

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE**

**EDEGAR LUIZ DEL SENT**

Avaliação do currículo do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Federal sob as perspectivas Andragógica e Heutagógica.

**CASCAVEL-PR**

**2023**

**Edegar Luiz Del Sent**

**Avaliação do currículo do curso de Ciências Contábeis de uma IES Federal sob  
as perspectivas Andragógica e Heutagógica**

**PROJETO DE DISSERTAÇÃO APRESENTADO AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE (PPGC) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM CONTABILIDADE.**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CONTABILIDADE GERENCIAL E CONTROLE EM ORGANIZAÇÕES**

**ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR SIDNEI CELERINO DA SILVA**

**Cascavel-PR**

**2023**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Del Sent, Edegar Luiz

Avaliação do currículo do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Federal sob as perspectivas Andragógica e Heutagógica. / Edegar Luiz Del Sent; orientador Sidnei Celerino Da Silva. -- Cascavel, 2023. 146 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel ) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, 2023.

1. Instituição de Ensino Superior. 2. Andragogia. 3. Heutagogia. 4. Currículo. I. Da Silva, Sidnei Celerino, orient. II. Título.

## **AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE UMA IES FEDERAL SOB AS PERSPECTIVAS ANDRAGÓGICA E HEUTAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade (PPGC) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Contabilidade. COMISSÃO JULGADORA:

---

Prof. Dr. Gilberto José Miranda  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

---

Prof. Dr. Vinicius Abílio Martins  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

---

Prof. Dr. Sidnei Celerino da Silva  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE  
Professor Orientador – Presidente da Banca Examinadora

Cascavel – Paraná, 10 de maio de 2023

## AGRADECIMENTOS

A Deus por o grande dom da vida.

Agradeço aos meus pais, Luiz (em memória) e Jandira, meus maiores exemplos. Obrigada por cada incentivo e orientação, pelas orações em meu favor e pela preocupação para que estivesse sempre andando pelo caminho correto.

À minha irmã Eliane e meu cunhado Geverson pelo apoio constante, compreensão em todos os momentos e por me presentear com uma linda sobrinha: Isis!

Aos meus cunhados Edina e Ithalo, por toda paciência e carinho nos momentos que não pude me fazer presente nas férias e passeios.

A Minha sogra Rose e ao meu sogro Onir, pelas palavras de apoio nos momentos mais difíceis dessa luta.

Aos meus tios, avós e primos que sempre estiveram presentes, ainda que à distância.

A minha namorada, Keli, por todo amor, carinho, paciência e compreensão que tem me dedicado.

Aos colegas de classe, por me auxiliarem quando precisei de ajuda. Esta caminhada não seria a mesma sem vocês. Em especial aos colegas Ricardo e Nelinho por todo apoio e ajuda nos momentos difíceis.

A empresa “Diário do Sudoeste” na pessoa dos proprietários André e Delise que tiveram a sensibilidade de compreender que através do estudo podemos melhorar o mundo.

À coordenação do Curso de Mestrado em Contabilidade Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, na pessoa do Prof. Dr. Leandro Augusto Toigo e Prof. Dr. Udo Strassburg e a secretária Andréia Soares Bobato.

À UNIOESTE por acreditar que é possível formar bons profissionais.

Aos professores do mestrado, que me ajudaram nas horas de dúvidas, pelo incentivo e companheirismo.

Ao Professor Doutor Sidnei Celerino, meu orientador, pela disponibilidade dispensada em todas as situações e pelas suas sugestões que foram preciosas para a concretização deste projeto.

Obrigada a todos que, mesmo não estando citados aqui, tanto contribuíram para a conclusão desta etapa e para a pessoa que sou hoje.

Enfim, a todos aqueles que começaram esta caminhada comigo e por um motivo ou outro não puderam chegar até aqui. Mais do que parte de uma lista, eles fazem parte do que eu sou e sinto.

Obrigado!

Dedico esta mensagem à minha namorada Keli, a pessoa com quem divido a minha vida. Com você ao meu lado, sinto-me verdadeiramente vivo. Agradeço por todo o carinho, paciência e por sua habilidade em me trazer paz durante a correria de cada semestre.

## RESUMO

Del Sent, Edegar Luiz (2023). Avaliação do currículo do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Federal sob as perspectivas Andragógica e Heutagógica. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, Brasil.

Este estudo teve como objetivo analisar a percepção de professores e estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior (IES) em relação à aproximação do currículo real aos pilares da andragogia e heutagogia. A abordagem quali-quantitativa e a estratégia de estudo de caso único foram seguidas para coletar informações de fontes documentais e percepções de professores e estudantes por meio de questionários, entrevistas e *focus groups*. A análise dos dados foi orientada pelo protocolo de estudo de casos de Yin (2014) e pela análise de dados de Bardin (1977). Os participantes da pesquisa foram discentes e docentes de um curso de Ciências Contábeis da Universidade Tecnológica do Paraná, *câmpus* Pato Branco UTFPR. Os resultados mostraram que a maioria dos alunos e professores concorda que o curso atende aos seus objetivos propostos, mas há divergências em relação à flexibilidade da estrutura curricular e à produção de pesquisa científica. Ao realizar uma análise sobre a aproximação do currículo real aos pilares da andragogia e heutagogia, foi identificado que as práticas andragógicas predominam em diversos aspectos, tais como nos princípios, modelo curricular, prática discente, razões do aprendizado, motivação, experiências do aluno e vontade de aprender. Porém, apenas a percepção docente identificou características heutagógicas na categoria relação com professor/aluno. Além disso, foi observada uma mescla entre as percepções andragógicas e heutagógicas entre os discentes nas categorias relação professor/aluno e orientação para o aprendizado. Os resultados apontam que os discentes percebem nas práticas docentes uma atitude voltada aos pilares da heutagogia, enquanto os docentes têm a percepção heutagógica na relação professor/aluno. Foi possível concluir que embora haja predominância das práticas andragógicas, é evidente a tendência em direção a uma abordagem heutagógica, na qual o aluno é mais protagonista e o docente assume o papel de facilitador. Essa tendência deve ser considerada pelas instituições de ensino para aprimorar suas práticas e tornar a formação acadêmica mais adequada às necessidades dos estudantes e do mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** instituição de ensino superior, andragogia, heutagogia, currículo, pilares, ensino superior.



## ABSTRACT

Del Sent, Edegar Luiz (2023). Evaluation of the curriculum of the Accounting Science course at a Federal Higher Education Institution from Andragogical and Heutagogical perspectives. State University of West Paraná - UNIOESTE, Cascavel, Brazil.

This study aimed to analyze the perception of teachers and students in the Accounting Sciences course at a higher education institution (HEI) regarding the alignment of the actual curriculum with the pillars of andragogy and heutagogy. A qualitative-quantitative approach and a single case study strategy were followed to collect information from documentary sources and the perceptions of teachers and students through questionnaires, interviews, and focus groups. Data analysis was guided by Yin's (2014) case study protocol and Bardin's (1977) data analysis. The research participants were students and faculty members of the Accounting Sciences course at the Federal Technological University of Paraná, Pato Branco campus (UTFPR). The results showed that the majority of students and teachers agree that the course meets its proposed objectives, but there are divergences regarding the flexibility of the curriculum structure and the production of scientific research. Analyzing the alignment of the actual curriculum with the pillars of andragogy and heutagogy, it was identified that andragogical practices prevail in various aspects, such as principles, curricular model, student practice, reasons for learning, motivation, student experiences, and willingness to learn. However, only the teachers' perception identified heutagogical characteristics in the teacher-student relationship category. Furthermore, a mixture of andragogical and heutagogical perceptions was observed among students in the categories of teacher-student relationship and learning orientation. The results indicate that students perceive a heutagogical approach in the teaching practices, while teachers have a heutagogical perception in the teacher-student relationship. It can be concluded that although andragogical practices prevail, there is a clear trend towards a heutagogical approach, in which the student plays a more active role and the teacher assumes the facilitator role. This trend should be considered by educational institutions to improve their practices and make academic education more suitable for the needs of students and the job market.

**Keywords:** higher education institution, andragogy, heutagogy, curriculum, pillars, higher education.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Evolução do ensino superior	11
Tabela 2 Princípios Andragógicos	21
Tabela 3 Diferenças entre Pedagogia e Andragogia	24
Tabela 4 Comparação entre a mobilização do conteúdo e método de aprendizagem	27
Tabela 5 Currículo – Curso de Ciências Contábeis e Atuariais no ano de 1945.	29
Tabela 6 Evolução curricular ao longo dos tempos	30
Tabela 7 Estudos de cursos de Ciências Contábeis	39
Tabela 8 Roteiro de Entrevista	42
Tabela 9 – Perfil dos estudantes do curso de Ciências Contábeis	49
Tabela 10 – Perfil dos docentes do curso de Ciências Contábeis	50
Tabela 11 Currículo do curso de Ciências Contábeis atual (2022)	51
Tabela 12 - Competências do curso de Ciências Contábeis e descrição do objetivo	53
Tabela 13 – Percepção dos respondentes quanto a operacionalização dos objetivos das competências do curso	54
Tabela 14 - Missão, visão e valores	57
Tabela 15 - Percepção dos respondentes quanto a missão, visão e valores do curso.	58
Tabela 16 - Objetivos do curso	59
Tabela 17 - Percepção dos respondentes quanto aos objetivos do curso	60
Tabela 18 - Perfil dos egressos	61
Tabela 19 - Percepção dos respondentes quanto ao perfil dos egressos do curso	62
Tabela 20 - Organização Curricular	63
Tabela 21 - Percepção dos respondentes quanto a organização curricular do curso	64
Tabela 22 - Visão discente: construção conjunta de conhecimentos X professor repassador dos conteúdos	68
Tabela 23 - Visão discente: grade disciplinar hierárquica x grade flexível	71
Tabela 24 - Visão discente: compartilhamento de experiências	73
Tabela 25 - Visão discente: centralidade do processo no professor x protagonismo do estudante x facilitador do processo	74
Tabela 26 - Visão discente: liderança docente x aluno expectador	76

Tabela 27 - Visão discente: interesse do estudante em estudar pela nota x aplicação prática x alinhamento aos seus objetivos	77
Tabela 28 – Visão discente: motivação dos estudantes pela nota x satisfação da aprendizagem x desenvolvimento da autonomia	78
Tabela 29 - Visão discente: exploração de experiências dos alunos x teorias e exemplos de livros	79
Tabela 30 – Visão discente: alternativa única x alternativas contraditórias	80
Tabela 31 – Visão discente: alternativa única x alternativas contraditórias	81
Tabela 32 – Visão discente: programa privilegia a descoberta e significado do conhecimento.	82
Tabela 33 - Visão docente: construção conjunta de conhecimentos X professor repassador dos conteúdos	84
Tabela 34 - Visão docente: grade disciplinar hierárquica x grade flexível	85
Tabela 35 - Visão docente: compartilhamento de experiências	87
Tabela 36 - Visão docente: centralidade do processo no professor x protagonismo do estudante x facilitador do processo	88
Tabela 37 - Visão docente: liderança docente x aluno expectador	90
Tabela 38 - Visão docente: interesse do estudante em estudar pela nota x aplicação prática x alinhamento aos seus objetivos	91
Tabela 39 – Visão docente: motivação dos estudantes pela nota x satisfação da aprendizagem x desenvolvimento da autonomia	92
Tabela 40 – Visão docente: exploração de experiências dos alunos x teorias e exemplos de livros	94
Tabela 41 – Visão docente: alternativa única x alternativas contraditórias	95
Tabela 42 – Visão docente: programa privilegia a descoberta e significado do conhecimento	97
Tabela 43 Discussão e Análise Roteiro de Entrevista	99
Tabela 44 Resumo da percepção dos discentes e docentes quanto à presença dos pilares andragógicos e heutagógicos na estrutura e operacionalização do curso	100

## Sumário

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
1.1	Problema de pesquisa	3
1.2	Objetivos	7
1.2.1	Objetivo geral	7
1.2.2	Objetivos específicos	7
1.3	Justificativa e contribuição do estudo	7
1.4	Delimitação da Pesquisa	8
1.5	Estrutura	9
<b>2</b>	<b>ENS. SUPERIOR E A EVOLUÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES</b>	<b>10</b>
2.1	A evolução da educação superior e dos modelos educacionais	10
2.2	Pedagogia: a dependência do aprendiz	14
2.2.1	Conceitos	14
2.2.2	Pilares da educação em pedagogia	14
2.2.3	Modelos de currículo	16
2.2.4	Prática discente e docente	18
2.3	Andragogia: Aprendizagem Do Aluno	20
2.3.1	Conceitos	20
2.3.2	Pilares	21
2.3.3	Modelo de currículo	22
2.3.4	Prática do discente e docente	23
2.4	Heutagogia: autonomia e protagonismo no ensino	24
2.4.1	Conceitos	24
2.4.2	Pilares	25
2.4.3	Modelo de currículo	26
2.4.4	Prática do discente e do docente	26
2.5	O Currículo de Ciências Contábeis	27
2.5.1	Conceito, objetivos, níveis e evolução Curricular ao longo do tempo	28
2.5.2	Níveis de currículo	28
2.5.3	Evolução curricular ao longo dos tempos	29
2.5.4	Concepções do currículo - moderna e pós-moderna	30
2.5.5	Abordagens curriculares	31
2.5.6	Diretrizes curriculares nacionais na área contábil	32
2.6	Orientações internacionais na construção de currículo em contabilidade	35
<b>3</b>	<b>MÉTODO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA</b>	<b>38</b>
3.1	Delineamento da pesquisa	38

<b>3.2 Trilha de coleta e análise com base na matriz metodológica</b>	<b>39</b>
3.2.1 Categorias do modelo: análise real e formal do PPP	40
3.2.1.1 Subcategorias da categoria competências. <b>Erro! Indicador não definido.</b>	
3.2.2 Estudos sobre currículo de ciências contábeis	35
3.2.3 Categorias do Modelo – Pilares da andragogia e heutagogia	41
3.2.4 Categorias do Modelo – comparar o currículo	43
3.2.5 Ilustração da Matriz Metodológica	43
<b>3.3 Sujeitos da pesquisa e Instrumento de Coleta</b>	<b>44</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>47</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>117</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional, as considerações sobre o currículo, Saviani (1998) o compreende como a evolução do significado de curriculum vitae (carreira da vida) de um estudante na escola, apresentando as disciplinas que estarão ao alcance do aprendiz.

Cuchiaro e Carizio (2005, p.11) definem o currículo como "a construção de um conceito discutível, permeando relações e conflitos sociais, e não apenas como um conjunto de disciplinas que formam a nota curricular". O currículo é a ligação entre uma cultura e uma sociedade, indo além da escola e da educação; é o elo entre o conhecimento adquirido entre a cultura e aprendizagem dos alunos; entre teoria (ideias, hipóteses e aspirações) e habilidade prática, sob certas condições. Como resultado, sua estrutura conceitual auxilia a instituição na formação socioeducativa dos alunos (Sacristán, 2000).

Uma das principais atividades do trabalho educativo acontece através do processo de ensino e aprendizagem, onde o ensino se destaca pelo processo de trabalho combinado por diferentes componentes, como seus objetivos, objetos, habilidades e conhecimentos dos trabalhadores, seus produtos e papéis dos trabalhadores no processo (Tardif, 2014).

As Instituições de Ensino Superior (IES), em sua maioria, atendem a um público no início da vida adulta. Santanna (2017, p. 23) alega que o acadêmico, ao entrar no curso superior, ainda, traz consigo diferentes graus de dependência, devido a isso, existe a importância de "conversar com os nossos alunos". Uma questão importante é o domínio do conteúdo do curso que está sendo estudado, que é testado na capacidade do professor de contextualizar, problematizar, apresentar itens, fazer perguntas, esclarecer e mediar. Outra questão relacionada aos professores é apoiar o desenvolvimento de habilidades analíticas críticas em acadêmicos.

Num modelo pedagógico de aprendizagem, os professores assumem total responsabilidade pela tomada de decisões sobre o que será aprendido, como e quando acontecerá mediante aquilo que consta expresso no currículo. Parte-se da premissa de que a criança não tem maturidade suficiente para esse tipo de decisão,

o que justifica a dependência do educando da imagem do professor, como destaca (Aquino, 2007).

Cavalcanti e Gayo (2005) sugerem que na aprendizagem muitas vezes as pessoas percebem certo grau de dependência dos professores. No entanto, eles alertam que existem diferenças importantes entre crianças e adultos, e estas precisam ser consideradas no contexto da aprendizagem onde a andragogia e pedagogia não são ciências mutuamente excludentes. Os autores salientam, ainda, que no modelo andragógico, estão incluídas as abordagens pedagógicas mais modernas, que colocam o educando como sujeito ativo nas atividades educativas e parte de um universo de métodos de aprendizagem significativa que buscam colocar o aluno no centro de sua aprendizagem.

O termo andragogia, ou seja, ensinar para adultos, foi amplamente discutido por Malcolm Knowles na segunda metade do século XX. De acordo com Knowles (2009), a pedagogia de adultos é a arte de orientar os adultos a aprender. A andragogia refere-se, portanto, à produção de sentido e à construção da autonomia do aluno (Araújo *et al.* 2021). Como ainda destacam os autores, “a persuasão dos professores ocorre no desenvolvimento de habilidades técnicas, conceituais, interpessoais e relacionais, ampliando a potência de sua atuação e estimulando a ampliação da aprendizagem ativa do aluno (Araújo *et al.* 2021, p. 22).

Nessa linha, para Freire (2015), ensinar não é transmitir conhecimento, mas, apresentar e desenvolver mecanismos para a sua produção ou a sua construção. O autor apresenta que, quem ensina, aprende ao ensinar e, quem aprende, ensina ao aprender. A introdução do Educador Humanista visa tornar os professores companheiros dos alunos, estabelecendo formas autênticas de pensar e de se comportar. Freire (1980) assevera que a educação humanista vê a libertação por meio da consciência e do conhecimento humanizadores e, também, vê os alunos como pessoas criativas e não como espectadores. Por isso, as ações dos educadores são impregnadas de fé no homem, estimulando-os a pensar com autenticidade e a refletir sobre o mundo para transformá-lo.

Os professores devem atuar como facilitadores da educação de adultos, permitindo que os alunos resolvam os problemas sozinhos, conforme o entendimento de McGlone (2011) ao reforçar a teoria construtivista, na qual os alunos vão construir conceitos, um sobre o outro, como fariam ao trabalhar em um projeto de estudo de matemática ou redação.

Já em relação a heutagogia, Ashton e Newman (2006) apontaram que os princípios da heutagogia também podem inspirar confiança nos alunos, especialmente em situações cotidianas complexas onde o que eles aprenderam deve ser usado.

Bhoyrub (2010) conceituou a heutagogia como um modelo que transfere para o aluno a responsabilidade pela aquisição do aprendizado, possibilitando que ele se engaje na aquisição do conhecimento ao longo de sua vida, deixando-o livre para questionar o conhecimento adquirido. Securatto (2017) descreve que a heutagogia está relacionada a um modo de aprendizagem em que o aluno gerencia seu próprio processo de construção do conhecimento, dando-lhe uma sensação de liberdade e controle sobre sua própria aprendizagem no ambiente de aprendizagem. Os alunos possuem autonomia no método de aprendizagem e se tornam alunos de melhor desempenho, posteriormente. A transição de um modelo curricular pedagógico para orientações e práticas andragógicas e heutagógicas requer rupturas de concepção e do fazer docente. Nessa vertente foi identificada o problema de pesquisa.

### **1.1 Problema de pesquisa**

Nos últimos anos o mundo passou por uma profunda e rápida transformação nos meios tecnológicos, empresariais e educacionais. Knowles (2005) apontou em sua teoria da aprendizagem de adultos que a motivação do adulto está centrada na vida, suas necessidades e interesses e, de modo geral, esse público precisa de autodireção. Os princípios que orientam a forma como os adultos aprendem definem a necessidade de o professor/orientador atualizar seu plano de aula em tempo real e manter o aluno como foco de seus objetivos de ensino. Gomes e Mota (2019) apresentam que é possível envolver os alunos em sala de aula, fazendo com que eles sejam protagonistas no processo de aprendizagem, deixando de serem apenas expectadores que ouvem e anotam o que o professor está falando.

A tarefa do professor é criar relações de confiança, ouvindo o aluno no seu discurso, valorizando, qualificando, respeitando suas ideias e opiniões, construindo o aprendizado (Conceição Neto, 2012). Barros (2013) lembra o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, considerado patrono da educação brasileira, defensor de uma educação libertadora, problematizadora, na qual os alunos são livres para pensar, onde o diálogo ético é necessário entre docentes e alunos para trabalharem juntos, sempre respeitando a identidade cultural dos sujeitos envolvidos (Barros, 2013).



Com o surgimento mais recente da educação heutagógica ou aprendizagem autodeterminada que é uma abordagem educacional, onde o discente é quem deve buscar o conhecimento, trabalhando de forma autossuficiente estabelecendo seus objetivos, refletindo suas experiências e gerenciando desafios, cabe ao docente possuir habilidade de nutrir essa capacidade adaptativa do aprendiz no processo de aprendizagem (Blaschke, 2016). Ao incorporar as práticas da heutagogia, os professores têm a oportunidade de preparar melhor os alunos para o mundo do trabalho, ajudando-os a se tornarem alunos ao longo da vida, bem como a promover a motivação dos estudantes, por estarem engajados nos tópicos que estão estudando, porque fazem escolhas que são mais relevantes ou interessantes (Kenyon & Hase, 2010).

Bhoyrub (2010) conceituou a heutagogia como um modelo que transfere para o aluno a responsabilidade pela aprendizagem, possibilitando que ele se engaje na aquisição do conhecimento ao longo de sua vida, liberando-o para fazer perguntas e buscar respostas para essas questões diante das dificuldades adquiridas. Ashton e Newman (2006) demonstram que os princípios heutagógicos também exercitam a certeza do aluno, principalmente no que diz respeito a situações complexas do seu cotidiano em que o conhecimento aprendido deve ser aplicado.

No Brasil, algumas pesquisas apresentam-se com relevância nos últimos anos, buscando analisar e compreender temas voltados a educação de crianças (pedagogia) e adultos (andragogia), nesse sentido foram elencados alguns estudos que contribuíram com o tema proposto. Oliveira e Silva (2011) teve como objetivo discutir a prática docente, estrutura (sala de aula, biblioteca e laboratório de informática), relacionamento entre docentes e discentes e projeto político pedagógico (PPP) do curso de Ciências Contábeis, com base nos pilares da pedagogia e andragogia a partir da percepção dos discentes. Os autores constataram que a prática docente não apresentou natureza andragógica, mas, sim, ainda tem grandes resquícios da pedagógica universitária, que se dedica ao ensino no âmbito da universidade.

De forma geral, a formação no curso de ciências contábeis no país, é fundamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacional (DCN) emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) seguindo as orientações da Organização Mundial do Comércio (OMC) com a finalidade de se formar profissionais mais compatíveis com as demandas do mercado. Contudo, essas diretrizes dão direcionamentos gerais, mas

têm caráter normativo, dando autonomia para que as instituições estruturem tanto a formação, perfil, avaliação de acordo com sua ação no Projeto Político Pedagógico do curso (Silva, 2014).

Nesse sentido, o projeto pedagógico destaca-se num produto particular que reflete a realidade da escola, proporciona a identidade à instituição além de considerar a qualidade formal e política de ensino. Tornando-se assim numa ferramenta dinâmica que clarifica a ação educativa da instituição, e por isso explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos e as formas de implementação e avaliação precisando de constantes modificações (Veiga, 2011).

Bevilaqua e Peleias (2013) identificam e analisam os métodos de aprendizagem usados no Ensino a Distância (EAD), e sua relação com a abordagem heutagógica. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a heutagogia está sendo cada vez mais utilizada como uma abordagem essencial no aprendizado do adulto, já que esta teoria tende a individualizar a aprendizagem do aluno.

Jesus (2017) em estudo para analisar a aderência da formação docente ao modelo andragógico de aprendizagem dos professores, constatou a aderência ao modelo andragógico pelos docentes pesquisados, contudo, mesmo assim, o autor observou que os professores agem de forma mais intuitiva do que propriamente de forma profissionalizada.

Morales-Pacavita e Gonzáles (2018) apresentam uma interpretação dos sucessos e falhas da andragogia na formação de professores no uso de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC's) para o desenvolvimento de habilidades tecnológicas. Estudo de caso foi feito utilizando a observação participante como o principal método de coleta de dados. Da mesma forma, foi feito um paralelo entre a andragogia e a realidade estudada evidenciando o fato de que as qualificações estão muito aquém das necessidades de ensino dos professores, da baixa motivação gerada nesses espaços e da distância entre os interesses das entidades que buscam qualificar os professores e as pessoas qualificadas.

Vasconcelos, Tagliaferre e Teles (2020) analisaram se as Diretrizes Curriculares Nacionais que norteiam a construção de um curso médico se adequam à condição do indivíduo adulto e suas formas de aprender. Como resultados apresentam que os alunos assumem o compromisso de participar ativamente do processo de aprendizagem, sendo essa uma condição para aprendizagem pautada nos princípios da andragogia.

Lopes *et al.* (2021) buscaram entender as mudanças ocorridas nos processos de ensino-aprendizagem de adultos ao longo do tempo e, também, compreender o ensino heutagógico e andragógico e como suas particularidades refletem na aprendizagem do adulto. Os resultados deste estudo indicaram benefícios do uso de metodologias ativas (andragógica e heutagógica) na educação de adultos, levando em consideração a necessidade individual de cada aluno e o fato deste aluno ser o centro de sua própria aprendizagem.

Outro estudo nessa linha é o de Santos (2021), que aborda o tema Andragogia: trazer o ensino para a realidade dos alunos, com o intuito de apresentar a falta de estrutura das turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando uma melhoria desde a preparação do professor até a execução das tarefas em sala de aula. Neste estudo o autor identificou que a modalidade de ensino EJA já faz parte da educação brasileira e na educação do jovem e do adulto, porém, ainda necessita de algumas melhorias como a preparação e formação dos professores para atender de forma apropriada os alunos.

Mila, Yánez e Maldonado (2022) a partir do estudo das tendências didáticas modernas, das ferramentas digitais atuais para que os professores melhorem o processo de ensino no campo da andragogia e do ensino em níveis superiores, analisaram estratégias didáticas para o ensino superior em contextos virtuais. Os resultados mostram que as estratégias didáticas otimizam o processo ensino-aprendizagem, especialmente em contextos virtuais que requerem um tratamento diferenciado. Conclui-se que, entre as principais estratégias, o professor deve considerar um planejamento, gestão e execução do processo educativo em contextos virtuais, deve ser treinado no uso de tecnologias de informação e comunicação, devendo aplicar didática e andragogia como eixos para o ensino do direito.

Não foram encontrados estudos que abordem especificamente a interseção das teorias Andragógicas e Heutagógicas, criando uma lacuna teórica na literatura. Esta pesquisa tem como objetivo preencher essa lacuna e fornecer uma contribuição única para o campo.

Ressalta-se que será utilizado como referência para elaboração desta dissertação, Vasconcelos, Tagliaferre e Teles (2020), contudo, diferente do estudo citado, a proposta tem duas teorias de base, andragogia e heutagogia, sob o prisma dos estudantes e professores.

A Instituição de Ensino Superior selecionada passou por uma reestruturação do PPP no ano de 2020 inserindo a concepção por competências em todas as disciplinas. Isso salienta a singularidade do caso e perspectivas para a existência de práticas andragógicas e heurísticas. Internacionalização, foco nas competências, mais dinâmica focada nos estudantes.

No meio acadêmico observou-se o surgimento e a evolução de novas configurações no século XXI, onde o aluno passou a ser parte importante no processo da construção do conhecimento. Com isso, diante da relevância do tema e lacuna formulou-se o seguinte problema de pesquisa: Quais as percepções de professores e estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma IES quanto a aproximação do currículo real aos pilares da andragogia e heurística?

## **1.2 Objetivos**

### *1.2.1 Objetivo geral*

Para buscar solução ao problema foi definido o seguinte objetivo: analisar a percepção de professores e estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma IES quanto a aproximação do currículo real aos pilares da andragogia e heurística.

### *1.2.2 Objetivos específicos*

Para alcançar o objetivo geral, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar a percepção dos estudantes e professores quanto à estrutura e operacionalização do currículo real do curso;
- b) identificar a aproximação do currículo aos pilares da andragogia e heurística;
- c) comparar o currículo real da IES delimitada aos pilares da andragogia e heurística.

## **1.3 Justificativa e contribuição do estudo**

A transição de um modelo curricular pedagógico para orientações e práticas andragógicas e heurísticas requer rupturas de concepção e do fazer docente. Tanto o objetivo geral quanto o problema deste estudo se delimitam em analisar se o currículo de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Federal se aproxima dos pilares da andragogia e heurística.

Diante disso, percebeu-se a oportunidade de analisar o currículo real do curso de Ciências Contábeis de uma instituição federal. Esse estudo apresenta sua importância visto que os resultados da pesquisa são relevantes para os acadêmicos e docentes do ensino superior. Ainda, pode contribuir para o meio escolar visto que será realizada uma análise crítica do currículo da área contábil, verificando-o sob o prisma dos pilares da teoria andragógica e heutagógica, além de sua contribuição para a ciência.

Também possibilita uma reflexão sobre o papel social e formativo dos currículos, à medida que contrapõe o discurso entre pedagogia, andragogia e heutagogia, proporcionando um olhar mais crítico sobre a construção, realização e avaliação do Currículo de Ciências Contábeis.

Segundo Perrenoud (2013), a competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, como capacidades, informações e saberes, com objetivo de encontrar soluções eficazes para situações da vida social, profissional e pessoal. As competências estão diretamente relacionadas a contextos culturais, profissionais e sociais, podendo envolver situações e espaços diferentes e o desenvolvimento dessas competências adaptam os cidadãos as suas realidades, sendo que grande parte das competências são desenvolvidas no âmbito escolar. Os estudos disponíveis são insuficientes para satisfazer tanto o objetivo quanto o problema identificado neste estudo

A competência de uma forma mais concreta se impõe como uma necessidade, de acordo com Dolz e Ollagnier (2004), por ser uma inovação indispensável, uma forma de transpor as carências de um sistema obsoleto, que é o da qualificação e se considerarmos o contexto histórico, não seria o resultado da transposição de um modelo da qualificação, mas, sim, um dispositivo para enfraquecer, por deixar de atender os interesses das relações de produção, que são originárias do progresso técnico e das novas formas de gestão.

#### **1.4 Delimitação da Pesquisa**

Este estudo trata do recorte sobre currículo de Ciências Contábeis de uma Instituição do Ensino Superior (IES) Federal sob a perspectiva andragógica e heutagógica.

As variáveis deste estudo são a estrutura e operacionalização do currículo do curso de Ciências Contábeis e os pilares da andragogia e da heutagogia.

A teoria que embasa este estudo é a teoria andragógica e a teoria heutagógica.

O objeto de estudo definido no modelo teórico é o currículo real do curso de Ciências Contábeis de uma IES federal, que reúne as categorias e formas de avaliação que orientaram a trajetória de coleta e, principalmente, a análise e avaliação dos dados obtidos.

Os sujeitos da pesquisa são professores e alunos do 5º período do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *câmpus* Pato Branco, com a finalidade de identificar a percepção dos estudantes e professores quanto à estrutura e operacionalização do currículo real sob o prisma da andragogia e heutagogia.

### **1.5 Estrutura**

Este estudo está estruturado nas seguintes seções: Introdução, Fundamentação Teórica, Discussão dos Resultados e Conclusão.

Inicialmente, na revisão de literatura foram discutidas a evolução da educação superior e seus modelos educacionais. Na sequência, a explanação das principais teorias analisadas no estudo que são a pedagogia, a andragogia e a heutagogia, sendo que as três apresentam conceitos, pilares, modelo de currículo e prática do discente e do docente. Ainda, neste capítulo, debate-se sobre o currículo de ciências contábeis, apresentando o conceito, objetivos, níveis formal, real e oculto, a evolução curricular no decorrer dos tempos, além de algumas concepções moderna e pós-moderna do currículo; as abordagens curriculares acadêmicas, humanística, tecnológica, reconstrucionista social. Ao final deste capítulo foi apresentado a Matriz Metodológica.

Na seção Metodologia contempla-se a caracterização da pesquisa e a trajetória que direcionou a coleta e análise dos dados, norteadas pelo protocolo do estudo de caso.

Na seção Descrição e análise dos Resultados inicia-se com a caracterização da unidade caso, a descrição e análise do currículo real, a percepção dos estudantes e professores quanto à estrutura e sua operacionalização, seguido da aproximação aos pilares da andragogia e heutagogia e, por fim, uma comparação do currículo e real dentro das perspectivas andragógica e heutagógica. Por fim, na seção da

Conclusão apresenta-se a resposta ao problema e as implicações ao currículo e aos envolvidos sob a perspectiva andragógica e heutagógica.

## **2 Ensino Superior e a Evolução Das Orientações Curriculares**

Neste capítulo apresenta-se a revisão de literatura realizada em livros e artigos científicos para dar suporte à construção do modelo teórico e interpretação dos achados. Inicialmente, uma breve análise sobre a evolução da educação superior e seus modelos educacionais no decorrer dos tempos. Na sequência são apresentados conceitos, pilares da educação, prática discente e docente da pedagogia, da andragogia e da heutagogia.

### **2.1 A evolução da educação superior e dos modelos educacionais**

Os cursos universitários têm crescido fortemente de alguns anos para cá, principalmente em razão da expansão do setor privado e pela fragmentação de carreiras e avanços da educação a distância (Peduzzi, 2020). Reportando-se ao início da educação superior no Brasil, nem sempre foi assim, durante um bom tempo o ensino superior se limitou ao atendimento a uma minúscula parcela da população (Blasius *et al.*, 2020).

Inicialmente os modelos educacionais vivenciados na prática dentro da educação brasileira tinham como embasamento, modelos de países europeus desenvolvidos economicamente. As tentativas eram mais teóricas do que práticas, evidenciando uma intensa falta de interesse do Estado e das instituições em promover e defender os processos educativos inovadores (Blasius *et al.*, 2020).

Os pilares da educação básica e superior brasileira assentaram-se na transmissão e reprodução de conhecimentos historicamente construídos e repassados com as gerações durante muitos anos. Ao longo da história da educação no Brasil, desde a época do Brasil Colônia com a influência dos jesuítas, seguido pelo método Lancaster no período do primeiro Império, até as várias tentativas de reformas educacionais que se sucederam (Blasius *et al.*, 2020).

Foi no século XVI, com a introdução dos cursos de filosofia e teologia que se iniciaram os cursos de graduação no país, de acordo com Cunha (1983, p.18) “só podem ser entendidos como atividade de um aparelho educacional posto a serviço da exploração da colônia pela metrópole”. Os jesuítas até esse período ainda eram os responsáveis pela educação superior no Brasil. Somente a partir dos anos de 1759, que começaram a surgir novos currículos, novas metodologias de ensino e reestruturação da educação escolar (Queiroz *et al.*, 2013).

A educação superior no Brasil inicialmente seguia o modelo Napoleônico, com escolas profissionais dos cursos de direito, medicina e engenharia que eram controladas e geridas pelo governo central. Foi somente em 1931 que se criou a primeira legislação brasileira para a educação superior. Legislação essa que estabelecia que as universidades seriam formadas por conjuntos de faculdades isoladas que incluíssem também uma faculdade de educação direcionada para formação de professores do ensino médio. Foi em São Paulo a primeira universidade criada de acordo com essa legislação no ano de 1934 através dos cursos de Filosofia, Ciências e Letras (Blasius *et al.*, 2020). Na Tabela 1 apresenta-se de forma resumida a evolução do ensino superior do Brasil Colônia até os dias atuais.

Tabela 1  
**Evolução do ensino superior**

<b>Período</b>	<b>Educação</b>
Brasil Colônia até 1759	Educação jesuíta
Brasil primeiro império	Método Lancaster
1808	Primeiras escolas de ensino superior com a chegada da família real portuguesa: medicina
Século XVI	Cursos de graduação de filosofia e teologia
1822 – Independência	Não houve muita mudança no formato do sistema de ensino
Século XIX	Até o final deste século existiam somente 24 instituições de ensino superior, com cursos de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica
Década de 1920	Nesta época o país tinha 150 escolas isoladas e 2 universidades no Paraná e no Rio Grande do Sul
Século XX	Formação de professores do ensino médio e Cursos de Filosofia, Ciências e Letras
Século XXI	Aumento de vagas e crescimentos das instituições de ensino superior
1931	Reforma Francisco Campos
De 1931 a 1945	Intensa disputa entre lideranças laicas e católicas pelo controle da educação
De 1945 a 1968	Luta dos movimentos estudantil e de jovens professores na defesa do ensino público, em especial às universidades.
Regime Militar - 1964	Desmantelou o movimento estudantil e manteve sob vigilância as universidades públicas.
1968	A reforma de 1968 organizou o currículo em ciclos e o profissionalismo; criou institutos básicos; alterou o exame do vestibular, dentre outros.



1980	Redução progressiva da demanda para o ensino superior em decorrência da retenção e evasão de alunos do 2 grau.
1988	CF – Educação como direito de todos.
1990	Aumenta a proporção de jovens de 20 a 24 anos que ingressam no ensino superior.
2000	Até os anos 2000 o ensino superior estava regulado pelos currículos mínimos, inseridos no período militar; A partir deste ano houve um aumento nas políticas públicas para educação superior e aumento de ensino a distância Programas de Universidade para todos – Prouni

Fonte: Adaptada de Martins, 2002.

Observa-se na Tabela acima, que a partir da primeira década do século XXI que houve uma ampliação das vagas e do crescimento de instituição de ensino superior privadas auxiliando o ingresso de alunos nos cursos superiores, mesmo que, pouco mais da metade dos alunos matriculados chegaram até o fim do curso.

Com a Constituição Federal de 1988 foi previsto para a educação superior no Brasil a cooperação entre governo federal, estadual e municipal, de acordo com o art. 23 “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (Brasil, 1988). E prevê ainda no art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa” (Brasil, 1988). Ainda quanto à legislação educacional o artigo 22 da constituição, dispõe: “Compete privativamente à União legislar sobre: “XXIV - diretrizes e bases da educação nacional; (Brasil, 1988).

Até aproximadamente o início dos anos 2000, o ensino superior estava regulado pelos currículos mínimos, inseridos no período militar, nas quais as disciplinas e cargas horárias eram estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC). As primeiras modificações começaram a acontecer na década de 1995 com a criação da Lei n. 9.131 que instituiu o Conselho Nacional de Educação (CNE). Seguida da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no ano de 1996 que passou a assegurar às universidades a obrigação de “fixar os currículos de seus cursos e programas” (Brasil, 1996).

No ano de 1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE) deliberou, por meio do Parecer 776, que a Câmara de Educação Superior (CES) passaria a ter a função de decidir sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto para os cursos de graduação” (Brasil, 1997).

Consta no item 6 do parecer 776 de 1997 algumas informações sobre a experiência fora do ambiente escolar, com a inserção de duas palavras importantes

“habilidades e competências”, palavras essas que, “ao longo do tempo, passaram a ser o eixo norteador e objetivo precípua de quase qualquer texto político educacional em todos os níveis de ensino, do básico ao superior”<sup>1</sup> (Teixeira Junior, 2019, p.3).

A partir dos anos 2000, o Brasil teve uma elevação das políticas públicas para a educação superior, principalmente com o aumento da implantação de educação a distância em ambientes interativos. Programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pelo Governo Federal em 2004 através da Lei nº 11.906/2005, concedeu bolsas de estudos integrais e parciais a alunos de curso superior no setor privado de ensino superior (Queiroz *et al.*, 2013).

A segunda década do século XXI marca os avanços didáticos e metodológicos na concepção da aprendizagem estudantil, permeados, principalmente, por desenvolvimentos tecnológicos e processos educativos práticos e experimentais. Ao mesmo tempo, essa melhora requer dos docentes adoção de novas posturas em ações educativas, valorizando a problematização e a resolução de situações reais que desafiem os estudantes, mobilizando-os na construção de aprendizagens. As mudanças na educação básica transcorrem lentamente, e, no ensino superior, as resistências por inovações evidenciam-se de forma mais consistente, pois há tradição na academia, e seu rompimento é uma tarefa complexa (Bersonsi, 2020).

Portanto, observa-se os avanços no ensino superior desde a chegada dos Jesuítas ao Brasil, com a implantação de colégios com cursos de filosofia e teologia até os dias atuais com instituições privadas no país todo.

---

<sup>1</sup> 1) Assegurar, às instituições de ensino superior, ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdo específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos; 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação; 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; 5) Estimular práticas de estudos independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; 6) Encorajar o reconhecimento de habilidades, competências e conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar, inclusive os que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão. 8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas. (MEC/CNE, 1997)

## **2.2 Pedagogia: a dependência do aprendiz**

Nesta seção discute-se inicialmente os conceitos e origem do termo pedagogia, seguidos dos principais pilares que fundamentam essa teoria.

### *2.2.1 Conceitos*

Pedagogia, a arte de ensinar crianças e adolescentes é uma ciência que estuda o ensino. Teve seu desenvolvimento a partir do século XIX tendo como principal objetivo melhorar o processo de aprendizagem através da reflexão, sistematização e produção de conhecimento (Araújo *et al.*, 2021). Esta ciência também se destaca como “[...] uma gramática de saberes capaz de ordenar o caos dos conhecimentos humanos em um conjunto progressivamente acessível ao espírito e a experiência do limite do poder do homem sobre o homem” (Meirieu, 2002, p. 124).

Com a finalidade de conceber a Pedagogia como uma ciência da educação, Libâneo (2001, p. 6) a define como “um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. Para Saviani (2007, p. 102) o conceito de Pedagogia está relacionado a uma “teoria da educação que tem como finalidade equacionar de alguma forma, o problema da relação entre educação e educando, orientado o processo de ensino e aprendizagem”. Portanto, para este autor, na Pedagogia, o professor é um mediador das informações e conhecimentos diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação.

### *2.2.2 Pilares da educação em pedagogia*

Como toda Ciência, a Pedagogia está embasada em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser. Entretanto, antes de falar sobre cada um dos pilares, é preciso conceituar e entender melhor o significado de “aprender”. Floriani (2003, p. 2) compreende que aprender é antes de qualquer coisa, “a probabilidade de reavaliar constantemente o conjunto de

informações. Estas, por sua vez, podem passar por reformulações no contexto de sua produção e, portanto, objeto permanente de modificações”.

Independentemente da situação de aprendizagem o processo de aprender ocorre a partir do processo de perceber, analisar, comparar, testar, dentre outros. A motivação para aprender pode ser espontânea ou induzida, dependendo do desafio proposto pelo professor. Entretanto, em qualquer situação o aprendiz deve ter uma necessidade e um objetivo, além do fato de que o processo de aprender é integrado e envolve a pessoa de maneira orgânica, como um todo: intelecto, afetividade, sistema muscular (Rodrigues, 2016).

Conforme destacam Monteiro, Sutil e Bonfim (2020, p.22) os quatro pilares da educação abordam o desenvolvimento integral dos alunos, desde a alfabetização e habilidades numéricas até valores éticos, respeito e criatividade. Esses pilares são fundamentais para promover relacionamentos saudáveis em sociedade, em casa, no trabalho e nas amizades.

O primeiro pilar da Pedagogia, “aprender a conhecer” caracteriza-se quando se torna prazeroso o ato de compreender, descobrir ou construir o conhecimento (Monteiro; Sutil & Bonfim, 2020). Através desse pilar, os alunos terão condições de adquirir conhecimentos que vão além dos ensinamentos regulados no currículo.

Aprender a fazer é ir além do conhecimento teórico e entrar no conhecimento prático. Esse segundo pilar é essencial na atualidade, principalmente pela exigência em realizar tarefas mais intelectuais e mentais. Esse segundo pilar, permite que o aluno tenha um conhecimento teórico, colocando em prática todo o aprendizado, mobilizando as habilidades cognitivas, permitindo o poder de fazer escolhas, pensar, solucionar problemas; ter sua identidade para resolver as situações que surgirem na vida (Monteiro; Sutil & Bonfim, 2020).

Aprender a viver com os outros, pilar indispensável ao ser humano para viver em sociedade. Entender e ter empatia com o próximo. Entender as diferenças e as diversidades existentes (Floriani, 2003). Por meio deste terceiro pilar o aluno “[...] aprende a conviver, sabendo viver em sociedade e poder ajudar o próximo, para que assim com essa vivência podemos diminuir a violência existente em nosso meio” (Monteiro; Sutil & Bonfim, 2020, p. 1472).

E, por fim, o quarto pilar aprender a ser é necessário desenvolver o pensamento crítico, autônomo, buscando maior conhecimento, levando em conta também as diferenças e a diversidade (Floriani, 2003). Já para Monteiro, Sutil e Bonfim, (2020, p.

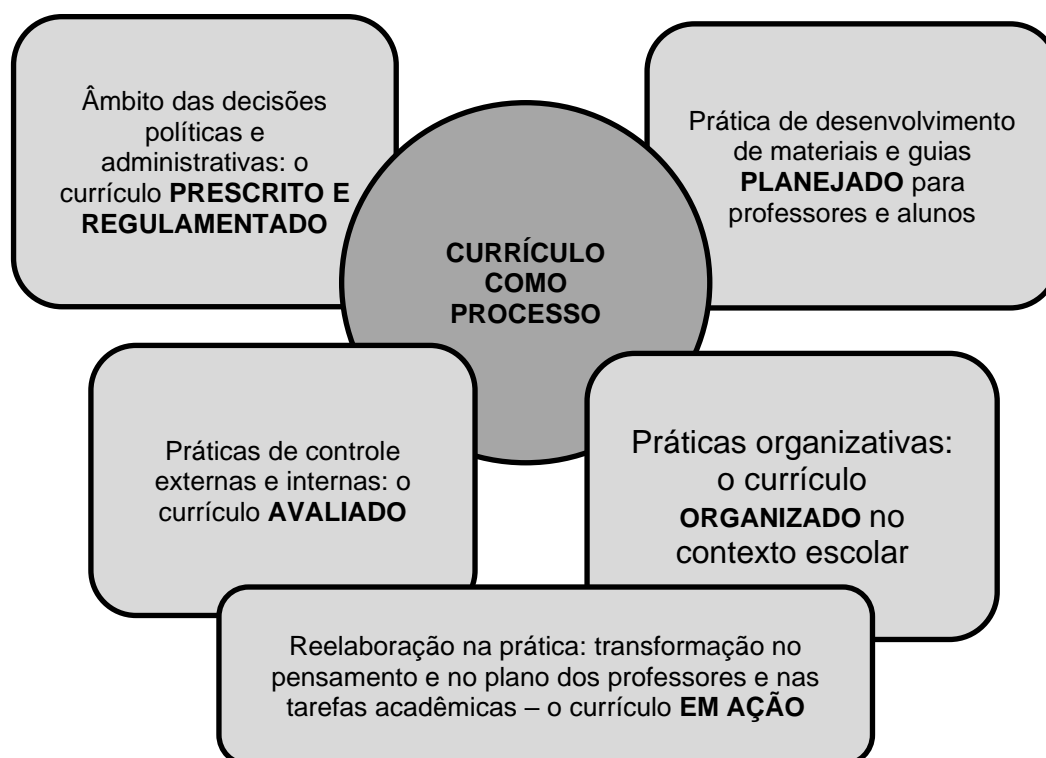
1472). “Este pilar é necessário para que o aluno possa desenvolver o pensamento crítico, autônomo, buscando maior conhecimento, levando em conta também as diferenças e a diversidade”.

### 2.2.3 Modelos de currículo

Inicialmente, é importante fazer uma breve reflexão sobre o que é aprendizagem. De forma geral, em algum momento da vida de cada um, observa-se como o ensino e a aprendizagem se realizam na prática, seja como professores ou alunos em instituições formais de ensino, de modo que é comum termos uma ideia preconcebida a seu respeito. Segundo Sacristán (2017), o ensino implica, mesmo que de forma implícita, a intenção de transmitir, propor e até mesmo doutrinar, onde atividade e conteúdo estão intrinsecamente ligados ao significado atribuído ao conceito tanto na linguagem comum quanto na especializada.

Diante disso, considera-se que a atividade pode ser algo mais explícita, feita em ambientes formais de ensino e, portanto, conhecida por muitos. No entanto, quando se trata do conteúdo a ser ensinado, surge uma questão complexa, considerando as relações de poder inerentes ao conceito de currículo, como destacado por Apple (2006), que o descreve como "resultado de uma prática controladora que exige a regulação e o controle da distribuição do conhecimento" (Apple, 2006, p. 42). Portanto, o currículo se destaca pelo projeto seletivo de cultura, dependente de questões sociais, políticas e administrativas, que envolve todas as esferas da atividade educacional e se torna realidade dentro das condições em que estão configuradas a escola e/ou instituição escolar (Sacristán, 2017).

O projeto político-pedagógico de cada instituição educacional define como será conduzido o seu currículo, que necessita ser uma construção cultural, evitando a neutralidade, já que há uma tendência de beneficiar uma cultura específica; por isso, precisa passar por uma análise e reflexão criteriosa pelas autoridades educacionais e os professores, tendo sempre o cuidado de se fundamentar nos referenciais teóricos (Bes *et al.*, 2020). A Figura 1 apresenta o currículo como processo (Sacristán 2017).



**Figura 1.** Currículo como processo  
 Fonte: adaptado de Sacristán (2017)

Através da elaboração do esquema do currículo como processo conforme a Figura 1, Sacristán (2017) discute não apenas o que ocorre no ambiente escolar, mas leva em conta também todos os aspectos que ocorrem fora da escola e que interferem nela, tendo em vista que os indivíduos que ali atuam são sociais. Este autor, apresenta cinco dimensões a serem consideradas em relação ao currículo: o prescrito ou regulamentado, o planejado, o em ação e, por fim, o avaliado. Na perspectiva disso, Bes *et al.*, (2020, p. 15) salientam que “devido a sua natureza processual, nenhuma das dimensões se excluem, mas se complementam, entrelaçam-se e se relacionam em diferentes contextos”.

McKerman (2009) apresenta a definição de cinco tipos de currículos a serem seguidos no ensino para adultos: currículo formal, que envolve os planos do estudo ofertados pela instituição de educação, envolvendo conteúdos, objetivos e metas formais para aprendizagem. O currículo informal envolve as atividades extracurriculares como clubes esportivos, jogos e outros. O currículo nulo se caracteriza pelas instituições educacionais que não ensinam, mas que tem grande importância. O currículo real envolve o currículo realmente implementado e seguido. E, por fim, o currículo oculto mesmo escondido faz parte da cultura escolar, como

hábitos dos alunos e professores em função de atividades escolares como obrigatoriedade de manter o silêncio, dentre outros (McKerman, 2009).

O currículo prescrito se materializa nos documentos curriculares, como pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), dentre outros, que originam e normatizam os conteúdos, as habilidades e competências gerais que deverão ser asseguradas a todos (Bes *et al.*, 2020). A esse respeito, Sacristán (2000, p. 109) compreende que “A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores.

Já o currículo planejado, se materializa a partir da construção de materiais didáticos por editoras ou empresas voltadas a esse fim e que se apresentam aos professores como sugestão de material a ser empregado nas aulas (Bes *et al.*, 2020). Bes *et al.* (2020) em relação ao currículo organizado e realizado no contexto escolar, destaca que ambos passam pela mão do professor, que reorganiza na ação didática o prescrito em uma espécie de transposição pragmática. Em outros termos, é por meio da ação dos diferentes sujeitos que atuam sobre o currículo que este se corporifica de fato, ou seja, o currículo como praxis (Sacristán, 2017).

E por fim, o currículo avaliado, como o próprio nome diz, correlaciona-se às avaliações internas e externas, ambas com objetivos que deveriam voltar-se às reelaborações, a fim de que o aprendizado ocorra, e não meramente servir como instrumento de controle, sejam eles internos ou externos à escola (Bes *et al.*, 2020).

#### 2.2.4 *Práticas discente e docente*

O processo de ensino-aprendizagem é sempre permeado por uma concepção de mundo (Freire, 2016). Adotar uma prática tradicional e ter consciência dessa concepção é uma escolha do professor. Para fazer uma escolha que seja apropriada e coesa com a sua visão de mundo, o professor precisa conhecer as diversas abordagens do ensino para escolher, entre as probabilidades que se apresentam, aquela que expressa seu modo de pensar e seus desejos no que se refere à formação dos alunos (Freire, 2016).

Dentro da pedagogia, a abordagem tradicional fundamenta-se em uma prática educativa e na transmissão de conhecimentos de modo sequencial. Esse tipo de

ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. Assim, pode-se observar que “[...] a pedagogia tradicional baseia-se numa visão essencialista de homem, segundo a qual todo homem é dotado de uma essência universal, apriorística e imutável - espírito, faculdades, razão, que deve ser realizada pela educação” (Freire, 2016, p. 61).

A Pedagogia Universitária atua no sentido de incentivar que o docente universitário se torne um pesquisador, um participante ativo da construção do Projeto Pedagógico da sua Instituição, se empenhe em trabalhar em equipe, passe a fazer parte de grupos de estudo, adquira uma visão interdisciplinar, entenda o processo de ensino e aprendizagem como construção de saberes e torne sua atuação docente um contínuo processo de construção ético-profissional (Cunha, 2008).

Para Lampert (1999), a ação pedagógica do docente universitário é influenciada pelas experiências curriculares obtidas na formação inicial, centradas em um modelo de educação tradicional, novista e tecnocrata. Embora isso não apareça de forma explícita, está embutida em sua postura político-pedagógica e no seu fazer cotidiano. Essa concepção conduz o docente ao descomprometimento com a construção efetiva de novos saberes e à responsabilidade com a formação de profissionais críticos, criativos e autônomos frente à pluralidade de situações postas por uma sociedade cada vez mais complexa.

Quanto às práticas docentes, o corpo docente é um dos principais elementos que constitui uma instituição, pois o professor em sala de aula, através da sua práxis pedagógica é o protagonista que faz a mediação e constrói o conhecimento em conjunto com os seus alunos, de forma dialógica e dinâmica. A satisfação profissional do docente depende da sua capacidade de enfrentar a complexidade e resolver os problemas cotidianos, integrando conhecimento, atitude, reflexão e troca de experiências (Veiga, 2006).

Na prática pedagógica universitária a relação professor-aluno é vertical, sendo que o professor tem o poder de todo o processo. O aluno deve repetir os dados que a escola forneceu ou a exploração racional deles. É a metodologia baseada comumente na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe, tomada quase como um auditório. O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita passivamente a escutá-lo (Bes *et al.*, 2020).

Hoje em dia, em todos os níveis de ensino, encontram-se professores que, na experiência do aprendiz tem pouco valor como fonte de aprendizagem; a experiência



considerada é a do professor, a do livro didático, a do escritor e a dos recursos audiovisuais. Por isso, técnicas de transmissão, leituras, dever de casa etc., são a essência da metodologia pedagógica. Oliveira, (1999, p. 27) destaca que “Aprendizes têm a orientação de aprendizagem voltada para disciplinas; eles veem o aprendizado como uma aquisição de conteúdo. Por isso as experiências de aprendizagem são organizadas de acordo com a lógica de conteúdo programático”.

## **2.3 Andragogia: Aprendizagem Do Aluno**

Nesta seção, caracteriza-se inicialmente o processo de aprendizagem através da andragogia, busca sua origem e apresenta os pilares que embasam essa teoria.

### *2.3.1 Conceitos*

Segundo a andragogia, o processo de aprender dos adultos é caracterizado pela aprendizagem significativa, cooperativa, ativa, compartilhada, interativa e pela atuação do professor como um mediador desse processo (Araújo *et al.*, 2021). O conceito de andragogia tem se apresentado como uma alternativa à pedagogia, referindo-se à educação centrada na aprendizagem de adultos. A maneira que os adultos aprendem não é igual às aprendidas pelas crianças, por isso a necessidade de métodos e práticas andragógicas diferentes.

Conforme os autores Araújo *et al.* (2021, p. 285) asseveram, a andragogia vem do grego *andros* (adulto), e *agogôs*, (educar), assim, significa “a arte de ensinar jovens e adultos”. Para Bellan (2005, p. 20) se destaca como uma “ciência que estuda como os adultos aprendem”. Segundo Araújo *et al.*, (2021) a andragogia surgiu principalmente para confrontar a Pedagogia que é uma ciência direcionada a ensinar crianças, e, como os adultos e crianças aprendem de forma diferente, necessitam de outro tipo de educação.

Portanto, foi pela necessidade de uma educação direcionada a adultos e que levasse em conta já o aprendizado deste aluno no decorrer de sua vida é que surgiu a andragogia, que para Araújo *et al.* (2021) é uma ciência que usa métodos e estratégias diferentes às usadas com crianças e adolescentes, pois a aprendizagem fundamentada na andragogia, é “um processo natural de maturação em que um sujeito sai da dependência para uma crescente autodireção do conhecimento, em

diversos níveis, para diferentes pessoas e diferentes aspectos da vida” (Araújo *et al.*, 2021, p. 285).

Segundo Knowles (1984) compreende que os adultos já têm um autoconceito formado a partir de suas experiências de vida, o que define a sua personalidade e precisa ser levada em conta sua experiência anterior, relacionada ao fato de sua vontade de aprender e direcionar sua vida através de processos de formação permanente e continuada.

### 2.3.2 Pilares

A andragogia fundamenta-se em seis princípios fundamentais: necessidade; autoconceito; experiência; orientação; prontidão e motivação. A Tabela 2 apresenta o conceito de cada um desses princípios.

**Tabela 2**  
**Princípios Andragógicos**

Necessidade	Os adultos são estimulados a aprender de acordo com a vivência de suas necessidades. “O que é que eu ganho com isto que quer me ensinar? Ou, por que é preciso?”
Autoconceito	Pessoas mais velhas tendem a conseguir ver suas próprias necessidades e buscam de forma independente o que é necessário aprender para supri-las
Experiência	Os adultos têm uma bagagem maior com mais experiências que acabam sendo a base de sua aprendizagem, por isso, sua experiência de vida deve ser levada em consideração.
Orientação	O adulto aprende melhor quando os conceitos apresentados estão contextualizados de forma útil para ele
Prontidão	Na pedagogia entende-se que as crianças estão prontas para aprender, já para os adultos estão prontos para aprender o que eles precisam.
Motivação	Os adultos são motivados a aprender de acordo com suas necessidades e interesses (valores intrínsecos; autoestima, qualidade de vida e desenvolvimento)

Fonte: Adaptado de Araújo *et al.*, 2021.

Os princípios andragógicos apresentados na Tabela 2 nos remetem ao fato de que diferentemente das crianças e adolescentes, os adultos sabem de sua necessidade de conhecimento, da mesma forma, que sabem como pôr em prática o conhecimento já adquirido, assim, o que precisam é saber por que aprender algo. Não se limitam somente a absorver o que lhes é passado, mas se questionam sobre “o que é que eu ganho com isto que quer me ensinar? Ou, por que é preciso?”. Por isso, adultos precisam compreender antes, o porquê precisam saber sobre certo assunto, antes mesmo de aprendê-lo (Araújo *et al.*, 2021).

Por já serem sujeitos independentes, os adultos saem da condição de dependentes do professor, para administrar seu próprio aprendizado. Este aluno deve ser incentivado a buscar informações fora do momento de aula quando surgir dúvidas em relação a determinado assunto. Os adultos têm uma bagagem maior com mais experiências que acabam sendo a base de sua aprendizagem, por isso, sua experiência de vida deve ser levada em consideração (Araújo et al, 2021).

Sua orientação de aprendizagem está focada na sua vida, nos problemas que já passaram, na sua visão de futuro, na sua idade e principalmente em áreas de conhecimentos já vistos por ele. Sua experiência é seu recurso para seu aprendizado. (Araújo *et al.*, 2021).

### 2.3.3 Modelo de currículo

Knowles (1984) em seus estudos, identificou que as informações que os adultos já possuem em sua memória são as recebidas nos primeiros 50 minutos de aula, descrevendo uma sugestão de metodologia para o ensino superior nas universidades:

- a) O conceito deve ser oferecido, lembrando que o conteúdo maior virá das experiências. Uma explanação de até 50 minutos torna-se aceitável;
- b) Os participantes são convidados a se dividirem em grupos (no máximo de 5 alunos) para discutir o conteúdo e associá-lo com a realidade.
- c) Uma forma de fazê-lo é utilizar um texto (reportagem, caso, etc.) e solicitar que o grupo elabore perguntas para serem discutidas em plenário. As perguntas não podem ser fechadas, elas precisam estimular o debate e a troca de experiências e percepções. Desta forma o grupo digere o conteúdo e o pratica;
- d) Cada pergunta que é colocada no plenário é discutida. Os conceitos são expandidos e as respostas compartilhadas;
- e) Após as perguntas respondidas, o facilitador faz uma retrospectiva extraindo do grupo as ações e conclusões compartilhadas.

O modelo de currículo estudado por Knowles (1984), na teoria andragógica embasa-se em quatro suposições básicas para os aprendizes, todas ligadas à capacidade, necessidade e desejo de eles mesmos assumirem a responsabilidade

pela aprendizagem: Seu posicionamento passa da dependência para a independência, tornando-se um autodirecionamento; Os adultos possuem uma “bagagem” de experiências que pode ser usada como alicerce para a construção da aprendizagem; O empenho em aprender se funde com as tarefas de desenvolvimento de papéis sociais; As perspectivas de tempo e currículo passam por uma mudança significativa, indo de um enfoque prolongado para uma abordagem imediata na aplicação do que é aprendido. Além disso, ocorre uma transição de uma aprendizagem voltada para os temas em si para um foco centrado no desempenho.

Na teoria de Knowles o ciclo andragogia gira em torno de: a) clima de aprendizagem; b) mecanismos de planejamento mútuo; c) diagnóstico das necessidades de aprendizagem; d) elaboração dos objetivos pragmáticos; e) plano de experiências de aprendizagem e contrato de aprendizagem; f) condução das experiências de aprendizagem; g) avaliação dos resultados e análise das necessidades de aprendizagem (Franzin & Lopes, 2019).

#### 2.3.4 *Prática do discente e docente*

No modelo de aprendizagem da andragogia, o estudante adulto não pode ser tratado pelos professores como se fosse um adolescente e estivesse apenas começando a entrar no labirinto da vida. Da mesma forma, o professor deve ser capaz de entender que este aluno mais velho requer desafios e metodologias diferentes do aluno normal. Na andragogia, a aprendizagem é de responsabilidade compartilhada entre professor e aluno, fundamenta-se no aprender fazendo (Carvalho *et al.*, 2010).

O eixo andragógico constitui-se dos participantes e do facilitador, sendo direcionados pelos princípios da horizontalidade e participação. Desse modo, a prática do professor está em facilitar a aprendizagem do aluno. Aprendizagem esta que deve ser centralizada em problemas; muitas das experiências de aprendizagem incidem em um conflito entre professor que vê os problemas do seu próprio quadro de referências.

Assim sendo, a prática do docente é estimular o aluno a seguir o caminho do aprendizado. E a prática do aluno é aprender. Algumas diferenças entre a pedagogia e a andragogia na Tabela 3:

Tabela 3  
**Diferenças entre Pedagogia e Andragogia**

Pedagogia	Andragogia
Voltado a crianças e jovens	Voltado ao homem adulto
Parte da antropologia	Parte da antropologia
Processo ensino-aprendizagem	Processo orientação-aprendizagem
Comunicação receptiva e vertical	Comunicação recíproca e horizontal
Ensino direto	Propicia a autogestão
O aprendiz se encontra em situação mais dependente	O aprendiz se encontra numa posição mais independente
Aplicação tardia dos conhecimentos	Aplicação imediata dos conhecimentos
Relação estudante-docente	Relação estudante-orientador
Tem objetivo na formação para um desenvolvimento apropriado	Tem objetivo que o indivíduo alcance à autorrealização
É mais passivo, sua intervenção é importante, mas não tão central em sua estrutura	É mais ativo, a participação do aprendiz é essencial.
É importante a dinâmica do ambiente, além da família	É importante o ambiente para que exista uma dinâmica, sendo mais produtiva a aprendizagem.
Orientado para um ambiente de trabalho e acadêmico	Orientado para um ambiente de trabalho.
	O tutor é considerado um facilitador ou orientador. Baseado no princípio da horizontalidade.

Fonte: Beck, 2016.

A pedagogia e a andragogia divergem ao passo que a primeira tem a finalidade na formação para um desenvolvimento apropriado, já a segunda objetiva que o próprio sujeito alcance essa autorrealização, além do fato de que nesta última o tutor é visto apenas como um facilitador ou orientador diferentemente da pedagogia em que o professor é mais atuante nesse quesito.

## 2.4 Heutagogia: autonomia e protagonismo no ensino

Dentro dessa seção discute-se os conceitos, origem da heutagogia, identificando os principais pilares que embasam esta teoria de aprendizagem.

### 2.4.1 Conceitos

A heutagogia se destaca pelo estudo da aprendizagem autodeterminada. Seu conceito foi criado por Hasse e Kenyon (2000), termo esse que advém do grego em que *heutos* significa autos, próprio e *agogus* guiar. Com a publicação do artigo “Da Andragogia à Heutagogia”, os autores compreendem que “a heutagogia olha para um futuro em que saber aprender será uma habilidade essencial, dando o ritmo da

inovação e a estrutura em mudança das comunidades e dos locais de trabalho” (Hasse & Kenyon, 2000).

A heutagogia é o método pelo qual o aluno quem define “[...] o quê, como e quando aprender”; sinaliza também que o aluno é o responsável pela aprendizagem, alinhado às inovações tecnológicas (Baptista, 2011, p. 32). É segundo esse autor, um estudo de autoaprendizagem em que o aluno é quem decide como será feita. Knowles (1990) destaca que a aprendizagem autônoma é um processo de ensino e aprendizagem centrada no aluno, em que suas experiências são vistas como um recurso para que essa aprendizagem se efetive.

A heutagogia vem sendo bastante disseminada principalmente pelo grande aumento de cursos de Ensino a Distância (EAD). Neste tipo de ensino, o professor exerce uma função diferente ao do ensino presencial, uma vez que é o aluno quem precisa tomar a iniciativa de ir atrás do conhecimento, e o professor apenas facilita ou intermedia o processo de aprendizagem. Segundo Araújo *et al.* (2021, p. 290) a heutagogia é uma “Ciência que proporciona uma grande independência e autonomia do aluno, podendo ele escolher o que, e o como aprender em concordância com suas metas idealizadas”. E diante disso, o professor orienta e disponibiliza ferramentas apropriadas para que este processo ocorra.

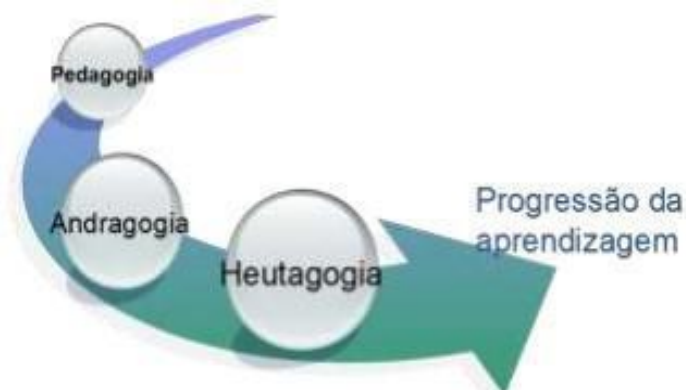
#### 2.4.2 Pilares

Na heutagogia o aprendiz é quem determina como, quando e o que deve ser aprendido com o uso da tecnologia, caracterizando este processo como autodirigido e autodeterminado.

A autoaprendizagem, dentro da ótica de conhecimento compartilhado, utiliza da autodireção com base nas experiências cotidianas como saber. A informação é selecionada e transformada para um conhecimento robusto (Almeida, 2003). Desse modo, Marques e Duarte (2021, p. 88) conceituam que “a heutagogia discute o desenvolvimento individual, não se restringindo somente a relação ensino-aprendizagem, e como oferecê-lo em termos de conteúdo e modelo”.

### 2.4.3 Modelo de currículo

O aluno quem decide qual será o currículo a ser usado. Para Blaschke (2012) a heutagogia é uma progressão da andragogia que evoluiu da pedagogia, conforme a figura 2:



**Figura 2.** Progressão da aprendizagem

Fonte: Blaschke, 2012.

Na Figura 2 observa-se a evolução da pedagogia em relação a autonomia do estudante passando pela andragogia e pôr fim a heutagogia, em que, na pedagogia o professor é quem define o curso do processo de aprendizagem do aluno, já na andragogia o educador define o curso do processo, dita as normas, as práticas pedagógicas, perguntas, avaliação, discussões, e o aluno somente interage cognitivamente. E, por fim, na heutagogia é o aluno quem determina o seu próprio curriculum para avaliação, determina o curso do seu próprio processo de aprendizagem, levando em consideração o seu conhecimento já adquirido por meio de ferramentas por ele escolhidas (Tancredo, 2019).

### 2.4.4 Prática do discente e do docente

Portanto, na pedagogia quem determina o conteúdo que será dado ao aluno é o professor que está no centro do processo de ensino e aprendizagem, detendo todos os meios, metodologias e ferramentas para administrar o resultado do aprendizado. Já na andragogia, o professor facilita a aprendizagem levando em consideração as vivências dos alunos. Professor e aluno trabalharão juntos levando em conta seus planos, objetivos e a experiência de vida do aluno. E, por fim, a heutagogia, o

aprendizado depende somente do aluno, que decide o que vai aprender e como esse conhecimento será absorvido por ele.

Nesse modelo de aprendizagem está bastante relacionado à educação a distância que vem evoluindo no Brasil de alguns anos para cá, chegando a diversos locais do mundo todo, até aqueles mais remotos, através do uso da tecnologia da informação (Jones & Penaluna, 2019).

O professor é um facilitador que orienta para a autodireção, reflexão, crítica, pesquisas de ação, e uso das ferramentas, saindo do saber absoluto para o compartilhamento de conhecimentos que podem ser usufruídos na prática cotidiana (Canning & Callan, 2010). O aluno é um agente de sua formação, o professor é um organizador e facilitador da participação segundo Jones & Panaluna (2019). Na tabela 4 apresenta-se uma comparação entre conteúdo e método de aprendizagem entre as três teorias de aprendizagem.

Tabela 4

**Comparação entre mobilização do conteúdo e método de aprendizagem**

	Ênfase do conteúdo	Escolha do método de aprendizagem
Pedagogia	Professor	Professor
Andragogia	Professor	Aprendiz
Heutagogia	Aprendiz	Aprendiz

Fonte: o pesquisador com base no referencial teórico, 2022

Pela Tabela 4 pode-se observar que na teoria da pedagogia a experiência do aprendiz tem pouco valor como fonte de aprendizagem; a experiência considerada é a do professor, a do livro didático, a do escritor e a dos recursos audiovisuais. Por isso, técnicas de transmissão – leituras, dever de casa etc., são a essência da metodologia pedagógica. Por isso as experiências de aprendizagem são organizadas de acordo com a lógica de conteúdo programático (Oliveira, 1999, p.27). Para a andragogia, o professor atua como facilitador da aprendizagem e na heutagogia o aluno é quem é o próprio agente de sua aprendizagem e o professor atua somente como facilitador.

## 2.5 O Currículo de Ciências Contábeis

Nesta parte do estudo serão abordados os principais conceitos do currículo no curso de Ciências Contábeis, seus objetivos, níveis e evolução curricular ao longo dos



tempos. Dentro dos cursos de graduação, os currículos são definidos seguindo o perfil profissional desejado.

### 2.5.1 *Conceito, objetivos, níveis e evolução Curricular ao longo do tempo*

Não tem como se falar em currículo sem lembrar de sua estreita relação entre ensino e aprendizagem. Dentro da área macro educacional, o currículo se refere às diretrizes do Estado para o sistema educacional público e privado. Essas diretrizes são organizadas por meio de leis que procuram observar o que já foi realizado na educação brasileira e mundial para conciliar o passado com as expectativas de formação para as novas gerações (Bes *et al.*, 2020). Na área micro educacional, o currículo procura adaptar as diretrizes exigidas pela União, pelos estados e municípios aos anseios da comunidade da qual faz parte. Dessa forma, o currículo se ocupa do futuro, atuando no tempo presente com o conhecimento que adquiriu no passado (Bes *et al.*, 2020).

### 2.5.2 *Níveis de currículo*

Algumas terminologias relativas a currículo são comuns na literatura, podendo ser: Formal, Oculto e Real. O Currículo Formal é aquele “estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplina de estudo. Este é o que traz prescrita institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais” (Jesus, 2008, p. 2640). O Currículo Real é o “que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino” (Jesus, 2008, p. 2640), ou seja, geralmente existe razoável distância entre o Currículo Formal e o Currículo Real.

A parte desconhecida é denominada por Currículo Oculto. Sacristán (1998) entende que se trata da transmissão pelos professores de conhecimentos, saberes e habilidades, mesmo sem uma elaboração prévia no programa de ensino. Perrenoud (1996) define currículo oculto como uma fase de aprendizagem que, mesmo não planejado por escrito em projetos previamente, fortalece o significado de determinados conteúdos e proporciona novas visões do mundo, comportamentos e habilidades, adaptando o estudante para lidar com questões não abordadas pela IES.

Para Jackson (1990), o currículo oculto deveria ser considerado pela instituição como elemento integrante do seu PPP, pois ele representa as ações do dia a dia na prática escolar.

### 2.5.3 *Evolução curricular ao longo dos tempos*

O Decreto-Lei n. 7.988 de 1945, criou o curso de Ciências Contábeis e Atuariais, excluindo as disciplinas de formação humanística e filosófica, como evidenciado na Tabela 5, segue abaixo o currículo atualizado para o ano de 2022.

Tabela 5

#### **Currículo – Curso de Ciências Contábeis e Atuariais no ano de 1945.**

<b>Séries</b>	<b>Disciplinas</b>
Primeira	Análise matemática, estatística geral e aplicada, contabilidade geral, ciência da administração e formação política
Segunda	Matemática financeira, ciência das finanças, estatística matemática e demográfica, organização e contabilidade industrial e agrícola, instituições de direito público
Terceira	Matemática atuarial, organização e contabilidade bancária, finanças das empresas, técnica comercial, instituições de direito civil e comercial.
Quarta	Organização e contabilidade de seguros, contabilidade pública, revisões e perícia contábil, instituições de direito social, legislação tributária e fiscal, prática e processo civil e comercial.

Fonte: adaptado de Brasil, 1945.

Inicialmente, o curso de Ciências Contábeis e Atuariais era formado de quatro séries, dentre estas, as principais disciplinas se destacavam na matemática, contabilidade geral, administração, finanças, dentre outros, como demonstra a Tabela 5.

Na sequência, a Tabela 6 mostra a evolução curricular cronológica no decorrer dos tempos, desde o ano de 1945 até o ano de 2004.

Tabela 6

#### **Evolução curricular ao longo dos tempos**

<b>Período</b>	<b>Evolução</b>
1945	O Decreto-Lei n. 7.988 (1945) instituiu o curso de Ciências Contábeis e Atuariais, ausentando-se de disciplinas de formação humanística e filosófica.
1945-1962	Não houve alterações curriculares significativas, contudo, a Lei n. 1.401/1951 criou os cursos de Ciências Contábeis e de Ciências Atuariais.
1962	O Parecer n. 397 – Conselho Federal de Educação – CFE. Aprovou a reelaboração dos cursos superiores de Econômica, Ciências Atuariais e Ciências Contábeis.
1983	Iniciou-se uma discussão sobre a inclusão de disciplinas na área humanística e filosófica

1990	A partir desse período iniciou-se a promoção de reformulações nas concepções curriculares
1992	Resolução n.03 estabeleceu para a área de Ciências Contábeis uma nova proposta curricular. Revendo, além de uma formação geral, uma formação profissional específica, prevendo uma formação complementar, distribuídas em disciplinas obrigatórias e eletivas.
1999	A Comissão de Especialistas de Ensino de Ciências Contábeis, constituída por professores do Departamento de Políticas do Ensino Superior, órgão da SESU, apresentou nova proposta de diretrizes curriculares, prevendo conteúdos obrigatórios de formação básica e profissional (não foram nominadas as disciplinas, mas apenas as áreas de conhecimento) em uma proporção de 50% do currículo pleno. Os demais 50% referiam-se aos conteúdos optativos, cujas disciplinas as IES teriam liberdade para definir. Buscava-se, pois, instituir, por meio dessa proposta, e de forma efetiva, a flexibilização curricular.
2004	A Resolução CNE/CES nº 10, de 16 de dezembro de 2004, que se encontra em vigência, determina, em seu Artigo 5º, que os cursos de graduação em Ciências Contábeis, na modalidade bacharelado, contemplem, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional.

---

Fonte: Adaptado de Silva e Quilici Neto (2018).

A Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP) foi a primeira instituição de curso superior pública autorizada para o curso superior de Ciências Contábeis, no ano de 1934 (Da Silva & Quilino Neto, 2018). Contudo, as discussões sobre as diretrizes curriculares para todos os níveis de ensino tiveram notoriedade a partir dos anos de 1990 com a criação da Lei n. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Da Silva e Quilici Neto (2018, p.7) destacam que a partir da reforma da educação superior a partir de 1995, os currículos começaram a ganhar notoriedade e importância dentro dos cursos de graduação.

#### *2.5.4 Concepções do currículo - moderna e pós-moderna*

Os currículos dentro dos cursos de graduação estão definidos de acordo com o perfil profissional almejado, modificando-se de acordo com a evolução da história das diferentes sociedades em consonância ao contexto político, econômica e cultura dos períodos referentes (Da Silva & Quilici Neto, 2018).

São diversos os autores que discutem sobre as características da modernidade e pós-modernidade, especialmente em relação ao impacto que as concepções do currículo impactam sobre a educação (Pourtois & Demes (1999); Goergen (2005), Pereira (2000), dentre outros.

Goergen (2005) compreende que novos padrões críticos racionais surgiram a partir do século XVII. Iniciando com a mudança de uma cultura teocêntrica e metafísica, condicionada a uma verdade revelada e da autoridade da igreja, por uma cultura antropocêntrica e secular. O autor relata: “se antes era a fé, agora é a razão que garante a salvação” (Goergen, 2005, p. 17). Havendo um estreitamento de conceitos durante essa passagem.

Da mesma forma, Pereira (2000) relata que o termo pós-modernidade não demonstra uma unanimidade de opiniões e, para dizer que o mundo seja pós-moderno, é preciso mapear suas características sociais, políticas, culturais e econômicas e analisar suas consequências para a educação.

Segundo a teoria de Pourtois e Desmet (1999) a modernidade é marcada intensamente pela racionalização e multiplicidade e fragmentação dos conhecimentos. Na modernidade acontece a vitória da razão em todos os campos; na ciência e sua aplicação, na educação, na justiça e na economia.

As concepções de currículo e práticas educacionais evidenciam a adoção do método científico, norteado pelas ideias de Newton e Descartes; modelos de eficiência e racionalidade técnica da produção, oriundas dos métodos científicos aplicados à indústria e categorização, controle e mensuração por meio da matemática (Moraes, 2000).

#### 2.5.5 *Abordagens curriculares*

Aikenhead (2006, *apud* Carvalho e Chrispino, 2013, p.715) propõem um currículo humanista para o curso de ciências contrário ao currículo tradicional com “conteúdo de ciência pura e formação de mentes que pensem como o fazem cientistas, à orientação curricular para “formar um mini-cientista por meio da vivência do método científico”. O autor, entende que é preciso transformar o currículo tradicional em algo útil ao dia a dia do aluno, gerando aprendizagem significativa, cooperando para a alfabetização científica dos aprendizes e que pode ser alcançado através de um currículo na perspectiva humanista (Aikenhead, 2006).

O currículo se destaca como uma seleção e uma organização do saber disponibilizado para certo período. Para Young (2000) embora o currículo seja concebido em parte para permitir que os estudantes aprendam conceitos e formas de entendimento e a maneira de aplicá-los em diferentes contextos, também é

organizado para preservar interesses dominantes e manter o *status quo* (Young, 2000).

Rosenthal (1989) dentro da perspectiva do currículo de abordagem sociológica, entende que nesta perspectiva inclui a discussão sobre as interferências da ciência e tecnologia sobre a sociedade e conseqüentemente sobre o progresso científico e tecnológico, dando destaque para as limitações e probabilidades de se usar a ciência e a tecnologia para resolução dos problemas sociais.

O mesmo autor, também se refere que dentro da abordagem humanística estão os aspectos estéticos, criativos e culturais da atividade científica, além dos efeitos do desenvolvimento científico sobre a literatura e as artes, e sua influência da sociedade na ciência e na tecnologia (Rosenthal, 1989).

A tecnologia é apresentada por alguns autores como “o conhecimento que nos permite controlar e modificar o mundo. Atualmente a tecnologia está associada diretamente ao conhecimento científico, de forma que hoje tecnologia e ciência são termos indissociáveis” (Santos; Mortimer, 2002, p. 112). Isso tem levado a uma confusão comum que é reduzir a tecnologia à dimensão de ciência aplicada, concluem os autores.

#### 2.5.6 Diretrizes curriculares nacionais na área contábil

A Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2005 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado. No artigo 2<sup>o</sup> desta Resolução consta que As Instituições de Educação

---

<sup>2</sup> Art. 2<sup>o</sup> As Instituições de Educação Superior deverão estabelecer a organização curricular para cursos de Ciências Contábeis por meio de Projeto Pedagógico, com descrição dos seguintes aspectos: I - perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades; II - componentes curriculares integrantes; III - sistemas de avaliação do estudante e do curso; IV - estágio curricular supervisionado; V - atividades complementares; VI - monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade - como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - como componente opcional da instituição; VII - regime acadêmico de oferta; VIII - outros aspectos que tornem consistente o referido Projeto. § 1<sup>o</sup> O Projeto Pedagógico, além da clara concepção do curso de graduação em Ciências Contábeis, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: I - objetivos gerais, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso; III - cargas horárias das atividades didáticas e para integralização do curso; IV - formas de realização da interdisciplinaridade; V - modos de integração entre teoria e prática; VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; IX - concepção e composição das atividades de estágio

Superior deverão estabelecer a organização curricular para cursos de Ciências Contábeis por meio de Projeto Político Pedagógico, incluindo: o perfil do profissional esperado. Componentes curriculares; sistema de avaliação de cursos, dentre outros (Brasil, 2004).

Consta no artigo 3º algumas condições para que o futuro contabilista tenha aptidão para entender questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em área nacional e internacional e nos diversos modelos de organização. O contador também deve ter domínio das responsabilidades funcionais que envolvem apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais; além de demonstrar capacidade crítica-analítica de avaliação (Brasil, 2004).

Apresentar competência e habilidade de usar adequadamente a terminologia e a linguagem de Ciências Contábeis e Atuariais é uma das exigências do currículo e está disposto no artigo 4º da Resolução CNE/CES 10/2005 além do profissional saber aplicar corretamente a legislação inerente às funções contábeis; exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis.

O artigo 5º desta Resolução destaca que:

Os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais. (Brasil, 2004, p. 3).

Além disso, segundo consta no artigo 5º, os cursos de Ciências Contábeis devem contemplar conteúdos de Formação Básica; conteúdos de Formação Profissional; Conteúdos de Formação Teórico-Prática, que inclui estágio curricular; atividades complementares, estudos independentes, prática em laboratório de informática utilizando softwares de contabilidade.

Consta no artigo 6º que:

A organização curricular do curso de graduação em Ciências Contábeis estabelecerá, expressamente, as condições para a sua efetiva conclusão e

---

curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento; X - concepção e composição das atividades complementares; XI - inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso (TCC).

integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos (Brasil, 2004, p. 3).

O Estágio Curricular Supervisionado direciona-se principalmente para consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, aprovar o correspondente regulamento, como consta no artigo 7º e seus parágrafos da Resolução em análise<sup>3</sup>.

As Atividades Complementares incisas no artigo 8º da Resolução CNE/CES 10/2005 possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, competências essas que podem ser adquiridas fora do ambiente escolar como a prática de estudos e atividades individuais, opcionais, principalmente àquelas relacionadas com o mercado de trabalho e com as ações de extensão com a comunidade (Brasil, 2004).

Sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), é opcional para a instituição, mas se esta instituição o inserir no currículo, poderá adotar a modalidade de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas-práticas de formação profissional relacionadas com o curso, emitindo regulamentação própria, devidamente aprovada pelo Conselho Acadêmico (Brasil, 2004).

Nos artigos seguintes, constam critérios de duração e carga horária dos cursos de graduação (artigo 10º); Diretrizes Curriculares Nacionais com prazo de dois anos para sua implantação, tendo possibilidade de optar pela aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta. A resolução finaliza com o artigo 12º com a data de vigor.

---

<sup>3</sup> 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências Contábeis e desde que sejam estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho superior acadêmico competente, na instituição. § 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão. § 3º Optando a instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Ciências Contábeis o Estágio Supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

## 2.6 Orientações internacionais na construção de currículo em contabilidade

As orientações internacionais na construção de Currículo em Contabilidade *Internacional Financial Reporting Standards (IFRS)*) se destacam nas normas de contabilidade emitidas pelo *International Accounting Standard Board (IASB)*, uma organização independente localizada em Londres, Reino Unido, institui um conjunto de regras que poderiam ser aplicadas igualmente para relatórios financeiros elaborados pelas empresas em todo o mundo (Juaniha, 2016).

Estudos realizados pela *Global Accountancy Education (GAE)*, nos anos de 2002 a 2012, identificaram que uma crescente influência das normas internacionais de educação em contabilidade com a necessidade de participação mais estruturada e aceitação por parte dos governos, e prestadores de serviços educacionais; além de revelar a importância crescente da educação contábil para infraestrutura financeira global (Gae, 2012).

### 2.6.1 Estudos sobre currículo de Ciências Contábeis

A tabela 07 mostra os principais estudos encontrados sobre o currículo de cursos de Ciências Contábeis.

Tabela 7

#### Estudos de cursos de Ciências Contábeis

n.	Autor/ano	Título	Objetivo	Resultados
1	Araújo <i>et al.</i> (2009)	Avaliação curricular: um estudo do curso de Ciências Contábeis na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Estudar o curso de Ciências Contábeis comparando a estrutura curricular de 1999 com a de 2007.	Os resultados indicam que a estrutura curricular de 2007 vem inovando com disciplinas mais vinculadas à realidade social e econômica vigente. Os entrevistados acreditam que o currículo de 2007 atende melhor aos anseios da comunidade acadêmico-contábil
2	Silva <i>et al.</i> (2011)	Uma avaliação da estrutura curricular dos cursos de Ciências Contábeis nas IES da Cidade de Caruaru/PE	Analisar a estrutura curricular dos cursos de Ciências Contábeis da cidade de Caruaru/PE de acordo com a proposta da ONU/UNCTAD/ISAR	Os resultados indicaram semelhanças entre as grades curriculares analisadas com a proposta da ONU/UNCTAD/ISAR. Da mesma forma, os coordenadores dos cursos apresentam uma percepção ampla do que está ocorrendo no cenário contábil internacional, com isso, estão buscando adaptar os currículos nas instituições aos



				conteúdos que atendam o mercado e estejam condizentes com as diretrizes curriculares
3	Silva e Quilici Neto (2018)	O currículo do curso de Ciências Contábeis no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos.	Investigar as concepções e tendências relativas ao currículo do curso de Ciências Contábeis no Brasil e em Portugal no período de 1940 a 1985	Os resultados indicaram que nos dois países o currículo escrito era usado como instrumento para disseminação do conteúdo e para formação profissional no período analisado.
4	Pedroso e velho (2020)	Análise da aderência curricular do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul em relação à demanda do mercado profissional da região metropolitana de Porto Alegre	Analisar a aderência curricular vigente do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em relação à demanda do mercado profissional.	Os resultados indicaram que o Currículo da UFRGS atende as demandas profissionais do mercado, ressaltando o fato de que em alguns grupos de competências atende em maior ou menor grau
5	Pires Ott e Damacena (2009).	“Guarda-livros” ou “Parceiros de Negócios”? Uma análise do perfil profissional requerido pelo mercado de trabalho para contadores na região Metropolitana de Porto Alegre	Analisar se as atividades dispostas nas ofertas de emprego direcionadas aos profissionais da área contábil são contempladas pela formação oferecida pelas instituições de ensino da Região Metropolitana de Porto Alegre.	Os resultados indicaram que entre todos os grupos de competências requeridas pelas ofertas de emprego, as mais solicitadas foram: contabilidade societária e tributária

Fonte: o pesquisador, 2022.

Observa-se pela Tabela 7, que Araújo *et al.* (2009) realizaram um estudo sobre o curso de Ciências Contábeis com a finalidade de comparar a estrutura curricular de 1999 com a de 2007. Os resultados indicam que a estrutura curricular de 2007 vem inovando com disciplinas mais vinculadas à realidade social e econômica vigente. Os entrevistados acreditam que o currículo de 2007 atende melhor aos anseios da comunidade acadêmico-contábil.

Os resultados da pesquisa de Silva *et al.* (2011), que teve como finalidade analisar a estrutura curricular dos cursos de Ciências Contábeis da cidade de Caruaru/PE de acordo com a proposta da ONU/UNCTAD/ISAR, indicaram semelhanças entre as grades curriculares analisadas com a proposta da ONU/UNCTAD/ISAR. Da mesma forma, os coordenadores dos cursos apresentam

uma percepção ampla do que está ocorrendo no cenário contábil internacional, com isso, estão buscando adaptar os currículos nas instituições aos conteúdos que atendam o mercado e estejam condizentes com as diretrizes curriculares.

Os resultados dos estudos de Silva e Quilici Neto (2018), o qual investigou as concepções e tendências relativas ao currículo do curso de Ciências Contábeis no Brasil e em Portugal no período de 1940 a 1985, indicaram que nos dois países o currículo escrito era usado como instrumento para disseminação do conteúdo e para formação profissional no período analisado.

A dissertação realizada por Pedroso e Velho (2020) analisou a aderência curricular do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul em relação à demanda do mercado profissional da região metropolitana de Porto Alegre. Os resultados indicaram que o currículo atende as demandas do mercado, ressaltando o fato de que em alguns grupos de competências atende em maior ou menor grau.

Pires (2008) intencionou analisar se as atividades dispostas nas ofertas de emprego direcionadas aos profissionais da área contábil são contempladas pela formação oferecida pelas instituições de ensino da Região Metropolitana de Porto Alegre. Os resultados indicaram que entre todos os grupos de competências requeridas pelas ofertas de emprego, as mais solicitadas foram: contabilidade societária e tributária. Entretanto, o estudo também observou que a prioridade das atividades demandadas pelas vagas profissionais não corresponde a mesma das IES, uma vez que os assuntos: Administração, