assuntos das disciplinas de sua responsabilidade, que seriam lecionados em sala de aula (Gil, 2006). Gil (2006) menciona, também, que os programas das disciplinas já vinham formatados segundo as ementas dos livros-textos a serem adotados pelos professores, e bastava a eles repassar os conteúdos aos estudantes em tempo hábil.

O cenário descrito anteriormente não acompanha mais a busca pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, ainda são realizadas críticas referentes aos programas de estudo, sendo as principais listadas por Bordenave e Pereira (2012): falta de interação entre os currículos das diversas disciplinas, o que ocasiona, vez ou outra, duplicidade de assuntos; não planejamento, por parte do professor, do tempo que será gasto com cada assunto; e programas de estudos elaborados sem considerar a região, cenário econômico e público-alvo que estão inseridos. Beck e Rausch (2012) destacam como principais elementos a serem analisados na dimensão “assunto” a estrutura do conteúdo da disciplina, os tipos de aprendizagem requeridos e a ordem de apresentação dos conteúdos.

### 2.1.1.4 Dimensão Institucional

No que tange à dimensão “institucional”, ressalta-se que as IES, em geral, são o local adequado para que aconteça a construção do conhecimento e a formação da competência humana, sendo imprescindível, para isso, construir um ambiente inovador e criativo (Marion, 2001).

Para Bordenave e Pereira (2012), a parcela de participação das IES no processo de ensino-aprendizagem está em garantir gabinetes de trabalho para os professores em adequadas condições, assim como as salas de aula e suas instalações em geral; disponibilizar monitores de disciplinas para os alunos, a fim de dar continuidade ao processo iniciado pelo professor em sala de aula; e reduzir a burocracia nos mais diversos setores administrativos. Há de se considerar, também, questões de cunho estrutural, como salas de aula arejadas, equipadas com recursos audiovisuais e bibliotecas que apresentem um extenso arsenal de livros e instalações adequadas. No estudo de Waiselfisz (2000), por exemplo, o autor encontrou uma associação positiva entre a situação dos equipamentos e o aproveitamento curricular dos alunos.

Por fim, podem ser tratados, ainda, aspectos relacionados à assistência e à orientação psicológica e vocacional para os estudantes. De acordo com Pereira, Motta, Vaz, Pinto, Bernardino, Melo, Ferreira, Rodrigues, Medeiros e Lopes (2006) - os problemas de natureza pessoal, quer os relacionados ao processo de desenvolvimento do aluno, quer os de natureza patológica, interferem no insucesso do estudante, tornando-se prioritário que as universidades se atenham ao nível da saúde física e mental do aluno. Desse modo, alerta-se para a necessidade de implementação de estruturas de aconselhamento psicológico nas IES.

Diante do contexto descrito, infere-se que as IES são o ambiente físico no qual acontece o processo de ensino-aprendizagem. Entender quais são os fatores de maior influência para o aluno ajuda a promover mudanças que possam auxiliar na promoção do conhecimento.

### 2.1.2 Metodologias de Ensino-Aprendizagem

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

O método Tradicional coloca o aluno em uma posição passiva em relação ao professor, esse, sim, agente ativo, responsável por transmitir seu conhecimento e experiências. Cabe ao estudante absorver o que foi lecionado (Marion, 2001). Para Gil (2006), em sua maioria, os professores tendem a se colocar em uma posição à frente da turma; comportam-se como especialistas da disciplina; e a lecionam para um grupo de alunos interessados. Suas ações são definidas pelos verbos “guiar”, “formar” e “doutrinar” (Gil, 2006).

De acordo com Freire (2002), a abordagem Tradicional molda a educação no formato “educação bancária” e identifica o professor como o narrador de conteúdos, com o único objetivo de “encher” os ouvintes, no caso os alunos, que, por sua vez, recebem em suas “vasilhas” o que está sendo pronunciado. Isto posto, o aluno “deposita” o conteúdo, o memoriza e o repete, podendo não perceber o que realmente significa. Caracteriza-se esse ensino pelo verbalismo do professor e a memorização do aluno (Gil, 2006).

Em paralelo à abordagem Tradicional, está a Humanista. Nesta, segundo Andrade (2002), são observadas as relações interpessoais e o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. O estímulo é para que o aluno se desenvolva sem intervenções (Andrade, 2002). O professor atua como um facilitador para o aprendizado, dando assistência aos alunos e garantindo sua autonomia (Gil, 2006). A abordagem Humanista, para Mizukami (1986), preza pelas próprias experiências do aluno - o professor não ensina, e, sim, cria condições para que os alunos aprendam. A educação está centrada na pessoa do aluno e em criar condições para o desenvolvimento intelectual e emocional do indivíduo (Mizukami, 1986).

A abordagem Comportamentalista considera o professor como sendo o organizador e aplicador dos meios que garantem a eficiência e eficácia do ensino, não se importando com a atividade mais autônoma do aluno (Silva, 2006). A Cognitivista, por sua vez, vê o professor como o responsável por criar situações desafiadoras de aprendizagem, e o aluno participa de forma ativa nas resoluções das questões problematizadas pelo professor (Silva, 2006).

A abordagem Sociocultural é conceituada por Gil (2006) como sendo uma abordagem que dá ênfase aos aspectos socioculturais envolvidos no processo de aprendizagem. Os agentes envolvidos (aluno e professor), ainda conforme Gil (2006), crescem juntos, o professor direciona e conduz o processo de ensino-aprendizagem, enquanto o aluno determina e é determinado pelo meio, sendo capaz de operar mudanças no que está sendo vivenciado.

Marion (2001), por fim, destaca apenas duas metodologias de ensino-aprendizagem praticadas nos cursos de Ciências Contábeis. Na primeira, de acordo com o autor citado, o aluno é o agente passivo no processo de aprendizagem, caracterizando a abordagem Tradicional de ensino. O contrário acontece na segunda metodologia, em que o aluno assume o papel de agente ativo, culminando em uma abordagem mais Humanista do ensino.

### 2.1.3 Tipos de Professores que influenciam o Processo de Ensino-Aprendizagem

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi considerado o embasamento teórico desenvolvido por Bordenave e Pereira (2012). Os autores estudaram os efeitos das diferentes personalidades, do aluno e do professor, os quais interferem no processo de ensino-aprendizagem. Concluíram que a deficiência na metodologia do ensino não resulta somente de uma deficiência pedagógica. A falta de entusiasmo do professor com sua disciplina e a incapacidade de envolver os alunos também influencia o resultado geral da turma (Bordenave & Pereira, 2012).

Com relação ao perfil do professor que sustenta seu comportamento em situações de ensino e aprendizagem, principalmente em sala de aula, adotaram-se os perfis expostos por Bordenave e Pereira (2012): o “instrutor” ou professor de autômatos; o professor que se concentra no conteúdo; o professor que se concentra no processo de instrução; o professor que se concentra no intelecto do aluno; e o professor que se concentra na pessoa total.

Em definição proposta por Bueno (2000), autômatos são pessoas incapazes de ação própria. Assim é tratado o aluno na visão do professor “instrutor”: os estudantes são treinados a recitar definições e a memorizar a partir do que foi exposto pelo professor. A autoridade máxima em sala de aula é exercida pelo “instrutor”, e os alunos dispõem de poucas alternativas para o desenvolvimento do pensamento (Bordenave & Pereira, 2012). Para ilustrar esse tipo de professor, Bordenave e Pereira (2012) citam o profissional de cursos preparatórios, mas ressaltam que é comum encontrar semelhantes em universidades.

A satisfação e metodologia do professor que se concentra no conteúdo estão, ainda segundo Bordenave e Pereira (2012), em cobrir sistematicamente as matérias de sua disciplina. A troca de ideias com o aluno para a construção em conjunto do conhecimento é pouco aceita e entendida para alcançar o objetivo de ensinar. Esse perfil de professor tem certeza dos conteúdos que devem ser tratados e aprendidos (Bordenave & Pereira, 2012).

O professor que se concentra no processo de instrução objetiva ver os alunos tratarem a matéria com os mesmos métodos e processos com que ele os trata. Exige de seus alunos que demonstrem, por meio dos exercícios e avaliações, que podem copiar seus métodos, bem como sua maneira de interpretar os dados (Bordenave & Pereira, 2012).

Para o perfil de professor que se concentra no intelecto do aluno, a atividade racional é o foco no processo de ensinar e de aprender. Sua preocupação é desenvolver as habilidades intelectuais dos alunos, via análise e solução de problemas. As emoções e atitudes dos estudantes são postas de lado quando comparadas ao desenvolvimento do seu intelecto (Bordenave & Pereira, 2012).

Por fim, em relação ao último perfil tratado por Bordenave e Pereira (2012), os autores caracterizam a atuação do professor que se concentra na pessoa total. Nessa situação, o estudante constitui o centro do processo, de modo que a crença do professor é a de que o desenvolvimento intelectual está ligado aos aspectos afetivos e não racionais da personalidade. Considera o ensino como um desafio, incentivando o aluno a buscar respostas e acreditando que, tratando o estudante como pessoa integral, estará auxiliando seu processo de crescimento como adulto (Bordenave & Pereira, 2012).

### 3. Metodologia

A população de estudantes pesquisada é composta por alunos matriculados nos quatro anos finais do curso de Ciências Contábeis, de uma Instituição de Ensino Superior Federal, do total de cinco anos necessários para a formação de um profissional da área. Optou-se pela escolha desses estudantes por se acreditar que as experiências por eles vivenciadas em meio acadêmico são mais enriquecedoras do que aquelas dos alunos do primeiro ano. Estudantes que estão matriculados e que já superaram o número de períodos regulares para a formação nos cursos também foram considerados. A amostra de dados analisada vale como uma amostragem não probabilística por conveniência. Portanto, os resultados encontrados restringem-se à amostra analisada, não sendo possível realizar inferências para a população. No caso, foram investigados alunos do curso de Ciências Contábeis de uma Universidade Federal localizada no Estado de Minas Gerais.

Um questionário desenvolvido pelos pesquisadores foi o instrumento utilizado para a coleta dos dados inerentes ao estudo. O instrumento de pesquisa foi aplicado no período de uma semana do mês de maio de 2014, sendo duas as formas escolhidas para aplicação, a primeira forma é feita, pessoalmente, em sala de aula, com a colaboração de professores e formulário impresso; a segunda, via meio eletrônico, com a disponibilização de um *link* em formulário com formato *on-line*.

O questionário foi dividido em cinco partes, como pode ser observado na Figura 1.

Parte	Objetivo	Fonte
I	Traçar o perfil dos respondentes participantes da pesquisa.	-
II	Listar quais seriam os principais motivos para escolha do curso.	-
III	Identificar os fatores que, na opinião dos componentes da amostra, influenciam o processo de ensino-aprendizagem.	(Beck & Rausch, 2012) Adaptado.
IV	Identificar quais seriam as atitudes dos alunos e professores, na visão do aluno, que influenciam negativamente o processo de aprendizagem.	(Beck & Rausch, 2012)
V	Identificar quais são os tipos de professores, na visão do aluno, que promovem melhor seu aprendizado.	(Bordenave & Pereira, 2012)

**Figura 1.** Representação Instrumento de Pesquisa

A primeira parte teve como intuito traçar as características dos estudantes quanto ao gênero, faixa etária, tipo de instituição em que cursaram o ensino médio, atividades relevantes exercidas, entre outros aspectos que compuseram o perfil dos participantes. A segunda parte teve como foco avaliar os motivos e expectativas que serviram de motivação na escolha do curso, na medida em que, de acordo com Beck e Rausch (2012), tais itens são importantes para entender os aspectos do processo de ensino-aprendizagem.

A terceira e quarta parte, respectivamente, basearam-se no referencial teórico abordado, principalmente no estudo de Beck e Rausch (2012), no que concerne aos fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem e às atitudes de alunos e professores que impactam negativamente neste processo. Finalmente, a quinta parte investigou os tipos de professores que promovem, segundo a percepção dos estudantes analisados, um melhor aprendizado. Os perfis dos docentes foram baseados na proposta de Bordenave e Pereira (2012), também já detalhada anteriormente.

Quanto ao retorno dos questionários, foram obtidas 173 respostas e dessas, 124 foram consideradas para análise. As outras 49 respostas pertenciam a alunos que não são graduandos do curso de Ciências Contábeis e, por isso, foram desconsideradas.

## 4. Análise dos Dados

### 4.1 Caracterização da Amostra

A amostra do presente estudo é composta por 124 observações, sendo constituída, predominantemente, por respondentes do gênero feminino (58,06%) e 41,13% de respondentes do gênero masculino, conforme detalhado na Tabela 1.

Tabela 1

**Características Pessoais da Amostra**

	Universidade	Ciências Contábeis	
		Freq.	%
<b>Gênero</b>	Feminino	72	58,06%
	Masculino	51	41,13%
	Não Informado	1	0,81%
	<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100%</b>
<b>Estado Civil</b>	Casado	10	8,06%
	Divorciado/Separado	0	0,00%
	Solteiro	112	90,32%
	União Estável	2	1,61%
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100%</b>	
<b>Faixa Etária</b>	18 a 20 anos	3	2,42%
	20 a 22 anos	34	27,42%
	22 a 25 anos	46	37,10%
	Mais de 25 anos	40	32,26%
	Não Informado	1	0,81%
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100%</b>	
<b>Ano de Ingresso no Curso</b>	2007 a 2009	4	3,23%
	2009 a 2011	58	46,77%
	2011 a 2013	60	48,39%
	Outro	2	1,61%
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100%</b>	
<b>Cursou a Maior Parte do Ensino Médio</b>	Pública	67	54,03%
	Privada	55	44,35%
	Não Informado	2	1,61%
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100%</b>	
<b>Outra Atividade Acadêmica (4h)</b>	Sim	13	10,48%
	Não	111	89,52%
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100%</b>	
<b>Atividade de Estágio (6h)</b>	Sim	39	31,45%
	Não	84	67,74%
	Não Informado	1	0,81%
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100%</b>	
<b>Atividade CLT (8h)</b>	Sim	63	50,81%
	Não	60	48,39%
	Não Informado	1	0,81%
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100%</b>	

Fonte: elaborada pelos autores.

Ainda de acordo com a Tabela 1, é possível verificar que 37,10% da amostra é constituída por respondentes de 22 a 25 anos, e as idades dos estudantes variam entre 19 e 43 anos. Quanto ao estado civil dos componentes da amostra, 90,32% dos alunos informaram estarem solteiros, 8,06%, casados e 1,16%, em união estável. Adicionalmente, 48,39% dos estudantes estão cursando o 3º, 4º, 5º, 6º ou 7º período do curso de Ciências Contábeis, de um total de 10 períodos. Identificou-se, também, que 54,03% dos respondentes cursaram a maior parte do ensino médio em instituições públicas.

Em relação ao tempo de ocupação dos alunos, 10,48% dedicam 4 horas diárias a atividades em meio acadêmico como, por exemplo, pesquisa de iniciação científica e projetos de extensão. Um percentual de 89,52% declarou não participar de atividades desse tipo. Outros 31,45% dedicam 6 horas diárias a atividades de estágio, e 50,81% já trabalham com carteira assinada no regime de 8 horas diárias.

Em síntese, os dados evidenciam uma amostra composta por respondentes do curso de Ciências Contábeis, entre 22 e 25 anos, na maioria representantes do gênero feminino, solteiros, cursando do 3º ao 5º período da universidade. A maior parte do ensino médio dos respondentes foi cursada em escolas públicas e esses praticam alguma atividade que demanda de 4 a 8 horas diárias.

## 4.2 Motivos para a Escolha do Curso

Conforme já mencionado, Beck e Rausch (2012) defendem que conhecer os verdadeiros motivos e as expectativas que serviram de motivação para o aluno na escolha do curso pode se revelar uma fonte importante para entender os aspectos do seu processo de ensino-aprendizagem. Para Guimarães e Boruchovitch (2004), descobrir as orientações motivacionais do estudante pode auxiliar no seu processo de envolvimento com a escola e na sua própria educação. Na Tabela 2, evidenciam-se os motivos elencados pelos respondentes para a escolha do curso de Ciências Contábeis.

Tabela 2

### Escolha do Curso

Motivos para escolha do curso	Ciências Contábeis	
	Freq.	%
Pretendo conduzir a empresa da família	7	2,19%
É uma carreira que proporciona autonomia de atuação, preparando-me para ter o meu próprio negócio	31	9,72%
Fui influenciado por amigos e/ou familiares	21	6,58%
A profissão me permite atuar em diferentes áreas (segmentos) da empresa	58	18,18%
É um curso que se mantém atualizado com as evoluções do mercado	21	6,58%
A profissão oferece maiores ofertas de emprego	67	21,00%
Pretendo participar de concursos públicos	79	24,76%
Reconhecimento social pela obtenção de um diploma superior	11	3,45%
Facilidade para ingresso no curso (reduzido número de candidatos por vaga e ponto de corte menor que de suas outras opções)	11	3,45%
Outro. Qual?	13	4,08%
<b>Total</b>	<b>319</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborada pelos autores.

Verifica-se que, na amostra analisada, a principal motivação para a escolha do curso de Ciências Contábeis, que figura na opinião de 24,76% dos respondentes, é “pretendo participar de concursos públicos”. Outra motivação significativa, que obteve 21,00% de citações, é: “a profissão oferece maior oferta de emprego”. Os resultados apresentados estão em conformidade com o estudo realizado por Pinheiro e Santos (2010), no qual 482 respondentes afirmaram que a profissão contábil oferece maiores ofertas de emprego. Isto demonstra uma preocupação do estudante com o futuro da sua carreira profissional.

O motivo que menos influenciou os estudantes na escolha do curso foi: “pretendo conduzir a empresa da família”, com apenas 2,19% de pontuações. Na pesquisa de Pinheiro e Santos (2010), 411 entrevistados discordaram quando questionados se dar continuidade aos negócios da família teria sido um fator para escolha do curso de Ciências Contábeis. Ainda em conformidade com Pinheiro e Santos (2010), “essas respostas demonstram como essa profissão está inserida no contexto econômico e dos negócios na sociedade, e a população preocupa-se em preparar-se para o mercado de trabalho”.

### 4.3 Fatores que influenciam o Processo de Ensino-Aprendizagem

Neste tópico, apresenta-se a análise das variáveis que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, por meio de uma escala pontuada entre 0 (zero) e 10 (dez). Foi solicitado aos alunos que atribuíssem uma nota de 0 a 10 a cada um dos fatores listados (0 quando considerassem a variável totalmente irrelevante para o seu processo de aprendizagem; e 10 quando considerassem a variável extremamente importante para o seu processo de aprendizagem).

Conforme demonstrado na Tabela 3, foram consideradas, no fator “professor” as seguintes variáveis relacionadas: à forma didática como o professor conduz sua aula; nível de exigência das provas e sua relação com as aulas já lecionadas; comunicação clara e desprovida de ironias e como essa comunicação influencia no domínio da turma; atitudes de inferioridade e subordinação do professor, que, em alguns casos, podem ser provocadas pela falta de segurança em lecionar determinada disciplina; vocação em dar aula e o domínio do assunto abordado; e, por fim, o bom relacionamento com o aluno como um todo.

Tabela 3

#### Fatores do Processo de Ensino-Aprendizagem – Dimensão Professor

Assertivas	Ciências Contábeis	
	Média	Desvio Padrão
<b>Dimensão do Professor</b>		
Didática do professor (forma como o professor conduz a aula, interage com os alunos e proporciona um ambiente de aprendizado).	9,24	1,35
Nível de exigência em provas condizente com o que foi ensinado em aula.	8,28	1,90
Uso de linguagem adequada em sala de aula, com ausência de comunicação que implique ironia e sarcasmo por parte do professor para o domínio do ambiente.	7,68	2,29
Atitudes de subordinação para com a turma (redução de exercícios, facilidade nas provas, vista grossa a faltas e tolerância a indisciplina).	4,41	2,78
Vocação do professor para dar aula.	8,62	1,91
Domínio e gosto pela disciplina lecionada.	8,98	1,40
Ter um bom relacionamento com o aluno (procurar entender seus hábitos e costumes, interesse em conhecer os alunos, ouvi-los e compreendê-los).	7,94	2,01

Fonte: elaborada pelos autores.

Como resultado da análise do fator “professor” e de suas variáveis, os respondentes do curso analisado pontuaram, em média, como 9,2 a variável “didática do professor”. Pode-se entender desse resultado que o aprendizado do aluno fica comprometido quando o professor não é didático em suas atitudes em sala de aula; e a condução da matéria e a interação do professor com a turma são de extrema importância para o processo de aprendizagem.

Os estudantes também pontuaram com média alta as variáveis “domínio e gosto pela disciplina lecionada” (média = 8,98) e “vocação do professor para dar aula” (média = 8,62). Dominar as disciplinas lecionadas e, principalmente, gostar do que faz, de acordo com Marion (2001) são características importantes do professor do ensino superior.

Por outro lado, a variável “atitudes de subordinação para com a turma” obteve média de 4,41, o que indica que esta é uma variável que pouco influencia o processo de aprendizagem. A falta de comprometimento do professor com a turma e a atitude de subordinação podem estar relacionadas com a sua falta de preparação didática, conforme mencionam Bordenave e Pereira (2012).

Com médias 7,26 e 7,94, respectivamente, aparecem as variáveis “uso de linguagem adequada em sala de aula, com ausência de comunicação que implique ironia e sarcasmo por parte do professor para o domínio do ambiente”; e “ter um bom relacionamento com o aluno”, o que significa que o processo de ensino-aprendizagem também é afetado por estas, mesmo que em uma menor magnitude.

O próximo fator estudado e que pode ser observado na Tabela 4, foi o “assunto tratado em sala de aula”, com as seguintes variáveis: a forma como o conteúdo abordado é estruturado na disciplina; a existência de programas interdisciplinares; o tempo bem planejado e executado entre os conteúdos das disciplinas, não exagerando muito em um assunto em detrimento de outro; e a afinidade do que é visto em sala de aula com a realidade vivenciada fora dela.

Tabela 4

**Fatores do Processo de Ensino-Aprendizagem - Dimensão Assunto**

Assertivas	Ciências Contábeis	
	Média	Desvio Padrão
Dimensão Assunto		
Estrutura do conteúdo da disciplina	8,72	1,49
Interação entre os programas de diversas disciplinas	7,70	1,98
Programa da disciplina bem planejado (tempo bem distribuído entre os tópicos)	8,61	1,63
Afinidade dos programas com os fatos do dia a dia	7,92	2,09

Fonte: elaborada pelos autores.

As variáveis propostas para o estudo do fator assunto receberam médias similares, o que indica que os alunos consideram o fator em análise de relevância substancial para seu processo de aprendizado, destacando-se as variáveis “estrutura do conteúdo da disciplina” e “programa da disciplina bem planejado”, que receberam médias de pontuação de 8,72 e 8,61, respectivamente. Em relação a esta última variável, cabe mencionar que Bordenave e Pereira (2012) já explanavam em seus estudos que, dentre os problemas do ensino superior relacionados aos assuntos abordados em sala de aula, pode-se citar os programas de curso mal planejados, pois “com frequência o professor gasta mais do que o tempo previsto para desenvolver as primeiras partes do programa e por isto avançava de forma rápida para cobrir as restantes, preocupando-se pouco com a ocorrência ou não da aprendizagem”.

Com médias de 7,70 e 7,92, as variáveis “interação entre os programas de diversas disciplinas” e “afinidade dos programas com os fatos do dia a dia”, respectivamente, são avaliadas como significativas para o processo de ensino-aprendizagem. Em seu estudo, Peleias, Silva, Sagreti e Chirotto (2007) já mencionavam a importância da interdisciplinaridade como uma forma de agregar conhecimento ao aluno.

O fator “aluno”, conforme detalhado na Tabela 5, engloba variáveis relacionadas ao sentimento de desconforto do estudante em salas de aula cheias, em algumas situações com um público de alunos muito heterogêneo; ao seu desejo de aprender o assunto, sua motivação pessoal em aprender a disciplina; à existência de um conhecimento prévio que auxiliará no entendimento do assunto; à sua maturidade como pessoa, estando preparado para assumir as responsabilidades de um curso superior; ao hábito de estudar fora de sala de aula; e, por fim, à sua relação com o professor, a forma de tratá-lo e de dialogar com ele.

Tabela 5

**Fatores do Processo de Ensino-Aprendizagem – Dimensão Aluno**

Assertivas	Ciências Contábeis	
	Média	Desvio Padrão
<b>Dimensão Aluno</b>		
Número adequado de alunos em sala de aula e um público homogêneo	6,75	2,57
Desejo de aprender o assunto (motivação pessoal com a disciplina)	8,79	1,54
Existência de conhecimentos prévios que permitirão aprender melhor o assunto	7,33	1,89
Estar preparado para as responsabilidades de um curso superior (maturidade)	7,89	2,13
Ter o hábito de estudar	7,93	2,00
Boa relação com o professor (respeitar e saber dialogar com ele)	8,28	1,76

Fonte: elaborada pelos autores.

Os resultados encontrados apontam a média de 8,79 a variável “desejo de aprender o assunto”. Em congruência a este ponto, foi apresentada também nos resultados da pesquisa, com média de 8,28, a assertiva que caracteriza a boa relação com os professores, no sentido de facilidade de diálogo, entender o aluno e respeito mútuo. Isto indica que o fator motivacional é de grande importância para o processo de aprendizagem. O resultado obtido está em conformidade com o levantamento teórico realizado por Guimarães e Boruchovitch (2004), no qual os autores destacam que:

A motivação no contexto escolar tem sido avaliada com um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho. Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 143).

Em uma análise geral, os estudantes concordaram que todas as variáveis que se originam de suas atitudes, desejos e relações influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Este fato já era previsto nos estudos de Bordenave e Pereira (2012), no qual os autores defendem que este processo acontece entre o professor e o aluno, mas que o aluno é o “ser” responsável por ter o aprendizado.

Por fim, as variáveis do fator “institucional” remetem à disponibilização, por parte da instituição, de monitores para as disciplinas lecionadas; de uma assistência aos professores para elaboração do seu material e da sua orientação pedagógica; de uma assistência, agora para os estudantes, psicológica e vocacional; de um ambiente confortável e provido de recursos audiovisuais em sala de aula; e de bibliotecas equipadas com um acervo de livros atualizado, instalações adequadas e uma equipe para atendimento ao aluno, conforme detalhado na Tabela 6.

Tabela 6

**Fatores do Processo de Ensino-Aprendizagem – Dimensão Institucional**

Assertivas	Ciências Contábeis	
	Média	Desvio Padrão
<b>Dimensão Institucional</b>		
Existência de auxiliares de ensino e de monitores.	6,36	2,74
Assistência para os professores na elaboração do material didático e na sua orientação pedagógica.	6,70	2,53
Assistência e orientação psicológica e vocacional para os estudantes.	5,50	3,10
Salas de aula arejadas e equipadas com recursos audiovisuais.	7,94	2,23
Biblioteca equipada com um extenso acervo de livros e instalações adequadas.	8,70	1,92

Fonte: elaborada pelos autores.

A avaliação, por parte dos estudantes, resultou em uma média de 8,70 para a variável “biblioteca equipada com um extenso acervo de livros e instalações adequadas”, o que denota a importância de se encontrar um ambiente fora de sala de aula, mas dentro da instituição, adequado para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

#### 4.4 Atitudes que influenciam Negativamente o Processo de Aprendizagem

Com a apuração das respostas dos alunos participantes da pesquisa, foi possível conhecer quais seriam as atitudes dos próprios estudantes, além daquelas dos professores, que mais influenciam de forma negativa o processo de aprendizagem. As frequências absolutas e relativas estão especificadas na Tabela 7.

Tabela 7

**Atitudes Aluno**

Aluno	Ciências Contábeis	
	Freq.	%
Falta de interesse	85	41%
Conversas paralelas em excesso	11	5%
Falta de dedicação fora da sala de aula	73	35%
Não desenvolver as atividades propostas pelo professor	40	19%
<b>Total</b>	<b>209</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborada pelos autores.

Ao observar a Tabela 7, constata-se que a “falta de interesse” por parte do aluno em aprender o que está sendo lecionado foi considerada a atitude negativa de maior peso no processo de aprendizagem, com um índice de 41%, seguida pelo índice de 35%, que considera a “falta de dedicação fora de sala de aula” uma atitude ruim para o aprendizado.

Os respondentes indicaram algumas atitudes que pouco influenciam de forma negativa o processo de ensino-aprendizagem, os respondentes indicaram as atitudes: “não desenvolver as atividades propostas pelo professor”, com 19%, e “conversas paralelas em excesso”, com 5%.

A percepção dos estudantes em relação às atitudes do professor que mais influenciam negativamente o seu processo de aprendizagem está pontuada na Tabela 8.

Tabela 8

#### Atitudes Professor

Professor	Ciências Contábeis	
	Freq.	%
Professor que não se propõe a sanar as dúvidas dos alunos	70	29%
Impontualidade e falta de motivação do professor	48	20%
Falta de domínio do assunto a ser explanado	88	37%
Excesso de aulas expositivas	35	15%
<b>Total</b>	<b>241</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborada pelos autores.

Das atitudes negativas listadas, a “falta de domínio do assunto a ser explanado” foi pontuada por 37% dos respondentes, enquanto 29% consideram que a atitude do “professor que não se propõe a sanar dúvidas dos alunos” é a que mais prejudica seu processo de aprendizagem. Com um menor percentual, as atitudes de “impontualidade e falta de motivação do professor” e “excesso de aulas expositivas” aparecem em segundo plano, com 20% e 15%, respectivamente.

#### 4.5 Tipos de Professores e a influência no Processo de Aprendizagem

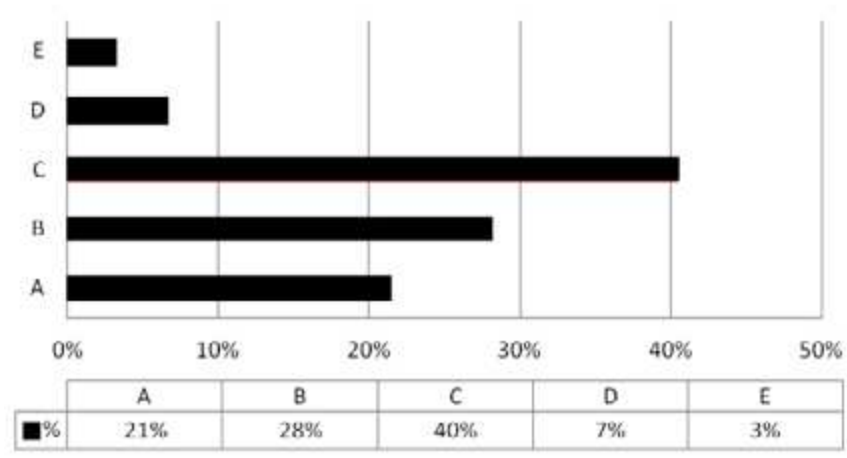
A Figura 2 foi elaborado para auxiliar o entendimento de qual perfil de professor corresponde cada letra atribuída no questionário.

Tipo	Descrição
A	<b>O “instrutor” ou professor de autômatos:</b> procura ajudar o aluno a adquirir a capacidade de responder imediatamente sem necessidade de pensar. Nessas aulas, os estudantes pouco mais fazem que recitar definições, explicações e generalizações que memorizam a partir das exposições do professor ou de um texto ou apostila dados por ele.
B	<b>O professor que se concentra no conteúdo:</b> afirma que sua primeira tarefa consiste em cobrir, sistematicamente as matérias de sua disciplina para, assim, ajudar os alunos a dominá-las; considera uma tolice a opinião de que o processo de ensinar e de aprender deva consistir em uma pesquisa conjunta.
C	<b>O professor que se concentra no processo de instrução:</b> concentra-se em conseguir que seus alunos tratem a matéria com os mesmos métodos e processos com que ele os trata; preocupa-se em impor um modelo de raciocínio e exige de seus alunos que demonstrem, nos exercícios e avaliações, que podem imitar seus métodos.
D	<b>O professor que se concentra no intelecto do aluno:</b> considera que o processo de ensino e de aprendizagem deve concentrar-se na própria atividade racional; preocupa-se, sobretudo, em desenvolver as habilidades intelectuais do aluno por meio de análise e solução de problemas, dando mais importância ao intelecto que às atitudes e emoções do estudante.
E	<b>O professor que se concentra na pessoa total:</b> não acredita que o desenvolvimento intelectual deva ou possa ser desligado dos outros aspectos da personalidade humana, tais como os fatores afetivos e não racionais da identidade e da intimidade; considera o ensino como um desafio global à pessoa do estudante, que o obriga a buscar respostas ainda não aprendidas e a experimentá-las.

**Figura 2.** Descrição Perfil dos Professores

Fonte: adaptado de Bordenave e Pereira (2012).

A Figura 3 ilustra a distribuição percentual dos perfis de professores que predominam, na opinião dos 124 respondentes, em seu curso atual:



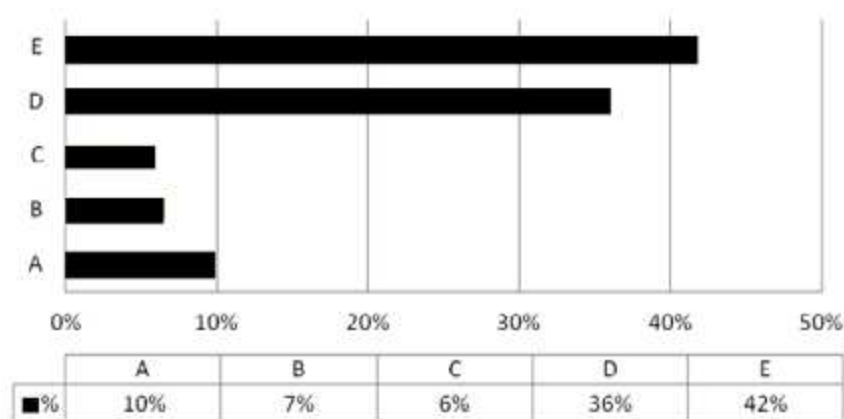
**Figura 3.** Tipo de Professor Predominante

Fonte: elaborado pelos autores.

Na percepção dos estudantes que responderam ao questionário, o perfil do professor que predomina no curso de Ciências Contábeis é o perfil C, com 40% das indicações, que no questionário equivale ao professor que se concentra na atividade de dar aula; que se importa em impor um modelo de raciocínio; e que procura garantir que os alunos demonstrem esse modelo de raciocínio. O perfil B, com 28%, corresponde ao professor que se concentra no conteúdo, e sua principal preocupação é lecionar o que foi inicialmente proposto pela ementa. Com um percentual de 21%, o perfil A, o “instrutor” de autômatos é aquele que se preocupa em fazer do aluno um memorizador de conteúdos e resoluções de problemas.

Os professores de perfil D e E, que no questionário equivalem àqueles que se concentram no intelecto do aluno e àqueles que se concentram no aluno como um todo, respectivamente, receberam as menores indicações, com 7% e 3% cada um. Pode-se entender, assim, que são estes os dois tipos de professores que, no ponto de vista dos alunos, estão presentes em menor quantidade no Departamento de Ciências Contábeis da IES estudada.

A Figura 4 representa as respostas dos estudantes quando questionados sobre qual dos tipos de professores apresentados melhor os atendiam e, desse modo, poderiam auxiliar na melhora do processo de ensino-aprendizagem.



**Figura 4.** Perfil Idealizado

Fonte: elaborado pelos autores.

O resultado do segundo questionamento foi o contrário do primeiro, isso porque os perfis de professores idealizados pelos estudantes são os que estão presentes, na opinião da amostra estudada, em menor número em seu curso. Para os respondentes, o professor E, que se concentra em conhecer o aluno como um todo, seria o mais indicado para promover sua melhor aprendizagem (42%), seguido pelo professor de perfil D, que se concentra no intelecto do aluno, com 36% das indicações.

O perfil C, aquele que se concentra no processo de instruções e que foi indicado em um primeiro momento como sendo o de maioria no curso, recebeu, nesta etapa, um indicativo de 6% dos alunos, demonstrando que, para os respondentes, esses professores pouco contribuem para que ocorra a melhoria no aprendizado.

## 5. Conclusões

O presente estudo teve como objetivo verificar a percepção de alunos do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Federal do Estado de Minas Gerais em relação aos fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Para o alcance desse propósito, inicialmente, realizou-se um estudo dos aspectos teóricos, que proporcionaram a base para a realização da pesquisa. Na sequência, analisaram-se os dados coletados por meio de um questionário, em que se observou que o perfil da amostra pesquisada caracteriza-se pela idade entre 22 e 25 anos, na maioria representantes do gênero feminino, solteiros, cursando do 3º ao 5º período da universidade. Além disso, a maior parte dos estudantes cursaram o ensino médio em escolas públicas e praticam alguma atividade que demanda de 4 a 8 horas diárias. Para aprofundar o perfil dos respondentes, foram questionados quais seriam os principais motivos que levaram à escolha do curso de Ciências Contábeis, de modo que 24,76% responderam que pretendem prestar concurso público na área contábil.

Caracterizada a amostra, verificou-se quais seriam as variáveis, em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), que mais influenciavam o aluno no seu processo de ensino-aprendizagem. Em destaque, as variáveis, “didática do professor (forma como o professor conduz a aula, interage com os alunos e proporciona um ambiente de aprendizado)”, com média de 9,24; “estrutura do conteúdo da disciplina”, com média 8,72; “desejo de aprender o assunto (motivação pessoal com a disciplina)”, com média 8,79; e “biblioteca equipada com um extenso acervo de livros e instalações adequadas”, com média de 8,70.

De todas as 22 (vinte e duas) variáveis analisadas, apenas 1 (uma) foi considerada pelos alunos como uma variável que não influencia e que não contribui para o seu processo de ensino-aprendizagem: a variável “atitudes de subordinação para com a turma (redução de exercícios, facilidade nas provas, vista grossa a faltas e tolerância a indisciplina)”, com média 4,41.

Foi possível, também, identificar quais são as atitudes provenientes dos alunos e dos professores que, na visão dos estudantes, mais influenciavam de forma negativa o alcance do ensino-aprendizado ideal. Como resultado, as quatro atitudes mais pontuadas em relação ao aluno foram “falta de interesse” e “falta de dedicação fora da sala de aula”; e quanto ao professor, aquele que “não se propõe a sanar as dúvidas dos alunos” e que não tem “domínio do assunto a ser explanado”.

Os resultados confirmam-se também na percepção dos alunos frente aos tipos de professores que lecionam no curso de Ciências Contábeis da IES estudada. O tipo de professor que se encontra em maior quantidade são os professores do tipo C: “o professor que se concentra no processo de instrução: concentra-se em conseguir que seus alunos tratem a matéria com os mesmos métodos e processos com que ele os trata; preocupa-se em impor um modelo de raciocínio e exige de seus alunos que demonstrem, nos exercícios e avaliações, que podem imitar seus métodos”. Na visão dos respondentes, o professor que melhor poderia promover seu aprendizado é o professor do tipo E: “o professor que se concentra na pessoa total: não acredita que o desenvolvimento intelectual deva ou possa ser desligado dos outros aspectos da personalidade humana, tais como os fatores afetivos e não racionais da identidade e da intimidade; considera o ensino como um desafio global à pessoa do estudante, que o obriga a buscar respostas ainda não aprendidas e a experimentá-la”. Os dois, com 40% e 42% de pontuações respectivamente.

Os resultados obtidos na pesquisa permitiram o alcance do objetivo traçado pelo estudo de identificar os fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva de estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Federal de Minas Gerais, dessa forma, reforçando aspectos apontados por autores que tratam da temática e instigando novas pesquisas.

## 6. Referências

- Andere, M. A. (2007). *Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação*. 2007. Dissertação de Mestrado (Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, SP, Brasil.
- Andere, M. A., & Araújo, A. M. P. D. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista de Contabilidade e Finanças*, 19(48), pp. 91-102. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772008000300008>.
- Andrade, C. S. de. (2002). *O ensino de contabilidade introdutória nas universidades públicas no Brasil*. 2002. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, SP, Brasil.
- Araújo, A. M. P., Santana, A. L. A & Ribeiro, E. M. S. (2009). Fatores que afetam o processo ensino no curso de ciências contábeis: um estudo baseado na percepção dos professores. Anaisdp Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, São Paulo, SP, Brasil, 3º.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought & action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Beck, F. & Rausch, R. B. (2012). Fatores que influenciam processo ensino-aprendizagem: uma percepção dos discentes do Curso de Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Regional de Blumenau. Anais do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, São Paulo. SP, Brasil, 12.
- Bordenave, J. D. & Pereira, A. M. (2012). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. 32ª. ed. Petrópolis: Vozes.
- Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, pp. 21-32.
- Bueno, S. (2000). *Minidicionário da língua portuguesa*. Ed. rev. atual. São Paulo: FTD.
- Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1991). Seven principles for good practice in undergraduate education. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. *New Directions for Teaching and Learning*, 47. doi: 10.1002/tl.37219914708.
- Cornachione Jr. E. B. (2004). *Tecnologia de educação e cursos de ciências contábeis: modelos colaborativos virtuais*. Tese de Livre Docência, Faculdade de economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, SP, Brasil.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do oprimido*. 38ª. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2005). *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2006). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas.
- Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), pp. 143-150. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>.
- Iudícibus, S., Martins, E, Gelbeck, E. R. & Santos, A. (2010). *Manual de contabilidade societária*. São Paulo: Atlas.

- Lei n. 11.638, de 28 de dezembro de 2007. (2007, 28 de dezembro). Altera e revoga dispositivos da Lei no 6.404, de 15 de dezembro de 1976, e da Lei no 6.385, de 7 de dezembro de 1976, e estende às sociedades de grande porte disposições relativas à elaboração e divulgação de demonstrações financeiras. *Diário Oficial da União*, seção 1
- Lei n. 11.941, de 27 de maio de 2009. (2009, 28 de maio). Altera a legislação tributária federal relativa ao parcelamento ordinário de débitos tributários; concede remissão nos casos em que especifica; institui regime tributário de transição, alterando o Decreto no 70.235, de 6 de março de 1972, as Leis nos 8.212, de 24 de julho de 1991, 8.213, de 24 de julho de 1991, 8.218, de 29 de agosto de 1991, 9.249, de 26 de dezembro de 1995, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 9.469, de 10 de julho de 1997, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 10.426, de 24 de abril de 2002, 10.480, de 2 de julho de 2002, 10.522, de 19 de julho de 2002, 10.887, de 18 de junho de 2004, e 6.404, de 15 de dezembro de 1976, o Decreto-Lei no 1.598, de 26 de dezembro de 1977, e as Leis nos 8.981, de 20 de janeiro de 1995, 10.925, de 23 de julho de 2004, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 11.116, de 18 de maio de 2005, 11.732, de 30 de junho de 2008, 10.260, de 12 de julho de 2001, 9.873, de 23 de novembro de 1999, 11.171, de 2 de setembro de 2005, 11.345, de 14 de setembro de 2006; prorroga a vigência da Lei no 8.989, de 24 de fevereiro de 1995; revoga dispositivos das Leis nos 8.383, de 30 de dezembro de 1991, e 8.620, de 5 de janeiro de 1993, do Decreto-Lei no 73, de 21 de novembro de 1966, das Leis nos 10.190, de 14 de fevereiro de 2001, 9.718, de 27 de novembro de 1998, e 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.964, de 10 de abril de 2000, e, a partir da instalação do Conselho Administrativo de Recursos Fiscais, os Decretos nos 83.304, de 28 de março de 1979, e 89.892, de 2 de julho de 1984, e o art. 112 da Lei no 11.196, de 21 de novembro de 2005; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1
- Marion, J. C. (2001). *O ensino de Contabilidade: o professor de ensino superior de Contabilidade: vantagens e desvantagens, linhas metodológicas, ensino da Contabilidade Brasil x EUA*. 2ª. ed. São Paulo: Atlas.
- Martins, V. (2005). *Constituição de 1988 e seu artigo 206: ensino e educação*. Recuperado em 10 de maio, 2014, de <<http://eduquenet.net/ensinoeducacao.htm>>.
- MEC (2014). *Relatório da Consulta Avançada*. Recuperado em 10 de maio, 2014, de <<http://emec.mec.gov.br/>>.
- Mizukami, M. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo-UPU.
- Morozini, J. F., Cambuzzi, D., & Longo, L. (2007). Fatores que influenciam o fator ensino aprendizagem no curso de ciências contábeis do ponto de vista acadêmico. *Revista Capital Científico*, Guarapuaiva, 5(1), pp.1679-1991.
- Onusic, L. M. *A Qualidade de Serviços de Ensino Superior: o caso de uma Instituição de Ensino Público*. 2009. Tese de Doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Peleias, I. R. (2006). *Didática do ensino superior da contabilidade: aplicável a outros cursos superiores*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- Peleias, I. R., Silva, G. P. D., Segreti, J. B., & Chiroto, A. R. (2007). Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. *Revista de Contabilidade & Finanças*, São Paulo, 30, pp. 19-32. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772007000300003>

- Pereira, A., Motta, E. D., Vaz, A. L., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A. C. D., Ferreira, J., Rodrigues, M. J., Medeiros, A. & Lopes, P. N. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: estratégias de intervenção. *Análise psicológica*, 24(1), pp. 51-59. doi: 10.14417/ap.152.
- Pinheiro, R. G. & Santos, M. R. (2010). Fatores de escolha pelo curso de Ciências Contábeis – uma pesquisa com os graduandos na Capital e Grande São Paulo. Anais do Seminário em Administração FEA-USP, CD-Room, São Paulo, SP, Brasil, 13.
- Ribeiro Da Silva, A. C. (2008). Ensino da Contabilidade: alguns aspectos sugestivos e críticos da graduação após resultado do exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE) 2006. *Revista Universo Contábil*, 4(3), pp. 82-94.
- Santos, F. F. F. & Noronha, A. B. (2001). Estudo do Perfil dos Alunos Evadidos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – Campus Ribeirão Preto. Anais do Seminário em Administração FEA-USP, CD-Room, São Paulo, SP, Brasil, 5
- Santos, S. C. dos. (2001). O processo ensino-aprendizagem e a relação do professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. *Caderno de Pesquisa em Administração*, 8(1), pp. 69-82.
- Silva, D. M. da. (2006). *O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade na FEA-RP/USP*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Silva, A. C. da. (2001). Alguns problemas do nosso ensino superior. *Estud. av.*, 15(42), pp. 269-293, doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200014>.
- Stout, D. E. & Wygal, D. E. (2010). Negative behaviors that impede learning: Survey findings from award-winning accounting educators. *Journal of Accounting Education*, 28, pp. 58-74. doi: 10.1016/j.jaccedu.2011.03.001.
- Vasconcelos, C., Praia, J. F., & Almeida, L. S. (2003). Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(1), pp. 11-19. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572003000100002>
- Waiselfisz, J. (2000). *Recursos escolares fazem diferença?*. Fundescola/MEC.
- Young, S. & Shaw, D. G. E. (1999). Profiles of effective college and university teachers. *The Journal of Higher Education*, 70(6), pp. 670-686. doi: 10.2307/2649170.

