

---

# Aprendizagem Baseada em Problemas: O que os Médicos Podem Ensinar aos Contadores

José Ricardo Maia de Siqueira <sup>1</sup>

Rodrigo Siqueira-Batista <sup>2</sup>

Rafael Borges Morch <sup>3</sup>

Romulo Siqueira-Batista <sup>4</sup>

---

• Artigo recebido em: 10/03/2009 • Artigo aceito em: 17/06/2009 ••• Segunda versão aceita em: 02/09/2009

## Resumo

Um dos desafios no ensino da Contabilidade – bem como em outras áreas do conhecimento – é fazer com que este ocorra de forma atraente para o estudante. Tal repto é em grande parte vencido quando: (1) se consegue fazer com que o processo de aprendizagem seja, na maior parte das ocasiões, prazeroso; (2) se instiga a imaginação; e (3) se promove o desenvolvimento de um discente ativo. Visando o alcance de tais metas, tem se utilizado, na área de medicina – bem como em outros campos do saber – uma filosofia curricular denominada Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a qual consiste de um processo centrado no estudante, permitindo que este seja capaz de alcançar maior maturidade, adquirindo graus crescentes de autonomia. Este trabalho tem como objetivo principal coletar e analisar as opiniões de um grupo de alunos de Contabilidade expostos ao processo de ABP, visando captar indícios sobre a possibilidade de sua aplicação – ou não – na área contábil. Dentre as opiniões coletadas destacam-se: (i) a percepção de que o método exige uma postura muito mais atuante dos discentes; (ii) foi perceptível uma diferença no grau de autonomia, por parte dos estudantes, entre o método ABP e o ensino tradicional; e (iii) o surgimento de dúvidas quanto à maior eficácia do método no ensino da Contabilidade, em relação à metodologia tradicional.

**Palavras-chave:** MDL; Aprendizagem Baseada em Problemas; ABP; Ensino em Contabilidade.

<sup>1</sup> Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003) e Professor adjunto do Programa de Mestrado em Ciências Contábeis da Univ. Federal do Rio de Janeiro. End.: Av. Pasteur, 250 - Praia Vermelha - Rio de Janeiro - RJ. CEP: 22.290-240. Tel: (21) 3873-5106. E-mail: jrms@facc.ufrj.br

<sup>2</sup> PHD Laboratório de Física Experimental de Altas Energias do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF) e pelo Laboratório de Pesquisas Ecológicas de Longa Duração da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - este último em andamento e Coordenador do Curso de Graduação em Medicina do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO). Endereço: R. Lucio Tavares, 1045 - Nilópolis-RJ. CEP: 26.530-060. Tel: (21) 26417068. E-mail: rsiqueirabatista@terra.com.br

<sup>3</sup> Mestre em Ciências Contábeis pelo Programa de Mestrado em Ciências Contábeis da Univ. Federal do Rio de Janeiro. End.: Av. Pasteur, 250 - Praia Vermelha - RJ-RJ. CEP: 22.290-240. Tel: (21) 3873-5106. E-mail: rafael.morch@gmail.com

<sup>4</sup> Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2007) e Professor Adjunto da PUC – Rio e Feso. End.: Av. Alberto Torres, 111 – Alto - Teresópolis-RJ. CEP: 25.954-004. Tel: (21) 26417068. E-mail: romulosib@hotmail.com

Nota: este artigo foi aceito pela Editora Científica Jacqueline Veneroso Alves Cunha e passou por uma avaliação *double blind review*.

---

# Problem-Based Learning: What do Doctors can Teach to the Accountants

---

## Abstract

One of the challenges in the education of the accounting - as well as, in other areas of the knowledge - is to make with that this occurs of attractive form for the student. Such challenge is to a large extent looser when: (1) if it obtains to make for the most part with that the learning process is, of the occasions, pleasant; (2) if the imagination instigates; e (3) if promotes the development of an active learning. Aiming at the reach of such goals, if it has used, in the medicine area - as well as in other fields of knowing - a curricular philosophy called Learning-Based Problems (ABP), which consists of a process centered in the student, allowing that this is capable to reach bigger maturity, acquiring increasing degrees of autonomy. This work has as objective main to collect and to analyze the impressions of a group of pupils of accounting displayed to the ABP process, being aimed at to catch indications on the possibility of its application - or not - in the countable area. Amongst the collected impressions they are distinguished: (i) the perception of that the method demands a much more operating position of the learning; (II) a difference in the autonomy degree was perceivable, on the part of the students, between the method ABP and traditional education; e (III) the sprouting of doubts how much to the biggest effectiveness of the method in the education of the accounting, relation to the traditional methodology.

**Keywords:** Problem-Based Learning; PBL; Education in Accounting.

## 1. Introdução

A mutabilidade é, possivelmente, uma das palavras-chave que identificam o mundo atual. Novos conceitos e informações surgem com grande frequência, impactando a sociedade, bem como o mundo corporativo. Surge daí um desafio: a necessidade de contínua assimilação de novos conhecimentos e adaptação às mudanças, ao se reconhecer que saberes aprendidos durante a convivência com o mundo universitário podem rapidamente se tornar obsoletos. Nota-se, portanto, a importância de aprender a aprender. Em paralelo tem-se a necessidade de modos de ensino mais envolventes, os quais permitam uma maior adaptação às demandas contemporâneas, dada a grande massa de informações que surge dia após dia.

Tendo tal cenário como pano de fundo surge uma forma de organização curricular conhecida como Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), usada na área de medicina desde a década de 1960, ela tem como características: permitir um maior envolvimento do aluno no processo de aprendizagem; desenvolver o hábito de pesquisa, fazendo com que o discente seja um sujeito ativo na captação do conhecimento, e, também do maior envolvimento do alunado e de sua postura mais ativa, permitir que o ensino se dê de forma mais agradável, reduzindo a existência de resistências à aprendizagem.

Assim, frente à mutabilidade do mundo moderno e à necessidade de constante adaptação decorrente deste ambiente volátil, surge a questão: Qual a percepção dos alunos de Ciências Contábeis, como principais sujeitos do processo de aprendizagem, quando expostos a uma lógica de ensino que subverte o modo tradicional de aprendizagem, mas que apresenta vantagens potenciais no processo de formação, dadas as exigências da contemporaneidade, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)?

Tendo em vista este questionamento, este trabalho tem como objetivo precípuo coletar e analisar as opiniões de um grupo de alunos de Contabilidade expostos ao processo de ABP, visando captar indícios sobre a possibilidade de aplicação – ou não – deste processo educativo na área contábil.

## 2. Aprendizagem Baseada em Problemas

A ABP é uma filosofia curricular que vem sendo aplicada aos cursos de graduação e pós-graduação de diferentes campos do saber, com destaque para a área médica (FEUERWERKER, 2002). Nesse âmbito, foi instituída, primeiramente na Faculdade de Medicina da Universidade de McMaster (Canadá), na década de 1960. No Brasil, as instituições precursoras na implantação desta modalidade de estrutura curricular foram a Faculdade de Medicina de Marília, em 1997, e o Curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina, em 1998 (LIMA; KOMATSU; PADILHA, 1996; ALMEIDA, 1999).

A necessidade de romper com a postura de mera transmissão de informações, na qual os estudantes assumem o papel de *receptáculos passivos*, preocupados apenas em memorizar conteúdos e recuperá-los quando

solicitados – habitualmente, no momento da avaliação –, é um dos principais pontos de partida que explicam a ascensão da ABP no ensino médico atual (VENTURELLI, 2003). De fato, um dos aspectos cruciais da ABP é o processo educativo centrado no estudante, permitindo que este seja capaz de adquirir graus crescentes de autonomia.

Na ABP parte-se de situações-problema que objetivam gerar dúvidas, desequilíbrios ou perturbações intelectuais, com forte motivação prática e estímulo cognitivo para evocar as reflexões necessárias à busca de adequadas escolhas e soluções criativas, podendo-se estabelecer uma aproximação à proposta educativa formulada por Dewey (FIÚZA MOREIRA, 2002; DEWEY, 1959; DEWEY, 1970). Ademais, a ABP se inscreve em uma perspectiva construtivista – relacionada, especialmente, aos referenciais da teoria piagetiana da equilibração e desequilibração cognitiva (PIAGET, 1976) –, a qual considera que o conhecimento deve ser produzido a partir da interseção entre sujeito e mundo, como amplamente problematizado por teóricos como Vigotsky (1998) e Freire (2003).

Com base nessas considerações, podem ser pontuados como principais aspectos da ABP (1) a aprendizagem significativa, (2) a indissociabilidade entre teoria e prática, (3) o respeito à autonomia do estudante, (4) o trabalho em pequeno grupo, (5) a educação permanente e (6) a avaliação formativa.

- *Aprendizagem significativa.* Esta se estrutura, complexamente, em um movimento de continuidade/ruptura. O *processo de continuidade* é aquele no qual o estudante é capaz de relacionar o conteúdo apreendido aos conhecimentos prévios, ou seja, o conteúdo novo deve apoiar-se em estruturas cognitivas já existentes, organizadas como subsunçores (GOMES *et al.*, 2008); o *processo de ruptura*, por outro lado, instaura-se a partir do surgimento de novos desafios, os quais deverão ser trabalhados pela análise crítica, levando o aprendiz a ultrapassar as suas vivências (conceitos prévios, sínteses anteriores e outros), tensão que acaba por possibilitar a ampliação de suas possibilidades de conhecimento (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1978; STRUCHINER; VIEIRA; RICCIARDI, 1999).
- *Indissociabilidade entre teoria e prática.* A profunda integração teoria-prática se estabelece na medida em que as situações-problema são

elaboradas a partir de questões cotidianas – as quais colocam a realidade diante do estudante –, permitindo, assim, a possibilidade de se desenvolverem múltiplas habilidades educacionais, as quais poderão ser empregadas para equacionar e resolver problemas concretos do mundo da vida (VENTURELLI, 2003).

- *Respeito à autonomia do estudante.* Pressupõe que o estudante detenha, *ipso facto*, a capacidade de se autolegislar (autogovernar, autogerir) – o termo autonomia origina-se do grego *autos* = próprio; *nomos* = lei) –, o que é entendido em termos da autodeterminação da pessoa, em princípio a mais qualificada para avaliar e decidir o rumo de sua vida, desde que possa ser considerada cognitivamente competente (SCHRAMM, 1998; SIQUEIRA-BATISTA; SCHRAMM, 2008). Na ABP estimula-se que o aprendiz se torne capaz de assumir a responsabilidade por sua formação, o que representa uma importante preparação para a vida profissional, uma vez que este deverá se tornar hábil em julgar a importância relativa – e ponderada – dos diferentes saberes para o exercício de suas atividades laborais (FREIRE, 2003; COSTA; SIQUEIRA-BATISTA, 2004).
- *Trabalho em pequeno grupo.* É desenvolvido no âmbito do grupo tutorial, constituído por oito a dez estudantes e mais um tutor –, que é importante para o desenvolvimento das habilidades de cooperação, aspecto fundamental para o trabalho em equipe. O trabalho tutorial consta dos seguintes passos: (a) leitura do problema no grupo e esclarecimento dos termos desconhecidos; (b) identificação dos problemas propostos pelo enunciado; (c) levantamento de hipóteses explicativas para os problemas apontados, com base nos conhecimentos pré-existentes dos estudantes; (d) resumo das hipóteses; (e) definição dos objetivos de estudo necessários à resolução do problema; (f) estudo individual; e (g) retorno ao grupo para rediscussão fundamentada nos conhecimentos adquiridos. Vale ressaltar que o grupo de tutoria consiste em um fórum de discussão – um genuíno laboratório – no qual se possibilita uma aprendizagem sobre a interação humana, constituindo-se em uma oportunidade para aprender a ouvir, receber e assimilar críticas (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

- *Educação permanente.* A educação permanente (EP) é um dos pontos fundamentais da ABP. Tal necessidade é compreendida ao se comparar, em termos cronológicos, o tempo de formação (pré e per universitária) e o tempo de atuação profissional. A ideia, consistente, é de que o período de graduação é incapaz de fornecer todo o conhecimento necessário ao sujeito em formação. Deste modo, torna-se mais produtivo aprender a resolver os problemas que a prática profissional impõe – aspecto que se solidariza ao conceito de aprender a aprender –, capacitando-se para a resolução dos mais diferentes problemas, do que adquirir uma série de conteúdos, os quais poderão estar obsoletos poucos anos após a conclusão da graduação (VENTURELLI, 2003; SIQUEIRA-BATISTA, 2007).

Em linhas gerais, a ideia é (1) estabelecer uma rede de interações entre os diferentes partícipes do processo – coordenando e controlando, muitas vezes, suas respectivas intervenções nos processos saúde-doença, próprios e de outrem – e (2) capacitar o profissional de saúde para exercer atividades em concordância com o avanço do conhecimento científico (VENTURELLI, 2003).

- *Avaliação formativa.* É baseada na apreciação de todos os aspectos do processo educacional, incluindo o programa, os docentes, os gestores, os estudantes, os resultados, os materiais e as mudanças. Torna-se importante destacar que os atores envolvidos devem ter sempre em conta a autoavaliação, baseada na capacidade crítica, em uma perspectiva de contínua reflexão sobre a prática (VENTURELLI, 2003). Na ABP a avaliação dos estudantes passa pelo estabelecimento de uma estreita relação entre estes e os docentes, os quais deverão ser também avaliados. Os principais aspectos da avaliação formativa no trabalho em pequeno grupo são (1) a autoavaliação do estudante, (2) a avaliação recíproca inter-pares (todos os educandos avaliam o desempenho de todos os educandos), (3) avaliação do estudante pelo tutor e (4) a autoavaliação do tutor. Estas ações – associadas à avaliação das habilidades e atitudes do aprendiz – permitem controlar o processo de formação do estudante, garantindo que sejam contemplados os objetivos educacionais propostos e/ou adquiridas as competências necessárias ao desenvolvimento do seu mister.

Como pôde ser observado nestes breves comentários, um dos aspectos que mais chamam a atenção diz respeito à capacidade de a ABP permitir a formação de um estudante apto a construir seu próprio conhecimento e de trabalhar em grupo de modo articulado e fecundo. Ademais, a perspectiva de não completude da formação (expressa no conceito/práxis de educação permanente) e a estruturação do processo de avaliação formativa e contínua – os quais esmaecem, de fato, as diferenças entre as vidas universitária e profissional – parecem fazer parte de um sistema aberto de organização do processo ensino-aprendizagem, no qual se abre mão, definitivamente, da noção de terminalidade da formação.

### **3. O Desafio no Ensino da Contabilidade**

Nos dias atuais é perceptível que o ensino para o curso em Ciências Contábeis deve ir muito mais além do que apenas ensinar a teoria. Para formar profissionais preparados para o mercado há a necessidade de se desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo, saber se comunicar e se expressar, além de saber lidar com as diversas situações que podem ocorrer no dia a dia em uma organização. Nesse sentido, Favarin (2000) expõe que é função das IES, na formação do profissional da contabilidade, dotá-lo do conhecimento, das técnicas necessárias ao exercício da profissão, mas com a responsabilidade de não lhe proporcionar simplesmente treinamento nas operações. Desse modo, torna-se importante fazer com que o aluno entenda o motivo dos fatos e a teoria que evidencie tal operação.

Outro desafio a ser enfrentado pelos profissionais de contabilidade é a constante transformação que ocorre nas organizações, como efeitos da globalização. Conforme Schlindwein (2007), devido a essas transformações, em que há avanços da informática e dos meios de comunicação, o contador não deve ser apenas um informante e sim fazer parte do processo de interpretar as informações. Neste ambiente o autor cita que o contador deve ainda interagir e estudar as realidades políticas, sociais e financeiras, saber orientar as empresas para o melhor caminho de forma que elas sobrevivam aos fortes abalos gerados pela globalização da economia. O poder de manipular conhecimentos é o ponto-chave das grandes decisões. E para isso ele precisa estar sempre atualizado e procurar estudar a situação econômica e

financeira da empresa. Sem essas concepções e consciência, o desenvolvimento profissional fica bastante prejudicado. Segundo Oliveira (2003), essas alterações que estão ocorrendo estão influenciando a qualidade do profissional contábil. Para o autor há indícios de que no Brasil a qualidade dos estudantes de contabilidade tem diminuído. Nesse contexto Hilário Franco (S.d., *apud* Carvalho, Silva e Holanda (2006) pondera que:

(...) temos um longo caminho a ser percorrido para que alcancemos o estágio de desenvolvimento profissional de outros países – e isso somente será conquistado com a conscientização dessa realidade. Somente elevando o nível técnico e cultural de nossos profissionais, conseguiremos superar o subdesenvolvimento de nosso País, o qual não é apenas econômico, mas, principalmente, cultural e educacional.

Para se manter capacitado e estar em condições de acompanhar as evoluções do mundo de hoje o aluno deve exercer o papel de agente ativo no processo de ensino aprendizagem (MARION, 1994). Hoje o aluno, na maioria dos cursos de Contabilidade, é apenas um ouvinte, em que o mesmo é forçado a memorizar regras e conceitos, sem compreender a essência que envolve esses conhecimentos. Isso ocorre devido à utilização do método de aula expositiva.

O método no qual o aluno é meramente um ouvinte evidencia a fragilidade do modelo de ensino-aprendizagem tradicional. Apesar de ser o método mais utilizado pelos cursos, constata-se a dificuldade cada vez maior de promover o envolvimento do aluno no seu próprio processo de autoestudo.

Com relação ao processo de o aluno ser capaz de praticar autoestudo, Schindwein (2007, p.56) ressalta que as empresas se importam cada vez menos com o diploma: “buscam sim diplomados interessados em aprender com a experiência e que tenham habilidades para buscarem as informações necessárias”. E no sentido de buscar maior capacitação, a pesquisa torna-se uma ferramenta importante e envolvente na coleta de novos conhecimentos na área contábil, sendo um desafio que o processo de formação encontra (CAPACCHI *et al.*, 2007).

Esse processo é também evidenciado por Coenberg, Haller e Marten (1999), na qual a contabilidade está ficando mais ampla e complexa.

Devido à mudança constante e rápida no ambiente de contabilidade, a educação contínua e o autoaprendizado se tornarão cada vez mais importantes.

Segundo Favarin (2000), em sua pesquisa sobre a modelagem de simulador de transações aplicado ao ensino da contabilidade geral, o aluno declara ser mais fácil aprender contabilidade quando se tem uma empresa nas mãos, devido à facilidade de assimilar com o exercício da prática. E que as atividades desenvolvidas em grupo de trabalho se mostram importantes e preparam o aluno para o futuro exercício da profissão quando integrará grupos de trabalhos.

Na percepção dos educadores, ainda com relação aos desafios no ensino de contabilidade, May, Windal e Sylvestre (1995) relatam em sua pesquisa que os professores estão cientes dessa mudança. Eles acreditam que deveria ser dada maior ênfase no ensino de conceitos, interrelação de assuntos e pensamento crítico. O aprendizado deveria incluir mais resoluções de problemas, como, por exemplo, estudo de caso, e desenvolvimento adicional das habilidades de comunicação.

Se verificado o contexto atual da contabilidade no Brasil – que está em pleno processo de convergência para as Normas Internacionais de Contabilidade, na qual a Lei Societária sofreu profundas alterações – os profissionais da área precisarão conhecer os novos conceitos contábeis, conceitos esses que não eram objeto de estudo nas universidades brasileiras até poucos anos atrás. Essas mudanças que estão ocorrendo não significam que não haverá mais alterações no futuro, logo todos os profissionais precisarão estar aptos ao autoaprendizado como forma de sobreviver a esse mundo de ideias novas que surgem ao longo da carreira.

Diante da evidente necessidade de reciclar os conhecimentos para atender adequadamente as funções exercidas pelo contador, o Conselho Federal de Contabilidade instituiu, por meio da Resolução CFC 1.074/2006, a qual revogou a Resolução 945/2002, o programa de Educação Continuada, que obriga os auditores independentes a fazer um mínimo de horas de treinamentos e cursos todos os anos. Demonstra-se assim, claramente, que o processo de aprendizagem encontra-se longe de se encerrar nos bancos das escolas.

## 4. Metodologia

Esta pesquisa se classifica, segundo a tipologia proposta por Raupp e Beuren (2003) quanto aos objetivos como exploratória; quanto aos procedimentos ela é, simultaneamente, pesquisa bibliográfica e estudo de caso; e, quanto à abordagem do problema, ela é qualitativa. É exploratória, pois “trata-se de abordagem adotada para a busca de maiores informações sobre determinado assunto” (MARTINS, 2007, p. 38).

Quanto aos procedimentos, ela é bibliográfica, pois foi empreendido “estudo para conhecer as contribuições científicas sobre determinado assunto” (MARTINS, 2007, p. 35). Trata-se de estudo de caso, pois “se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto central de análise é o exame detalhado de um determinado fenômeno que é investigado em profundidade” (GODOY, 2007, p. 359). É qualitativa, pois esta pesquisa busca “descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais” (RICHARDSON, 1999 *apud* RAUPP; BEUREN, 2003, p. 91).

Quanto às técnicas utilizadas, além da consulta à bibliografia, foi empreendida a observação – que, segundo Oliveira (2003, p. 67), “consiste em aplicar os sentidos na obtenção de dados sobre determinado objeto, buscando conhecê-lo” – e a entrevista semiestruturada, que, segundo Lopes (2006, p. 105), “dá ao pesquisador uma flexibilidade para um maior aprofundamento a partir de teorias e hipóteses que no decorrer da investigação venha a surgir”.

A transcrição dos resultados da entrevista semiestruturada permitiu a análise do conteúdo das respostas, no qual havia a expectativa, por parte dos pesquisadores, de se detectar, na fala do grupo de discentes, indícios quanto à percepção: (1) dos aspectos significativos inerentes à filosofia curricular denominada como ABP; e (2) de seu grau de aplicabilidade ao ensino na área contábil.

Na detecção dos indícios quanto à percepção dos aspectos significativos inerentes ao ABP foi de fundamental importância, principalmente, a análise das vantagens e desvantagens, percebidas pelo corpo discente, em conjunto com a impressão do grupo quanto à aplicabilidade do ABP na área contábil. Havia a expectativa quanto à emergência de características significa-

tivas do ABP no discurso dos alunos – tais como, a assunção, pelo discente, da responsabilidade por sua formação; desenvolvimento das habilidades de cooperação e busca por uma maior integração teoria-prática, entre outras – e que estas se coadunassem com a percepção do grupo quanto à aplicabilidade do ABP.

Para fins desta pesquisa foram preparadas duas sessões tutoriais de acordo com a ABP – utilizando o método dos sete passos (KOMATSU, 2003), apresentado no Quadro 1 –, das quais participaram um grupo de 15 alunos de graduação, voluntários da disciplina Contabilidade de Custos II de uma Instituição de Ensino Superior (IES) Pública. Na primeira sessão foi realizada a abertura do problema, pelos discentes auxiliados por dois tutores: um médico, docente, experimentado no método, e outro com experiência na área contábil. Na segunda reunião ocorreu o fechamento do problema, também acompanhada por dois tutores: um da área contábil e outro da área de medicina. Após as duas sessões foram coletados os relatos dos 15 estudantes participantes do processo. Adicionalmente, se coletou as opiniões dos tutores.

### Quadro 1 - Passos do Processo Tutorial

<p><b>Primeiro passo</b> – Leitura da situação-problema com os alunos, explicando termos desconhecidos;</p> <p><b>Segundo passo</b> – Identificação pelos alunos dos aspectos principais envolvidos na situação (<i>Brain storm</i>), o que é conseguido levando em consideração as experiências e o conteúdo teórico de cada um;</p> <p><b>Terceiro passo</b> – Levantamento pelos alunos das questões de aprendizado a serem pesquisadas na busca individual;</p> <p><b>Quarto passo</b> – Estudo individual utilizando recursos, tais como livros, periódicos, e outros;</p> <p><b>Quinto passo</b> – Discussão pelos alunos na sessão tutorial seguinte, na qual as buscas com suas devidas referências são apresentadas por cada um e socializadas com o grupo, havendo, dessa forma a construção coletiva do conhecimento;</p> <p><b>Sexto passo</b> – Respostas às questões de aprendizado escolhidas previamente pelos alunos;</p> <p><b>Sétimo passo</b> – Avaliação, por parte dos alunos, que se autoavaliam, avaliam o grupo e o tutor; e avaliação, por parte do tutor, que se autoavalia, avalia os estudantes e o grupo.</p>
---

Fonte: Adaptado de Komatsu (2003).

Os depoimentos encontram-se entre aspas, visando à pronta diferenciação das citações bibliográficas. Objetivando obter a expressão mais original e genuína das declarações dos entrevistados foi mantido o tom coloquial e eventuais desvios do bom uso da língua nos relatos transcritos nesta pesquisa.

## 5. Análise dos Resultados

### 5.1. Aplicabilidade na Área de Ciências Contábeis

Conforme se pode observar na Tabela 1, nenhum dos 15 alunos consultados percebeu que o método tutorial da ABP não possa ser aplicado na área de ciências contábeis; no entanto, oito deles acreditam que esta aplicabilidade só se dará pelos ajustes no processo.

**Tabela 1 – Aplicabilidade em Ciências Contábeis**

Descrição	Qtde.
Não aplicável	0
Aplicável	7
Aplicável com restrições	
- combinada com aulas tradicionais	3
- para matérias com maior enfoque conceitual	4
- com ajustes no processo de avaliação	1

Entre estes oito alunos, quatro acreditam que a ABP deva ficar circunscrita às disciplinas conceituais. Esta é a percepção que surge do depoimento do aluno 8, para ele o método é aplicável “em alguma parte sim. Eu não consigo visualizar uma matemática financeira naquele método. Mas na área gerencial com certeza”.

Já para o *aluno 5* a ABP é de grande ajuda em disciplinas que trabalham fortemente com conceitos, dada a sua percepção do perfil do aluno de ciências contábeis e das vantagens associadas ao método. Em sua opinião o método é aplicável, contudo, “(...) não para todas as matérias. (...) na própria história da contabilidade já ficaria muito bem, porque normalmente os alunos que vêm fazer contabilidade gostam mais de números. E para as aulas de teoria eles ficam fugindo um pouco e como dinamiza bastante a aula seria bem interessante”.

Um dos prováveis motivos que induz a esta visão surge no depoimento do *aluno 13*. Segundo tal discente, a aplicabilidade da ABP em matérias “mais específicas da área (...) a dificuldade seria maior. (...) Por exemplo, Contabilidade I e Contabilidade II. Pra aprender os princípios básicos acredito que as pesquisas ficariam um pouco superficial”.

Cabe questionar aqui até que ponto essa opinião surge de uma visão pouco clara do papel do tutor no processo de aprendizagem, bem como do próprio processo de avaliação. Entretanto, não é só isso que vem à tona. Transparece também uma preocupação com a qualidade da aprendizagem que surge em um método em que o aluno se torna, em grande parte, responsável pela aquisição do conhecimento – conforme destacado por Freire (2003) e Costa e Siqueira-Batista (2004). Percebe-se a insegurança que surge na transição para um mundo adulto, onde a existência de uma figura paterna/materna representada, no ambiente acadêmico, pelo professor, começa a desaparecer. A ABP, por inserir elementos do mundo adulto no, relativamente protegido, ambiente acadêmico, gera insegurança. Insegurança essa que também foi captada nas declarações do grupo de alunos que solicita uma combinação da ABP com o método de ensino tradicional.

É de fundamental importância chamar a atenção, que esta insegurança aparece, segundo o depoimento dos alunos, em relação a disciplinas associadas à atividade do contador e que se caracterizam por forte conteúdo prático – Matemática Financeira, Contabilidade I e Contabilidade II, entre outras destacadas nos depoimentos. Contudo, tal insegurança pode ser explicada, em grande parte, pelo desconhecimento dos alunos em relação ao processo de avaliação que envolve, entre outros aspectos, o programa e os materiais utilizados, em uma perspectiva de contínua reflexão sobre a prática, como ressalta Venturelli (2003) – conforme salientado no subitem Avaliação formativa.

Na opinião do *tutor 3*, o método é aplicável, por ser “bastante motivador para os alunos estudarem, principalmente para a contabilidade (...). Mas devido a ABP ser pouco conhecida por aqui ela deve ser introduzida gradativamente”.

## 5.2. Vantagens Percebidas

Conforme se pode observar na Tabela 2, a principal vantagem destacada pelo corpo discente foi o estímulo à pesquisa. Esta é uma das primeiras falas do aluno 1, que se mostra interessado no método porque “faz a gente pesquisar”.

O *aluno 3* vai ainda mais longe e identifica como um dos principais motivadores o debate que se segue ao primeiro encontro. Segundo ele, o

“que eu gostei (...) foi que eu me interessei a pesquisar (...) até para saber o que falar, saber o que tá falando é importante. Eu não gosto de falar o que eu não sei”.

**Tabela 2 – Vantagens identificadas pelo corpo discente**

Descrição	Qtde.
Estimula a pesquisa por parte dos alunos	9
Aumenta o envolvimento do aluno com a aula	7
A aprendizagem ocorre em uma ambiente de menor pressão	4
Torna a aula mais dinâmica	3
Estimula o trabalho em equipe	2
Torna a aprendizagem mais abrangente	2
Outros	4

Obs.: a quantidade de vantagens percebidas é superior a 15, porque diversos alunos identificaram mais de uma vantagem.

O debate aparece como um motivador no depoimento do *aluno 2*, ao destacar que “no intervalo dessas sessões você tem que pesquisar e pesquisar ao máximo até porque, pessoalmente eu sou muito competitiva, então chegar aqui sabendo mais que os meus colegas é muito importante para mim”.

O aluno 6 também se enxerga em uma competição, mas não vê traços negativos nisto. Segundo seu depoimento, “em dois dias você se vê numa espécie de competição sadia. Se você chegar ali não sabendo nada (...) não vai acrescentar absolutamente nada, (...). Ou você pode mostrar que (...) sabe e tentar buscar diálogos, buscar linha de raciocínio e fazer a turma inteira pensar. Seria interessante pra caramba”.

Ambos os alunos destacam uma competitividade saudável, uma vez que leva a comportamentos desejados no ABP. No depoimento do *aluno 2* surge o anseio do discente de se tornar responsável por sua formação – conforme ressaltado no subitem “Respeito à autonomia do estudante” – e no do aluno 6 nota-se a gênese do estabelecimento de uma rede de interações entre os partícipes – tal qual abordado por Venturelli (2003) e destacado no desenvolvimento do aspecto Educação permanente.

Outro aspecto destacado é o da ABP aumentar o envolvimento do aluno com a aula. O aluno 4 destaca que é “muito tímida (...) costume falar só com o professor em reservado (...). Mas como tava todo mundo conversando eu me senti mais à vontade”.

Segundo o *aluno 1*, “numa aula normal, (...) o aluno que fica perguntando muito, questionando muito (...) acabam te achando chato. Mas aqui não, porque é uma discussão e está todo mundo para te ouvir e para aprender cada vez mais”. Nota-se NESTE DEPOIMENTO que o aluno passa a enxergar a sala de aula como um ambiente acolhedor, propício para o debate. O que explica uma outra vantagem identificada, OU SEJA, a aprendizagem ocorre em um ambiente de menor pressão.

Para o *aluno 8*, nas “sessões a gente buscou o estudo, buscou o conhecimento sem pressão e a gente debateu isso, conversou isso e as pessoas (...) demonstraram que estudaram, trouxeram conhecimento e foi bem tranquilo”. A consequência disso é, naturalmente, uma atividade mais dinâmica – vantagem também identificada pelo grupo. Percebe-se tal fato na continuidade do discurso do *aluno 8*, pois para ele havia “momento de descontração, tinha o momento sério. Foi mais dinâmico e foi bem tranquilo, eu achei”.

Duas outras vantagens destacadas foi o estímulo a trabalhar em equipe e a abrangência da aprendizagem. Adicionalmente, outras vantagens percebidas pelo alunado, cada uma com uma observação, foram: desenvolve uma melhor articulação no corpo discente; aumenta a eficiência do aprendizado; estimula o raciocínio e faz com que a realidade fique mais próxima do ambiente acadêmico.

### 5.3. Desvantagens Percebidas

Entre as desvantagens percebidas pelos alunos, duas se destacam: a possibilidade de haver uma cobertura incompleta da matéria e a sua não aplicabilidade a todas as matérias, vide Tabela 3.

A primeira das desvantagens elencadas no parágrafo anterior pode ser percebida no relato do *aluno 4* ao destacar que “às vezes, pode não abranger todo o conteúdo da matéria”. Já a preocupação com a não aplicabilidade em todas as matérias surge no discurso do *aluno 14*, ao declarar que eu “acho difícil você aprender matérias com conteúdo denso, pesquisando por conta própria. Precisa da ajuda de um professor mesmo, dando a matéria, ensinando a matéria”. Em ambos os casos a preocupação nasce, em grande parte, de uma compreensão limitada do papel do tutor, que tem como meta instigar, monitorar e avaliar a participação de cada estudante nos debates,

compelindo-o a um maior aprofundamento. Tal função é desempenhada em um contexto de desenvolvimento das habilidades de cooperação – papel este já destacado quando abordada a variável Trabalho em pequeno grupo – que é fundamental para o trabalho em equipe.

As demais desvantagens percebidas foram: o processo de aprendizagem é mais demorado; maior potencial de atrito entre os discentes; não ocorre o envolvimento de todos; o desenvolvimento da aula depende do envolvimento dos alunos no processo e limitação no processo de avaliação.

**Tabela 3 – Desvantagens edentificadas pelo corpo discente**

<b>Descrição</b>	<b>Qtde.</b>
Não há desvantagens	3
Possibilita uma cobertura incompleta da matéria	6
Não é aplicável a todas as matérias	3
Outros	5

A identificação das desvantagens percebidas pelo alunado traz agregada uma indicação do grau de satisfação dos alunos para com o método. Enquanto, em média, os alunos conseguem identificar mais de duas vantagens associadas à ABP, eles mal conseguem elencar, per capita, uma desvantagem. Não se esquecendo que três dos discentes não conseguiram relacionar qualquer desvantagem associada ao método. Além disso, de modo geral, a indicação das vantagens se deu de forma mais incisiva do que no apontamento das desvantagens que, com frequência, vem acompanhado por expressões que denotam um certo grau de incerteza como: “eu acho, às vezes e talvez,” só para citar alguns exemplos.

#### **5.4. Riqueza da Aprendizagem**

Um processo de aprendizagem rico é entendido, nesse contexto, como uma experiência de aprendizagem fecunda em ideias ou imagens, que instiga seus participantes a ir além de um conhecimento superficial, buscando a compreensão da essência dos objetos estudados.

**Tabela 4 – Riqueza da aprendizagem frente ao método tradicional**

Descrição	Qtde.
É percebido como mais rico	13
Não é percebido como mais rico	2

Dos 15 alunos da amostra, 13 perceberam as sessões de ABP com mais enriquecedoras do que as aulas tradicionais – vide Tabela 4.

Esta riqueza no processo de aprendizagem encontra-se retratado na fala do *aluno 14*, ao afirmar que o método “dá a você iniciativa de poder (...) pesquisar não só uma informação. Você às vezes pesquisa algum tipo de informação, indo para outros campos, aprendendo além daquilo que foi delimitado na aula. Então você não fica naquela de aprender o que foi visto em sala, vê muito mais”. Percebe-se nesse depoimento o que outros autores (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1978; STRUCHINER, VIEIRA; RICCIARDI, 1999) identificaram como ultrapassagem pelo aprendiz de suas vivências, possibilitando a ampliação de suas possibilidades de conhecimento – vide subitem Aprendizagem significativa.

O *aluno 4* ressalta o aspecto vivenciado por ele nas duas sessões de ABP, onde “vendo pelo lado gerencial a gente aprendeu até muito mais (...). A gente teve a matéria e ainda essa parte de tomada de decisão, ver o que a empresa tem que fazer”. Note que o discente destaca o elo estabelecido com o processo decisório, não se prendendo apenas ao conceito, aproximando-se mais da realidade – uma das características enfatizadas na bibliografia sobre o tema.

Colabora para este processo de enriquecimento o fato de ter uma quantidade de expositores potencialmente igual ao número de alunos em sala, cada um trazendo suas pesquisas e suas experiências. É o que se capta no depoimento do *aluno 5* ao afirmar que “nem sempre o que os alunos falam é o que você tá pensando”.

## 5.5. O Dinamismo do Método

O dinamismo do processo de aprendizagem se refere à variedade de atividades associada ao método, objetivando um maior envolvimento do corpo discente e uma transmissão de conhecimento mais eficiente, ou seja,

que resulte, para o alunado, em um saber mais duradouro e fecundo – notadamente àquele associado ao conceito de aprender a aprender, destacado no subitem Educação Permanente.

Dos 15 alunos da amostra, 12 perceberam que a ABP é mais dinâmica que a abordagem tradicional, um aluno não teve esta percepção e dois não souberam dizer – vide Tabela 5.

**Tabela 5 – Dinamismo em relação ao método tradicional**

Descrição	Qtde.
É percebido como mais dinâmico	12
Não é percebido como mais dinâmico	1
Não soube dizer	2

O maior dinamismo do método aparece na exposição do aluno 2 ao afirmar que constantemente “são apresentados novos problemas e você tem que ter uma solução (...) pra aquilo”. A conseqüência, conforme o aluno 15, é uma maior participação, para quem você “vai naturalmente participando, naturalmente tendo esse jeito de ser mais extrovertido”.

## 5.6. Autonomia na Aprendizagem

Segundo Costa e Siqueira-Batista (2004), na ABP é de suma importância que os discentes assumam a responsabilidade por sua formação, preparando o alunado para sua vida profissional futura, na qual se depararão com situações desconhecidas e terão, por si só, que buscar o conhecimento necessário frente a uma grande diversidade de fontes possíveis. Tais considerações encontram-se em consonância com a necessidade dos alunos desenvolverem múltiplas habilidades educacionais que permitam resolver problemas concretos que surgirão ao longo de suas vidas, conforme destacado por Venturelli (2003) – ver subitem “Indissociabilidade entre teoria e prática”. Conseqüentemente é de fundamental importância captar a percepção dos estudantes quanto ao grau de autonomia na aprendizagem na ABP.

Dos 15 alunos consultados, apenas um não percebeu uma maior autonomia na construção de seu conhecimento – vide Tabela 6.

**Tabela 6 – Autonomia da aprendizagem em relação ao método tradicional**

Descrição	Qtde.
É percebida uma maior autonomia por parte do corpo discente	14
Não é percebida uma maior autonomia por parte do corpo discente	1

A percepção de maior autonomia no aprendizado é o que surge com nitidez do depoimento do *aluno 3* ao afirmar que quando o tutor “falou: agora vocês vão pesquisar; eu me senti responsável pela minha própria formação. Eu pesquisei a fundo. (...) Eu pensei o seguinte: ninguém aqui vai me explicar o que é, eu tenho que entender. (...) seu eu tiver alguma dúvida vai ser lá”.

O *aluno 8* tem a percepção, no ABP, do deslocamento do foco do professor para o aluno e isto fica claro quando declara que “a participação do professor (...) se torna um segundo plano. O ponto principal é o que você vai pesquisar, é o que você vai trazer de conteúdo, de conhecimento para a reunião seguinte”.

Nota-se no depoimento transcrito no parágrafo anterior, o incentivo que o debate traz para a prospecção de informação por meio da pesquisa. Este ponto também se encontra presente na declaração do *aluno 6* ao relatar que “se eu não estudar vai ter muita gente que vai falar e eu não vou ter como debater”.

### 5.7. Aplicabilidade Frente à Realidade das IES Públicas

A adoção da ABP traz em seu bojo algumas condições para que possa ser aplicado, tais como: turmas menores e investimento em biblioteca – necessário para que se concretize o anseio do aluno assumir a responsabilidade por sua formação, destacado no subitem “Respeito à autonomia do estudante”. Isto implica maiores investimentos em sala de aula, contratação de professores e compra de livros e periódicos, por exemplo. Desta forma, se buscou captar a percepção do alunado quanto à aplicabilidade do método frente a uma realidade, que possivelmente eles não têm plena consciência, ou seja, uma realidade de restrição orçamentária.

**Tabela 7 – Aplicabilidade em relação às IES Federais**

Descrição	Qtde.
Não aplicável	4
Aplicável	1
Aplicável com ajustes	
- Por meio do rodízio de alunos	2
- em turmas com menor número de alunos	2
- outras	5
Não sei	1

Quando expostos a esta realidade – vide Tabela 7 – um aluno considerou o método como aplicável, um não soube responder; quatro consideraram como não aplicável e nove propuseram ajustes para sua aplicação.

Entre os ajustes sugeridos pelos estudantes, dois se destacam: a realização de rodízio de alunos e a aplicação em turmas com menor número de alunos. A primeira posição pode ser percebida no relato do *aluno 3*, que sugere a formação de “grupos e assim fariam rodízios, onde a cada aula (...) com duas horas, a cada uma hora 15 pessoas falassem”. A segunda posição aparece na fala do *aluno 6*, quando diz que “algumas turmas que tivessem (...) poucas pessoas e que fossem organizadas para ter poucas pessoas, acho que encaixaria”.

O desejo de adotar o método aliado ao reconhecimento do desafio que representa encontra-se no discurso do *tutor 3*, segundo ele “não vejo como ser aplicado o método perante a realidade (...) hoje, porém dentro de um (...) período de (...) médio e longo prazo deveria ser planejado o ABP para o curso”.

Os demais ajustes sugeridos foram: adoção da ABP de forma gradual, uso em disciplinas optativas, utilização com redução de carga horária, com o apoio de investimentos extras e por meio de disciplinas extras.

## 6. Considerações Finais

Dos 15 alunos consultados sobre a aplicabilidade do método, oito levantaram algum tipo de restrição à sua adoção, o que, a princípio, levanta dúvidas quanto à aplicabilidade da ABP na área de ciências contábeis sob a ótica do corpo discente pesquisado. No entanto, ao se analisar os depoimentos se nota que, em grande parte, tais restrições nascem de uma compreensão

limitada do papel do tutor e de um sentimento de insegurança inerente ao método.

Tal insegurança se dá, de ordinário, por uma antecipação, patrocinada pela ABP, do processo de transição para o mundo adulto. Tal transição – marcada pelo fim das anteparas que protege o indivíduo e pela necessidade de assumir a condução de sua vida – é, em maior ou menor grau, adiada pelo ambiente universitário, onde a presença do professor como condutor do processo de aprendizagem não deixa de ser uma figura paterna/materna. A ABP inicia um processo de rompimento desses grilhões, gerando, conseqüentemente, um certo grau de angústia e apreensão.

São inegáveis os aspectos positivos relacionados pelos alunos no processo descrito. A imensa maioria dos alunos considerou a ABP como mais rica, mais dinâmica e como mais capaz de oferecer autonomia na aprendizagem do que o método tradicional de ensino. Além disso, foram mais pródigos na detecção de vantagens do que de desvantagens. Desta maneira encontra-se fortes indícios pela aplicabilidade da ABP nas ciências contábeis.

As principais dúvidas surgem menos da ABP como filosofia de ensino do que das diversas possíveis barreiras à sua implantação. Uma das principais barreiras culturais que se apresentam, refere-se à resistência à mudança dos discentes, acostumados, desde a mais tenra idade, a ter o processo de aprendizagem direcionado por uma figura autoritária.

A barreira também será encontrada naqueles que sempre foram os principais condutores do processo de aprendizagem – os professores. Na ABP há, em alto grau, uma transferência da responsabilidade pela condução do processo de aprendizagem do docente para o discente, mas este deslocamento não é obtido sem perda de poder. O professor, no método tradicional, encontra-se em um ambiente protegido, onde o desenvolvimento das aulas e o conteúdo a ser abordado se encontram, em grande parte, sob sua tutela. Na ABP, quando ele assume o papel de tutor, o ambiente torna-se mais volátil, ou seja, o rumo das sessões é definido em função das discussões que surgem de iniciativas do corpo discente, podendo trilhar caminhos onde o professor, muitas vezes, não se sente seguro.

Assim, a resistência à mudança pode nascer não apenas da angústia gerada pela maior autonomia no processo de aprendizagem de um corpo

discente acostumado a ter um processo de aprendizagem direcionado, mas também da insegurança de um corpo de educadores, frente a maiores liberdades de questionamento e direcionamento da discussão por parte de um alunado mais interessado e envolvido.

Surgem ainda considerações quanto à aplicabilidade do método nos cursos de ciências contábeis mantidos por IES públicas brasileiras frente a um horizonte de restrição de recursos. A ABP trabalha com uma lógica de redução de tamanho de turmas e uso intensivo de consultas bibliográficas por parte do alunado, o que conduz a uma maior necessidade de investimento em acervo bibliográfico, em salas de aula e contratação de professores. A percepção é de que a adoção da ABP nestas instituições encontrará fortes barreiras devido à necessidade de maiores investimentos conjugados com recursos escassos.

Na verdade, podem ser vislumbrados empecilhos, mesmo em instituições privadas que mantenham cursos de ciências contábeis, em função da necessidade de manutenção de um preço competitivo, aliado a aumento de custos. A aplicabilidade da ABP no ensino da medicina acontece em uma realidade que consiste de pouca oferta de vagas frente a uma grande demanda, que resulta em preços elevados cobrados do corpo discente, o que difere consideravelmente da realidade na área contábil.

Até que ponto a diferença entre o perfil do alunado de Medicina e Ciências Contábeis, onde este último conjuga, com frequência, estudo com uma carga de trabalho diária de, no mínimo, oito horas, não dificulta a aplicabilidade da ABP na área contábil, dada a necessidade de um maior investimento de tempo em pesquisa por parte dos alunos? Esta é uma questão significativa para futuras pesquisas.

Frente às potenciais barreiras existentes para a implantação da ABP encontram-se as novas possibilidades que se abrem para o ensino da contabilidade, permitindo a formação de um estudante apto a construir seu próprio conhecimento e de trabalhar em grupo de modo articulado e fecundo. Método que recebeu tão boa acolhida pelo grupo no qual foi aplicado e que pode ser sintetizada pelo depoimento categórico do *aluno 15*: “Nós já vimos que dá certo, (...) eu via nos olhos das pessoas a felicidade”.

## Referências

- ALMEIDA M. J. *Educação médica e saúde: possibilidades de mudança*. Londrina/Rio de Janeiro: Ed. UEL; ABEM, 1999.
- AUSUBEL D., NOVAK J. D., HANESIAN H. *Educational psychology: a Cognitive View*, Holt, Reinhart and Wiston, 1978.
- CAPACCHI, M. *et al. A prática do ensino contábil no Estado do Rio Grande do Sul: uma análise da grade curricular frente às exigências legais e necessidades acadêmicas*. In: CONGRESSO ANPCONT, 1º, 2006, Gramado. *Anais...* Gramado, Anpcont, 2006. CD-ROM.
- CARVALHO, J. R. M.; SILVA, M.; HOLANDA, F. M. A. *Perspectivas dos formandos do Curso de Ciências Contábeis em relação ao mercado de trabalho de uma IES Pública no Estado do Rio Grande do Norte*. In: ENANPAD XXX, 2006, Salvador. *Anais...* Salvador, ANPAD, 2006. CD-ROM.
- COENENBERG, A. G.; HALLER, A.; MARTEN, K. Accounting education for professionals in Germany – current state and new challenges. *Journal of Accounting Education*, v. 17, n. 4, p. 367-390, 1999.
- COSTA, C. R. B. S. F.; SIQUEIRA-BATISTA, R. As teorias do desenvolvimento moral e o ensino médico: uma reflexão pedagógica centrada na autonomia do educando. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 28, n. 3, 242-250, 2004
- CYRINO E. G., TORALLES-PEREIRA M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Cadernos Saúde Pública*, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- DEWEY, J. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Nacional, 1970.
- FAVARIN, A. M. *Uma contribuição à modelagem de simulador de transações aplicado ao ensino da contabilidade geral*. 2000. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo, SP.
- FEUERWERKER L. *Além do discurso de mudança na educação médica: processos e resultados*. São Paulo: Hucitec; Londrina: Rede Unida; Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Médica, 2002.
- FIÚZA MOREIRA C. A. *Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FREIRE P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GODOY, Arilda Schmidt. Entendendo a Pesquisa Científica. In: HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori; TEIXEIRA, Maria Luisa Mendes; ZACCARELLI, Laura Menegon. *Gestão do fator humano: uma visão baseada em stakeholders*. São Paulo: Saraiva, 2007.

GOMES, A. P. Olhando o sistema de avaliação discente com os olhos da mudança: aprender a ver, aprender a avaliar. In: MOÇO, E. T. S. M.; FALCÃO, H. B. P. T.; MIRANDA, J. F. A. (Org.). *Reflexões sobre as mudanças curriculares na área de saúde: ativando processos*. Rio de Janeiro: Publit, 2007. v. 1. p. 13-37.

KOMATSU, R. S. *Guia do Processo de Ensino-Aprendizagem "Aprender a Aprender"*. 4. ed. Faculdade de Medicina de Marília. Marília, SP, Brasil, 2003.

LIMA V.V., KOMATSU R., PADILHA R. Q. Uni-Marília: capacitação de recursos humanos e desenvolvimento de lideranças. *Divulgação Saúde Debate*, n. 12, p. 90-96. 1996

LOPES, J. *O Fazer do trabalho científico em ciências sociais aplicadas*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

MARION, J. C. Linhas metodológicas para o ensino de contabilidade geral. *Caderno de Estudos FIEPECAFI*, 1994.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Manual para elaboração de monografias e dissertações*. São Paulo: Atlas, 2007.

MAY, G. S.; WINDAL, F. W.; SYLVESTRE, J. The need for change in accounting education: An educator survey. *Journal of Accounting Education*, v. 13, n 1, p. 21-43, 1995.

OLIVEIRA, Antonio Benedito Silva (Coord.). *Métodos e técnicas de pesquisa em contabilidade*. São Paulo: Saraiva, 2003.

PIAGET J. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, Ilse Maria. *Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática*. São Paulo: Atlas, 2003

SCHLINDWEIN, A. C. *O ensino de ciências contábeis nas instituições de ensino superior da mesorregião do vale do Itajaí/SC: uma análise das contribuições curriculares da resolução CNE/CES n. 10/2004*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis do Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Regional de Blumenau, SC.

SCHRAMM, F. M. A autonomia difícil. *Bioética*, v. 6, n. 1, p. 27-37, 1998.

SIQUEIRA-BATISTA, R. Aprendizagem baseada em problemas: uma estratégia das sociedades de controle? In: MOÇO, E. T. S. M.; FALCÃO, H. B. P. T.; MIRANDA, J. F. A. *Reflexões sobre as mudanças curriculares na área de saúde: ativando processos*. Rio de Janeiro: Publit, 2007. v. 2. p. 79-100.

SIQUEIRA-BATISTA, R.; SCHRAMM, F. R. A eutanásia e os paradoxos da autonomia. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 13, p. 207-221, 2008.

STRUCHINER M., VIEIRA A. R., RICCIARDI, R. M. V. Análise do conhecimento e das concepções sobre saúde oral de alunos de odontologia: avaliação por meio de mapas conceituais. *Cadernos Saúde Pública*, 1999; 15(supl. 2):S55-S68.

VENTURELLI, J. Educación médica: nuevos enfoques, metas y métodos. 2. ed. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud, 2003.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.