

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E MUDANÇAS NAS  
PRÁTICAS CONTÁBEIS: UM ESTUDO SOBRE O MODELO  
EDUCACIONAL ADOTADO EM UMA UNIVERSIDADE  
PÚBLICA E A FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DO  
CONTADOR

**PEDAGOGICAL CONCEPTS AND CHANGES IN ACCOUNTING POLICIES: A  
STUDY ON THE EDUCATIONAL MODEL ADOPTED AT A PUBLIC UNIVERSITY  
TRAINING AND CRITICAL-REFLEXIVE COUNTER**

Recebido em 01.11.2013 | Aceite final em 20.03.2014 |

Nota: este artigo foi aceito pelo Editor Jorge Eduardo Scarpin e passou por uma avaliação *double blind review*

A reprodução dos artigos, total ou parcial, pode ser feita desde que citada a fonte.

---

**UILCLEIDES BRAGA DA SILVA**

Mestranda em Contabilidade | Universidade Federal da Bahia | Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Bahia | Praça 13 de Maio (Praça da Piedade) 06 | Salvador-BA | Brasil | CEP 40060-160 | Telefone (+5571) 3283-7565 | E-mail: uilcleidesbraga@yahoo.com.br |

**ENOQUE BARBOSA DOS SANTOS**

Mestrando em Contabilidade | Universidade Federal da Bahia | Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Bahia | Praça 13 de Maio (Praça da Piedade) 06 | Salvador-BA | Brasil | CEP 40060-160 | Telefone (+5571) 3283-7565 | E-mail: e.barbosa@atarde.com.br |

**JOSÉ BERNARDO CORDEIRO FILHO**

Doutorado em Engenharia de Produção | Universidade Federal de Santa Catarina | Professor Associado | Universidade Federal da Bahia | Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Bahia | Praça 13 de Maio (Praça da Piedade) 06 | Salvador-BA | Brasil | CEP 40060-160 | Telefone (+5571) 3283-7565 | E-mail: bernardo@ufba.br |

**ADRIANO LEAL BRUNI**

Doutorado em Administração | Universidade de São Paulo | Professor Titular Universidade Federal da Bahia | Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Bahia | Praça 13 de Maio (Praça da Piedade) 06 | Salvador-BA | Brasil | CEP 40060-160 | Telefone (+5571) 3283-7565 | E-mail: albruni@gmail.com |

## RESUMO

Novas demandas nas práticas do profissional de Contabilidade têm surgido no contexto da convergência das normas nacionais de Contabilidade aos IFRS. Tais demandas sugerem a adoção de um novo paradigma educacional, buscando inserir na prática pedagógica mecanismos e didáticas de ensino que utilizem metodologias ativas, caracterizadas pelo diálogo entre professor e aluno, através do qual o conhecimento é construído em conjunto, suplantando a metodologia usualmente chamada de concepção educacional passiva. Esta pesquisa buscou identificar a concepção educacional utilizada em uma IES pública de Salvador. Foi adotado um enfoque interpretativo, com uso de técnicas qualitativas e quantitativas. Os resultados sugerem que há uma predominância do modelo educacional de concepção passiva, caracterizado por uma perspectiva dominante do professor como detentor do conhecimento, desfavorecendo o desenvolvimento de novos profissionais com perfil crítico, analítico, reflexivo. Uma parte substancial dos respondentes também deixou clara a percepção de que o uso mais intenso de metodologias ativas poderia contribuir para formar profissionais com o perfil que o mercado tem buscado.

**Palavras-chave:** Metodologias Ativas de Ensino. Ensino de Contabilidade e Controladoria. Concepções Pedagógicas.

## ABSTRACT

New demands in professional accounting practices have emerged in the context of convergence of national accounting standards with IFRS. Such claims suggest the adoption of a new educational paradigm, seeking to enter the teaching practice mechanisms and didactic teaching using active methods, characterized by dialogue between teacher and pupil, through which knowledge is constructed together, supplanting the methodology usually called passive educational conception. This research sought to identify the educational concept used in a public IES Salvador. One interpretive approach was adopted, using qualitative and quantitative techniques. The results suggest that there is a predominance of the educational model of passive design, characterized by a dominant perspective of the teacher as having knowledge, discouraging the development of new professional profile with critical, analytical, reflective. A substantial proportion of respondents also made clear perception that the more intensive use of active methodologies could help to prepare students with the profile that the market has sought.

**Keywords:** Active Teaching Methodologies. Teaching Accounting. Pedagogical Concepts.

## I. INTRODUÇÃO

As mudanças e os reflexos que vem ocorrendo nas Normas de Contabilidade, como desenvolvimento econômico, organizacional, tecnologia e outros, aliados às grandes exigências das empresas por profissionais com senso crítico e com conhecimento amplo capaz de opinar em diversas áreas de

uma organização, fundamentam a importância de se examinar as estratégias e práticas de ensino utilizadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) em Contabilidade, bem como as expectativas do mercado por um profissional capaz de fazer julgamentos estratégicos no momento de apurar e apresentar os relatórios financeiros e gerenciais, guiados agora por princípios e não mais por regras preestabelecidas e inflexíveis, manuais prescritivos, como um processo mecânico, demasiadamente técnico.

Mudanças como essas são tidas como “forma de fundamentar e dar sustentação conceitual, teórica e inclusive ideológica aos novos espaços e tempos propostos para o ato educativo e, consequentemente, para a pretendida definição de “novos” modelos profissionais” baseados numa educação crítica e transformadora (OLIVEIRA *et al.*, 2012, p. 6). Contudo, aumenta ainda mais a importância do desenvolvimento e do exercício da docência, visto que, são os docentes que contribuirão para a capacitação dos novos contadores para atuarem no mercado. Esse novo cenário aumenta a exigência por profissionais com senso crítico; desperta, então, a necessidade de os educadores estimularem e despertarem nos futuros profissionais o pensamento crítico.

É válido pensar se as concepções pedagógicas e as metodologias de ensino estão sendo suficientes e capazes de proporcionar essa formação, e avaliar como os professores se portam e como os alunos percebem isso.

Passados mais de 50 anos do início das discussões de Paulo Freire sobre a necessidade de mudança paradigmática no modelo educacional no Brasil, propondo um modelo educacional emancipador, libertador, construído com base na “dialogicidade”, acredita-se que o diálogo é a “chave” para o desenvolvimento do conhecimento e a transformação deste em sapiência. Algumas pesquisas sinalizam um baixo uso de metodologias de ensino com essa visão crítica e, em alguns poucos casos, da aplicação com sucesso e a consequente satisfação por parte dos alunos (PEREIRA; NIYAMA; FREIRE, 2012; STANLEY; MARSDEN, 2012).

Cabe refletir, então, se os professores do curso de Ciências Contábeis estão contribuindo para a formação profissional apenas de técnicos ou de profissionais críticos com aptidão reflexiva nos assuntos contábeis, levando-se a questionar qual a concepção pedagógica adotada pelos professores do Curso de Ciências Contábeis. A indagação torna-se oportuna especialmente no contexto atual, de migração do padrão nacional de Contabilidade para o modelo internacional, padrão esse baseado em princípios e não em regras, tem sido exigido do contador, mas que um comportamento meramente técnico, limitado a um manual de regras e procedimentos, que exigia deste profissional, pouca ou nenhuma capacidade reflexiva, para outro com capacidade crítica e capacidade compreensiva, que identifique a melhor prática contábil para os eventos que o mundo globalizado apresente.

Uma inquietação surge quanto aos profissionais que estão sendo preparados pelas universidades e disponibilizados no mercado de trabalho. O problema de pesquisa que norteou este estudo consistiu em: qual a concepção pedagógica utilizada pelos docentes da UFBA, vista na perspectiva dos discentes? A pesquisa teve por objetivo principal identificar fatores que caracterizam a concepção pedagógica adotada pelos professores conforme a percepção dos alunos.

Freire (1987) faz uma crítica à maneira de educar sob uma perspectiva dominante, onde o professor é o sujeito e o aluno apenas um objeto passivo no processo de aprendizagem. Na visão do referido autor, educar não pode ser uma via de mão única, em que o aluno não seja considerado como um sujeito participativo no processo de formação do saber do professor. Então, sugere mudanças para uma perspectiva de educação libertadora, capaz de envolver o aluno no processo de ensino, possibilitando uma relação de reciprocidade no processo de aprendizagem. Como bem salienta Freire (2001, p. 47), não deve haver “prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais”. É preciso, pois, que se verifiquem mudanças de atitudes, bem como sentimento de perseverança, para provocar mudanças.

A necessidade de mudança nas práticas de ensino foi ainda abordada por autores como Killian, Huber e Brandon (2012) Black (2012), Coetzee e Schmulian (2012), Joshi e Chugh (2009), apresentando uma série de desafios já mencionados anteriormente para essas mudanças; no entanto, ainda são poucos os trabalhos que abordam metodologias mais construtivistas, ativistas, que incluem o aluno no processo, conforme salientam Pereira, Niyama e Freire (2012) Stanley e Marsden (2012).

Nesse sentido, surge a necessidade de investigar as práticas de ensino em Contabilidade e se estas apresentam suporte na formação de um profissional reflexivo; entretanto, mesmo com a literatura e o mercado sinalizando para a necessidade dessas mudanças, atualmente, essa é uma discussão relativamente longa. A propósito, Freire (1987) já tratava dessas ideologias, concepções pedagógicas aqui no Brasil desde a década de 60; nos EUA como bem relata Black (2012) essa discussão recebe uma substancial atenção há muito mais tempo; desde 1905, com a publicação de um artigo, “Educação e Formação de um Contador Público Certificado” na primeira edição da Revista de Contabilidade já se discutiam melhorias na educação contábil.

Dessarte, é importante verificar como acontece a formação dos profissionais de Contabilidade e se as metodologias de ensino utilizadas são adequadas. Sabe-se que as discussões sobre o desenvolvimento da profissão contábil estão além das práticas e políticas adotadas atualmente no Brasil. Isso pode estar relacionado à concepção pedagógica e às metodologias utilizadas. Este artigo busca refletir sobre esse aspecto, apontando para as mudanças trazidas na literatura e tentando confrontar com as práticas educacionais adotadas no curso de Contabilidade de uma Instituição de Ensino Superior. A relevância do estudo está relacionada com a importância de discutir metodologias de ensino e formação de um novo perfil de contador, bem como as concepções pedagógicas e as necessidades de mudanças no ensino em Contabilidade no Brasil, chamando a atenção para a lacuna existente entre as discussões acadêmicas quanto às metodologias e concepções pedagógicas abordadas na prática, na tentativa de provocar repercussões reflexivas nos programas de ensino superior em Contabilidade.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Contabilidade, nos últimos anos, vem passando por um processo de transformação, em que grandes mudanças políticas, sociais, econômicas, principalmente mudanças tecnológicas, têm facilitado a comunicação e troca de informações entre empresas de nações diferentes, rompendo as “fronteiras” e acirrando ainda mais a competitividade. Atualmente, se fala em *Global Financial Reporting (GRI)*, *International Financial Reporting Standards (IFRS)* iniciando, então, uma era sem fronteiras para a Contabilidade. Pereira, Niyama e Freire (2012, p. 2) acreditam que “para que as forças econômicas ultrapassem as fronteiras nacionais, a informação contábil única, confiável e comparável, surge como requisito ou necessidade entre os mercados de capitais em forma de uma linguagem dos negócios ao redor do globo”.

Essas mudanças provocam revoluções nas práticas contábeis locais, nos conceitos e técnicas. Passa-se a considerar, então, princípios ao invés de regras preestabelecidas e inflexíveis (BLACK, 2012). Contudo, não bastam somente as forças econômicas ou aspectos relacionados a custos para explicar a ampla aceitação das normas contábeis, sendo então necessário “examinar seus determinantes técnicos, bem como as suas implicações para a profissão contábil e do processo de harmonização contabilística” (CARMONA; TROMBETTA, 2008, p. 455, PEREIRA; NIYAMA; FREIRE, 2012).

Além das alterações trazidas pela internacionalização das normas, têm-se as mudanças de cunho social como Responsabilidade Social Corporativa, exigências por práticas que visem ao desenvolvimento sustentável, implicando diretamente na forma e na importância da controladoria para o sucesso empresarial. Sugere-se, então, que o contador seja capaz de refletir e julgar, como

reforçam Pereira, Niyama e Freire (2012, p.4), que “sugerem a preparação dos contadores e dos auditores para que decidam o que é necessário fazer e como se deve fazer”.

Os modelos educacionais bem como as metodologias de ensino devem acompanhar essa tendência e demanda do mercado. Para atender a esse mister, as práticas pedagógicas devem trazer mudanças inovadoras, além de propiciar uma formação crítico-reflexiva para os futuros profissionais de Contabilidade. “As inovações no ensino de Contabilidade seriam desenvolver as habilidades dos alunos como abstração, pensamento sistêmico, experimentação e capacidade de comunicação e colaboração” (PEREIRA; NIYAMA; FREIRE, 2012). Muitos pesquisadores, incluindo Killian, Huber e Brandon (2012), Ash e Clayton (2009), Masetto (2009) acreditam que a reflexão se faz necessária para o sucesso no processo de aprendizagem, e a partir dessa análise crítica é que o conhecimento é gerado.

A formação dos profissionais de Contabilidade durante muito tempo tem sido alicerçada num modelo tradicional, passivo, com metodologias tradicionais, mais conservadoras, justificada pela característica demasiadamente técnica da Contabilidade, muito apegada a regras e manuais prescritivos, sem exigir muitas habilidades de interpretação.

São entendidas como metodologias tradicionais aquelas que não promovem a interação entre professor e aluno, através de aulas puramente expositivas, onde somente o professor participa, a utilização de listas de exercícios, livro texto, sem espaço para discussão, com critérios objetivos de avaliação como prova escrita, com questões de múltipla escolha, uso de apostilas com conteúdo sintetizado, exigindo do aluno apenas a reprodução do conteúdo passado pelo professor (PEREIRA; NIYAMA; FREIRE, 2012; BLACK, 2012). Como ratifica Coetzee e Schmulian (2012, p. 87) estilo tradicional “é caracterizado pelo professor dominar a sala de aula, dando resmas de conhecimento sobre os alunos, de quem pouco se espera que não seja para passivamente absorver o conhecimento”.

O modelo de educação na concepção passiva reflete o professor como o dono de todo o saber, capaz de formar a partir de metodologias passivas, no qual a figura do aluno não é considerada no processo. Criticado por Paulo Freire (1987), este modelo preconiza que o processo de educar é uma mera transmissão do conhecimento, do saber, que o professor acredita possuir, descartando a condição de ensino-aprendizado a partir de metodologias que tratam o aluno como sujeito ativo no processo. Freire (2001) acredita no movimento da “pedagogia crítica”, segundo o qual educar não é simplesmente uma transferência de informações, mas sim o desenvolvimento e estímulo por um posicionamento crítico, onde o aluno deve desenvolver habilidades reflexivas juntamente com o professor.

As IES enfrentam esses novos desafios para a formação do contador, provocando, então, a necessidade de mudanças nas metodologias utilizadas pelo professor bem como em suas atitudes para a formação destes profissionais (BLACK, 2012, COETZEE; SCHMULIAN, 2012). Como destacam Rezende e Leal (2012, p.1) “a ampliação do sistema de ensino, as regulamentações impostas pelo Ministério da Educação (MEC), as inovações tecnológicas na educação e a necessidade de atender às demandas do mercado de trabalho” são exemplos desses desafios.

Essas mudanças, segundo Killian, Huber e Brandon (2012), Black (2012), Coetzee e Schmulian (2012), Joshi e Chugh (2009) e Pereira, Niyama e Freire (2012) serviram de motivação para incorporar metodologias ativas de aprendizagem com foco no aluno e em seu desenvolvimento reflexivo.

O diferencial na formação desse novo perfil de contador está intimamente ligado a Teoria da Dialogicidade abordada por Paulo Freire (1987), que acredita ser o diálogo a chave para a inovação na maneira de ensinar, transformando a relação professor-aluno no processo de educar em uma via de mão dupla, com capacidade dialógica e crítica.

Algumas pesquisas como as de Black (2012), Coetzee e Schmulian (2012), Joshi e Chugh (2009) já apresentam movimentação no sentido de introduzir metodologias focadas no aluno (*Student Centered Pedagogy*) como estratégias que visam à formação de profissionais críticos, em ambientes onde a proliferação das normas contábeis internacionais (STREET, 2012; ERCHINGER, 2012) tem acontecido de forma mais intensa.

São metodologias ativas: aprendizagem experiencial a partir de entrevistas com profissionais no mercado (KILLIAN; HUBER; BRANDON, 2012), debates, seminários com toda a classe, mesa redonda, com a participação de todos os alunos (ALTHAUS; ZANON, 2010), aprendizagem baseada em problemas (PBL) (STANLEY; MARSDEN, 2012).

Autores como Killian, Huber e Brandon (2012), Black (2012), Coetzee e Schmulian (2012) e Joshi e Chugh (2009) apontam para a necessidade de mudanças nas práticas de ensino em Contabilidade, embora a literatura demonstre que, de modo geral, verifique-se um baixo uso de metodologias ativas em Contabilidade, conforme resultados encontrados por Pereira, Niyama e Freire (2012) e Stanley e Marsden (2012).

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa assumiu como procedimento técnico de coleta a aplicação de questionário dividido em blocos com afirmações sobre formas de apresentação e planejamento das aulas, metodologias de ensino, recursos e critérios didáticos e de avaliação, a serem julgadas em relação à intensidade de utilização pelos professores e pelos alunos do curso de Contabilidade da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A UFBA inicia suas atividades em 1808, a partir da implantação da Escola de Cirurgia da Bahia pelo príncipe regente Dom João VI. A esta seguiram-se outros cursos como o de Farmácia, em 1832, Odontologia, em 1864, Belas Artes, em 1877 e Direito, em 1891. Durante a primeira metade do século XX, outros cursos passaram a ser oferecidos à população baiana. Dentre eles, pelo Decreto-Lei nº 7.988 de 22 de setembro de 1945 que, além de regulamentar as funções do profissional de Contabilidade, criou o curso de Ciências Contábeis e Atuariais. Em 1951, o curso foi desmembrado em dois, sendo um de Contábeis e o outro de Ciências Atuariais – que, por falta de demanda, não é oferecido. Em 27 de dezembro de 1994, por meio da Portaria nº 1.796 criou-se a Faculdade de Ciências Contábeis, deixando de ser um departamento da Faculdade de Ciências Econômicas. Com índice geral de cursos (IGC) do MEC 3,33 em 2011 e 629 alunos matriculados, a faculdade de Ciências Contábeis é uma das maiores instituições de ensino de Ciências Contábeis do Estado da Bahia.

A amostra deste estudo foi composta por 210 alunos, abrangendo todos os períodos do curso, com 51 alunos cursando o primeiro ou o segundo período, 56 cursando entre o terceiro e o quinto períodos, 56 cursando sexto ou sétimo períodos e 47 alunos cursando o oitavo ou nono períodos.

O questionário foi dividido em cinco blocos, com questões objetivas, utilizando a escala Likert, com valores de 1 a 7, onde 1 representa total discordância com a afirmação e 7 total concordância. O primeiro bloco apresentou afirmações sobre a forma de planejamento e condução das aulas, com o objetivo de verificar a participação dos alunos e professores na elaboração do planejamento das disciplinas. O segundo bloco foi formado por afirmações a respeito das metodologias de ensino adotadas pelos professores, buscando verificar as metodologias mais utilizadas. As afirmações do terceiro bloco se concentraram nos recursos utilizados em sala de aula. O quarto bloco investigou as avaliações de desempenho dos alunos. As afirmações dos quatro blocos iniciais estão apresentadas no Quadro 1. O último bloco coletou informações sobre gênero, período e idade dos respondentes.

**Quadro 1:** Afirmações contidas nos quatro blocos iniciais.

**Bloco I - Sobre o planejamento e a condução das aulas**

[1.1] Os professores participam do planejamento da disciplina; [1.2] Os alunos participam do planejamento da disciplina; [1.3] Os objetivos das disciplinas são sempre apresentados pelos professores; [1.4] Os conteúdos a ser trabalhado ao longo do curso são sempre apresentados pelos professores; [1.5] A metodologia a ser desenvolvida ao longo das aulas é sempre apresentada pelos professores; [1.6] Os critérios de avaliação na disciplina são sempre apresentados pelos professores; [1.7] As ferramentas a serem utilizadas durante as aulas são sempre apresentadas pelos professores; [1.8] O conteúdo programático da disciplina é sempre discutido com os alunos; [1.9] As contribuições eventuais dos alunos em relação à disciplina são sempre consideradas pelos professores.

**Bloco II - Sobre a forma de ministrar as aulas**

[1.10] Existe um uso intenso de aulas expositivas, onde os professores apresentam e explicam o todo o conteúdo e os alunos são ouvintes; [1.11] Existe um uso intenso de seminários, onde os alunos apresentam um determinado assunto, e os professores encerram com alguma contribuição ou crítica à apresentação; [1.12] Existe um uso intenso de debates com toda a classe com a participação dos alunos; [1.13] Existe um uso intenso de discussão de problemas, com os professores e os alunos trabalhando juntos na busca de uma solução; [1.14] Existe um uso intenso de discussão de casos envolvendo situações reais do cotidiano de vida profissional, onde o aluno faz análises críticas do assunto buscando soluções; [1.15] Existe um uso intenso de trabalhos em grupo, onde os alunos interagem com os colegas para organizar, informações, conteúdos.

**Bloco III. Sobre os recursos utilizados em sala de aula**

[1.16] Existe um uso intenso de retroprojetor e transparências nas aulas; [1.17] Existe um uso intenso de data show ou projetor multimídia com exibição de slides por meio de computador nas aulas; [1.18] Existe um uso intenso de filmes nas aulas; [1.19] Existe um uso intenso de fotos, gravuras, cartazes nas aulas; [1.20] Existe um uso intenso de recursos de áudio (músicas, gravações) nas aulas.

**Bloco IV. Sobre as avaliações de desempenho dos alunos:**

[1.23] Existe um uso muito frequente de provas escritas com questões objetivas, fechadas pelos professores como critério de avaliação de desempenho do aluno em sala de aula; [1.24] Existe um uso muito frequente de prova escrita com questões abertas pelos professores como critério de avaliação de desempenho do aluno em sala de aula; [1.25] Existe um uso muito frequente de prova prática ou simulação empresarial pelos professores como critério de avaliação de desempenho do aluno em sala de aula; [1.26] Existe um uso muito frequente de seminários pelos professores como critério de avaliação de desempenho do aluno em sala de aula; [1.27] Existe um uso muito frequente de avaliações orais pelos professores como critério de avaliação de desempenho do aluno em sala de aula; [1.28] Existe um uso muito frequente de debates pelos professores como critério de avaliação de desempenho do aluno em sala de aula; [1.29] Existe um uso muito frequente de dinâmicas de grupo em sala de aula pelos professores como critério de avaliação de desempenho; [1.30] Existe um uso muito frequente de Observação da participação do aluno em aula pelos professores como critério de avaliação de desempenho.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O tratamento dos dados envolveu a análise das frequências, verificando o grau de concordância dos respondentes quanto às questões propostas nos quatro blocos.

#### 4. ANÁLISE DE RESULTADOS

É possível verificar na Tabela 1 que mais de 70% dos respondentes tem até 25 anos de idade. Quanto ao gênero a amostra é composta por 108 mulheres e 102 homens, e destes respondentes, apenas 10% já frequentou outro curso de graduação anteriormente, tais como: Engenharia Química, Direito, Administração, Sistemas de Informação e Economia.

**Tabela 1:** Perfil dos respondentes.

PERÍODO EM CURSO			IDADE (ANOS)			GÊNERO			CURSOU OUTRA GRADUAÇÃO?		
	Fi	%		Fi	%		Fi	%		Fi	%
1--2	51	24	Até 20	62	29,5	Fem	108	51,4	Não	189	90
3--5	56	27	Entre 21 e 25	103	49,0	Masc	102	48,6	Sim	21	10
6--7	56	27	Entre 26 e 30	33	16						
8--9	47	22	Acima de 30	10	5						
			Não opinaram	2	1,0						
Total	210	100	Total	210	100	Total	210	100	Total	210	100

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

No que se refere à forma como as disciplinas são planejadas, foi apresentada uma serie de afirmações que possibilitassem a identificação do grau de participação dos alunos no planejamento das disciplinas, conforme apresentado na Tabela 2.

**Tabela 2:** Grau percebido de participação no planejamento das disciplinas.

	DISCORDO TOTALMENTE	CONCORDO TOTALMENTE						TOTAL
		1	2	3	4	5	6	
A participação dos professores no planejamento da disciplina	Fi	2	8	18	47	58	46	31 210
	%	1	4	9	22	28	22	15 100
A participação dos alunos no planejamento da disciplina.	Fi	52	39	47	39	21	6	6 210
	%	25	19	22	19	10	3	3 100
Os objetivos das disciplinas são sempre apresentados pelos professores.	Fi	4	9	26	39	49	46	37 210
	%	2	4	12	19	23	22	18 100
Os conteúdos a ser trabalhado ao longo do curso são sempre apresentados pelos professores	Fi	3	5	17	33	58	57	37 210
	%	1	2	8	16	28	27	18 100
A metodologia a ser desenvolvida ao longo das aulas é sempre apresentada pelos professores..	Fi	3	13	26	46	56	43	23 210
	%	1	6	12	22	27	20	11 100
Os critérios de avaliação na disciplina são sempre apresentados pelos professores.	Fi	2	11	21	37	33	54	52 210
	%	1	5	10	18	16	26	25 100
As ferramentas a serem utilizadas durante as aulas são sempre apresentadas pelos professores.	Fi	4	11	24	51	63	44	13 210
	%	2	5	11	24	30	21	6 100
O conteúdo programático da disciplina é sempre discutido com os alunos.	Fi	33	32	31	49	36	19	10 210
	%	16	15	15	23	17	9	5 100
As contribuições eventuais dos alunos em relação à disciplina são sempre consideradas pelos professores.	Fi	16	29	36	55	36	26	12 210
	%	8	14	17	26	17	12	6 100

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Fica visível que a participação mais intensa dos professores na elaboração do planejamento das disciplinas, dos 210 respondentes, mais de 60% (aqueles que assinalaram valores entre 5 e 7) concordam com essa afirmação; quando os olhos são voltados para o aluno, 65,71% não concordam ou discordam parcialmente, que o aluno participa intensamente do planejamento da disciplina, assinalando na escala de intensidade de participação, valores entre 1 e 3. Outro aspecto que chamou a atenção foi a maneira de apresentar o conteúdo e os critérios de avaliação, em que o professor apresenta os objetivos, conteúdo, metodologias, critérios de avaliação, com pouca ou sem nenhuma discussão com o aluno. Esses aspectos são características de um modelo passivo de ensino, no qual o

professor dita as regras sem considerar a participação dos alunos, conforme Coetzee e Schmulian (2012) e Pereira, Niyama e Freire (2012).

A tabulação das características sobre a percepção do emprego de um modelo passivo de ensino pode ser vista na Tabela 3. Observa-se que há uma maior utilização de aulas expositivas, com a concordância de mais de 80% (valores assinalados entre 5 e 7) dos respondentes, sendo a metodologia mais utilizada. Outras metodologias que possibilitam maior interação entre professor e aluno ainda são pouco utilizadas como: Debates, PBL – (Aprendizagem baseada em problemas), Estudo de casos, Trabalhos de grupos, como manifestaram a maioria dos respondentes (concentração de respostas entre as alternativas 1 e 4).

**Tabela 3:** Percepção sobre metodologias de ensino mais utilizadas.

USO INTENSO DE:	Fi	DISCORDO TOTALMENTE						CONCORDO TOTALMENTE		TOTAL
		1	2	3	4	5	6	7		
Aulas expositivas	Fi	5	7	8	26	63	65	36		
	%	2	3	4	12	30	31	17		
Seminários	Fi	10	35	39	67	25	21	13	210	
	%	5	17	19	32	12	10	6	100	
Debates	Fi	25	37	44	51	27	17	9	210	
	%	12	18	21	24	13	8	4	100	
PBL - Discussão baseada em problemas	Fi	35	42	42	35	33	20	3	210	
	%	17	20	20	17	16	10	1	100	
Estudo de casos	Fi	24	31	42	47	35	24	7	210	
	%	11	15	20	22	17	11	3	100	
Trabalhos de grupos	Fi	11	20	32	55	47	32	13	210	
	%	5	10	15	26	22	15	6	100	

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Esses achados corroboram com os estudos de Pereira, Niyama e Freire (2012) e Stanley e Marsden (2012) que acentuam a resistência para a utilização de metodologias ativas. Embora muitos trabalhos, como os de Killian, Huber e Brandon (2012), Black (2012), Coetzee e Schmulian (2012), Joshi e Chugh (2009) sugeram o uso de metodologias que proporcionem ao aluno um posicionamento crítico-reflexivo, como estudos de casos, trabalhos em grupos, discussão baseada em problemas e outras, percebe-se um *gap* entre as metodologias teoricamente discutidas e aquelas que efetivamente são utilizadas em sala.

A necessidade de mudanças no perfil do contador e as práticas pedagógicas deveriam andar de mãos dadas, visto que são os professores que, por meio das estratégias pedagógicas, irão formar novos contadores. A aptidão crítico-reflexiva deve ser trabalhada a partir de metodologias que promovam maior interação entre professor e aluno.

A chave para o sucesso na relação professor e aluno é o “diálogo” e, a partir deste, o professor pode identificar as necessidades individuais dos alunos, conhecendo-os, possibilitando entender o seu ritmo de desenvolvimento e provocar estímulos para que o aluno desenvolva seu senso crítico, conforme sugerem Freire (1987), Masetto (2009), Oliveira *et al* (2012). Contudo, quando se observam as práticas em sala, percebe-se uma realidade diferente da discussão teórica. Seria de grande importância investigar as motivações para a insistência nesse modelo passivo de ensino, uma vez identificado esse *gap*.

No segundo bloco de questões, foram verificados os recursos que são utilizados com maior frequência pelos professores. Os respondentes se posicionaram em relação a uma série de afirmações, indicando sua percepção da utilização dos recursos em sala de aula, conforme a Tabela 4.

**Tabela 4:** Recursos frequentemente utilizados em sala.

USO INTENSO DE:	DISCORDO TOTALMENTE							CONCORDO TOTALMENTE		TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7			
Retroprojetor e transparência	Fi	31	14	15	38	33	35		44	210
	%	15	7	7	18	16	17		21	100
Data show ou projetor multimídia	Fi	6	8	9	28	35	51		73	210
	%	3	4	4	13	17	24		35	100
Filmes nas aulas	Fi	90	55	38	15	6	3		3	210
	%	43	26	18	7	3	1		1	100
Fotos, gravuras, cartazes.	Fi	114	48	26	10	7	2		3	210
	%	54	23	12	5	3	1		1	100
Trabalhos em grupo	Fi	108	50	31	11	2	4		4	210
	%	51	24	15	5	1	2		2	100

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Observa-se um uso intenso de Data Show nas aulas, na percepção de 76% dos respondentes (aqueles que assinalaram entre 5 e 7), seguida de retroprojeto por 53% dos respondentes. Essas ferramentas dão suporte a realização de aulas expositivas, no qual o professor com o auxílio desses recursos transmite o conhecimento conforme o modelo passivo de educação. Todavia, quando se trata de recursos que promovem maior interação, como Dinâmicas de grupos, filmes, etc., a manifestação dos respondentes indica baixa concordância quanto à intensidade do uso dessas metodologias.

Quanto à avaliação de desempenho do aluno, verificaram-se quais eram os critérios de avaliação mais utilizados e apresentou-se uma relação de critérios, alguns que caracterizam o modelo passivo (com foco no professor) e o modelo Ativo (com foco no aluno), tais como Provas Escritas com questões abertas e fechadas, Provas Práticas (Simulação Empresarial), Seminários, Debates, Dinâmicas de Grupo, Observação da Participação do aluno nas aulas. Os resultados estão apresentados na Tabela 5.

**Tabela 5:** Critérios de avaliação frequentemente utilizados pelo professor.

USO MUITO FREQUENTE DE:	DISCORDO TOTALMENTE							CONCORDO TOTALMENTE		TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7			
Provas escritas com questões objetivas	Fi	5	10	16	27	45	42	65		210
	%	2	12	13	31					
Prova escrita com questões abertas	Fi	6	4	12	26	45	68	49		210
	%	3	2	6	12	21	32	23		100
Prova prática ou simulação empresarial	Fi	77	46	29	31	11	11	5		210
	%	37	22	14	15	5	5	2		100
Seminários	Fi	24	28	37	45	42	19	15		210
	%	11	13	18	21	20	9	7		100
Avaliação Oral	Fi	97	43	27	22	13	5	3		210
	%	46	20	13	10	6	2	1		100
Debates	Fi	53	56	43	32	15	7	4		210
	%	25	27	20	15	7	3	2		100
Dinâmicas de grupo	Fi	62	50	43	23	21	9	2		210
	%	30	24	20	11	10	4	1		100
Observação da participação do aluno	Fi	30	44	44	41	21	20	10		210
	%	14	21	21	20	10	10	5		100

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Percebe-se que o critério de avaliação mais utilizado é o da prova escrita, com questões objetivas e com questões abertas percebidas por mais de 70% dos respondentes, que assinalaram entre 5 e 7 na escala de intensidade de utilização dos critérios de avaliação. Critérios que exigem maior reflexão por parte dos alunos, tais como: debates, dinâmicas de grupos, seminários, provas práticas com simulações, ainda são pouco utilizadas em sala. Este estudo corrobora com os resultados encontrados por Pereira, Niyama e Freire (2012).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos de modelo passivo de educação e de metodologias ativas de ensino, foram explorados nesta pesquisa como um modelo, no qual o professor é convedor de todo o saber e transmite o conhecimento para o aluno que aparece como sujeito passivo no processo de aprendizagem, somente como ouvinte, receptor de uma carga de conhecimentos transferida pelo professor. Ademais, as metodologias ativas aparecem como meios de transformar o papel do aluno no processo de aprendizagem, sob uma perspectiva de aprendizagem de mão dupla, em que o aluno passa a ser ativo participador nesse processo.

O foco deste estudo foi verificar qual o modelo de educação utilizado pelos docentes da UFBA no curso de Ciências Contábeis, na perspectiva dos discentes, identificando fatores que caracterizam o modelo de ensino adotado pelos professores.

Como fatores que caracterizam o modelo de ensino, investigaram-se as práticas e estratégias pedagógicas utilizadas em sala, os recursos tecnológicos, as metodologias de ensino, critérios de avaliação, bem como a forma de planejamento das disciplinas para verificar o modelo de educação em uso.

Quanto ao processo de planejamento das disciplinas, o professor é quem participa intensamente, enquanto os alunos pouco participam ou não participam. Os conteúdos, objetivos, critérios de avaliação são apresentados pelos professores com pouca ou sem nenhuma discussão com o aluno. Esses aspectos são características de um modelo passivo de ensino.

No que se refere às metodologias de ensino mais utilizadas, são aquelas tradicionais do modelo passivo focado no professor, como aulas expositivas, em seguida seminários com a apresentação de temas já sintetizados conforme regras do professor, que não promovem muita reflexão e interação entre o professor e os alunos. Aquelas que exigem maiores esforços reflexivos dos professores e dos alunos são pouco ou nem são utilizadas, tais como: debates, discussão baseada em problemas, estudo de casos e simulação empresarial.

A pesquisa identificou uma insatisfação dos alunos quanto à maneira de abordar os assuntos ligados a Contabilidade Gerencial. Mais de 40% dos respondentes sugeriram a inclusão de mais estudos de casos, simulações, debates, práticas contábeis, metodologias que melhor apresentem interação entre teoria e prática e que exija maior reflexão crítica da prática profissional.

Os critérios de avaliação mais utilizados caracterizam um modelo de educação centralizado no professor, utilizando-se de provas escritas com questões objetivas e discursivas, exigindo do aluno somente uma memorização de uma série de conteúdos informados pelos professores. Já critérios como prova prática ou simulação empresarial, seminários, avaliação oral, dinâmicas de grupo, observação da participação do aluno, são poucos ou nem são utilizadas de acordo com os respondentes.

Diante dos vários aspectos apresentados, o modelo em uso na UFBA no curso de Ciências Contábeis é o modelo passivo centralizado no professor. Contudo, mesmo com a discussão apresentada pela literatura e com as pressões das mudanças mercadológicas de cunho econômico, social e político apontando para a necessidade de mudanças, existe uma persistência nesse modelo.

O estudo apresenta como limitação principal a abrangência de sua amostra (inferencial apenas para a UFBA). Sugere-se para novas pesquisas a ampliação da coleta de dados, envolvendo outras instituições públicas e privadas. Outra sugestão de pesquisa futura abrange a verificação das motivações para a persistência do modelo educacional passivo sobre a perspectiva dos professores e coordenadores do curso.

## REFERÊNCIAS

- ALTHAUS, M. T. M.; ZANON, D. P. Possibilidades didáticas do trabalho com o seminário na aula universitária. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPEDSUL), VIII, 18 a 21 de julho, 2010, Londrina-PR, *Anais...* Disponível em: <[http://www.portalanpednsul.com.br/admin/uploads/2010Didatica/Trabalho/08\\_40\\_04\\_possibilidades\\_\\_didaticas\\_\\_do\\_\\_trabalho\\_\\_com\\_\\_o\\_\\_seminario\\_\\_naaula\\_\\_universitaria.pdf](http://www.portalanpednsul.com.br/admin/uploads/2010Didatica/Trabalho/08_40_04_possibilidades__didaticas__do__trabalho__com__o__seminario__naaula__universitaria.pdf)>. Acesso em: 09 out. 2012.
- ASH, S. H. L.; CLAYTON, P. H.G. Deepening and documenting learning: the power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*. v. 1, p. 25-48 Fall, 2009.
- BLACK, W. H. The activities of the pathways commission and the historical context for changes in accounting education. *Issues in Accounting Education*. v. 27, n. 3, p. 601–625, 2012.
- CARMONA, S.; TROMBETTA, M. On the global acceptance of IAS/IFRS accounting standards: the logic and implications of the principles-based system. *Journal of Accounting and Public Policy*, v. 27, n. 6, p. 455-461, 2008.
- COETZEE, S. A.; SCHMULIAN, A. A critical analysis of the pedagogical approach employed in an introductory course to IFRS. *Issues in Accounting Education*. v. 27, n. 1, p. 83–100, 2012.
- ERCHINGER, A. IFRS in the United States: developments and current status, *Australian Accounting Review*, v.22, n.3, p.248–56, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- JOSHI, M.; CHUGH, R. New paradigms in the teaching and learning of accounting: use of educational blogs for reflective thinking. *International Journal of Education and Development Using ICT*. v. 5 , n. 3, p. 6-18, 2009.
- KILLIAN, L. J.; HUBER, M. M.; BRANDON, C. D. The Financial statement interview: intentional learning in the first accounting course. *Issues in Accounting Education*, v. 27 ,n. 1, p. 337–360, 2012.
- MASETTO, M. T. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*. v. 1, n. 2, p.04-25, jul., 2009.
- OLIVEIRA, B. O.; MORO, L. S.; SANTOS, P. P.; SILVA, W. R. A formação pedagógica de professores na pós-graduação stricto sensu: os casos UFU e UFMG. *Poiesis Pedagógica*, v.9, n.2, p.03-19, ago./dez., 2012.
- PEREIRA, E. M.; NIYAMA, J. K.; FREIRE, F. S. Convergência das Normas Internacionais de Contabilidade:Uma análise a luz das teorias da educação de Paulo Freire e Libaneo nas instituições de ensino do Distrito Federal. In.: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 12, São Paulo, 26 e 27 de julho, 2012. *Anais...* Disponível em:<<http://www.congressousp.fipecafi.org/web/artigos122012/518.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2012
- REZENDE, M. G.; LEAL, E. A. Competências requeridas dos docentes do curso de ciências contábeis na percepção dos estudantes. In.: CONGRESSO NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS (AdCont), III, Rio de Janeiro, 9 a 11 de outubro, 2012. *Anais...* Disponível em:

<<http://adcont.ppgcc.ufrj.br/index.php/adcont/adcont2012/paper/viewFile/512/96>>. Acesso em: 09 out. 2012.

STANLEY, T.; MARSDEN, S. Problem-based learning: does accounting education need it?. *Journal of Accounting Education*. V. 30, n. 2., p. 267–289, 2012.

STREET, D. IFRS in the US: if, when and how, *Australian Accounting Review* , v.22, n. 3, p. 257–74, 2012.