## Apêndice I: Questionário

### Parte I – Perfil da amostra

Curso: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Gênero:

( ) Masculino

( ) Feminino

Mês/Ano de ingresso no curso: \_\_\_\_/\_\_\_\_

Mês/Ano de previsão de formatura: \_\_\_\_/\_\_\_\_

Estado Civil:

( ) Solteiro

( ) Casado

( ) Em união estável

( ) Divorciado

( ) Viúvo

Tipo de instituição de ensino onde cursou a maior parte do ensino médio:

( ) Pública

( ) Privada

Você desenvolve alguma outra atividade do tipo projeto de iniciação científica (carga horária de até 4h diárias)?

( ) Sim

( ) Não

Você desenvolve alguma atividade remunerada (carga horária de no mínimo 8h diárias)?

( ) Sim

( ) Não

Você desenvolve alguma atividade do tipo estágio (carga horária de até 6h diárias)?

( ) Sim

( ) Não

### Parte II – Motivos para escolha do curso

Qual(is) dos motivos elencados abaixo influenciou(aram) sua escolha pelo curso?

( ) Pretendo conduzir a empresa da família;

( ) É uma carreira que proporciona autonomia de atuação, preparando-me para ter meu próprio negócio;

( ) Fui influenciado por amigos e/ou familiares;

( ) A profissão me permite atuar em diferentes áreas(segmentos) da empresa;

( ) É um curso que se mantém atualizado com as evoluções do mercado;

( ) A profissão oferece maiores ofertas de emprego;

( ) Reconhecimento social pela obtenção de um diploma superior;

( ) Facilidade para ingresso no curso (reduzido número de candidatos por vaga).

### Parte III – Fatores que Influenciam o processo de ensino-aprendizagem

Atribua uma nota de 0 a 10 a cada um dos fatores listados abaixo, considerando que 0 (zero) significa que você considera o fator totalmente irrelevante para o seu processo de aprendizagem em uma disciplina e que 10 (dez) implica que você considera o fator extremamente importante para seu processo de aprendizagem. Você poderá atribuir qualquer nota entre 0 e 10.

Fator	Nota
<b>Dimensão do Professor</b>	
Didática do professor (forma que o professor conduz a aula, interage com os alunos e proporciona um ambiente de aprendizado)	
Nível de exigência em provas condizente com o que foi dado em aula	
Uso de linguagem adequada em sala de aula, com ausência de comunicação que implique ironia e sarcasmo por parte do professor para o domínio do ambiente	
Atitudes humildes e de subordinação para com a turma (redução de trabalhos, facilidade das provas, vista grossa a faltas, tolerância a indisciplina)	
Vocação para dar aula (estão em sala de aula por circunstância da vida)	
Domínio e gosto pela disciplina lecionada	
Ter um bom relacionamento com o aluno (procurar entender seus hábitos e costumes, interesse em conhecer os alunos, ouvir e compreender o aluno)	
<b>Dimensão Assunto</b>	
Estrutura do conteúdo da disciplina	
Interação entre os programas de diversas disciplinas	
Grande oferta de disciplinas optativas (aumentando a opção do aluno de escolher uma área de interesse)	
Programa da disciplina bem planejado (gasto de tempo bem distribuído entre os tópicos)	
Afinidade dos programas com os fatos do dia a dia	
<b>Dimensão Aluno</b>	
Número de alunos adequado em sala de aula e um público homogêneo	
Desejo de aprender o assunto (motivação pessoal com a disciplina)	
Existência de conhecimentos prévios que me permitirão aprender o assunto	
Estar preparado para as responsabilidades de um curso superior (maturidade)	
Ter o hábito de estudar	
Boa relação com o professor (respeitar e saber dialogar com ele)	
<b>Dimensão Institucional</b>	
Existência de auxiliares de ensino e de monitores, principalmente em disciplinas com muitos alunos	
Assistência para os professores na elaboração do material didático e na sua orientação pedagógica	
Assistência e orientação psicológica e vocacional para os estudantes	
Salas de aula arejadas e equipadas com recursos audiovisuais	
Biblioteca equipada com um extenso arsenal de livros e instalações adequadas	

#### Parte IV – Atitudes que influenciam negativamente o processo de aprendizagem (adaptado de Beck e Rausch, 2012)

Dentre as atitudes listadas abaixo, assinale no máximo 4 (quatro), dentre as 8 (oito), que você considera que mais influenciam negativamente o seu processo de aprendizagem:

**Atitudes como aluno:**

- ( ) Falta de interesse;
- ( ) Conversas paralelas em excesso;
- ( ) Falta de dedicação fora da sala de aula;
- ( ) Não desenvolver as atividades propostas pelo professor;

**Atitudes do professor:**

- ( ) Professor que não se propõe a sanar as dúvidas dos alunos;
- ( ) Impontualidade e falta de motivação do professor;
- ( ) Falta de domínio do assunto a ser explanado;
- ( ) Excesso de aulas expositivas;

#### Parte V – Tipos de professores e a influência no processo de aprendizagem (Bordenave e Pereira, 2012)

Em estudo realizado pela Universidade da Califórnia, foram segregados cinco tipos distintos de professores:

- A. O “instrutor” ou professor de autômatos:** procura ajudar o aluno a adquirir a capacidade de responder imediatamente sem necessidade de pensar. Nessas aulas, os estudantes pouco mais fazem que recitar definições, explicações e generalizações que memorizam a partir das exposições do professor ou de um texto ou apostila dados por ele.
- B. O professor que se concentra no conteúdo:** afirma que sua primeira tarefa consiste em cobrir sistematicamente as matérias de sua disciplina para assim ajudar os alunos a dominá-las. Considera uma tolice a opinião de que o processo de ensinar e de aprender deva consistir em uma pesquisa conjunta.
- C. O professor que se concentra no processo de instrução:** se concentra em conseguir que seus alunos tratem a matéria com os mesmos métodos e processos com que ele os trata. Preocupa-se em impor um modelo de raciocínio e exige de seus alunos que demonstrem, nos exercícios e avaliações, que podem imitar seus métodos.
- D. O professor que se concentra no intelecto do aluno:** considera que o processo de ensino e de aprendizagem deve concentrar-se na própria atividade racional. Preocupa-se, sobretudo, em desenvolver as habilidades intelectuais do aluno por meio de análise e solução de problemas, dando mais importância ao intelecto que às atitudes e emoções do estudante.
- E. O professor que se concentra na pessoa total:** não acredita que o desenvolvimento intelectual deva ou possa ser desligado dos outros aspectos da personalidade humana, tais como os fatores afetivos e não racionais da identidade e da intimidade. Considera o ensino como um desafio global à pessoa do estudante, que o obriga a buscar respostas ainda não aprendidas e a experimentá-las.

Qual destes perfis você considera predominante em sua universidade (perfil A, B, C, D ou E)? \_\_\_\_\_

Qual destes perfis você considera o mais positivo em termos de promover sua melhor aprendizagem na disciplina? \_\_\_\_\_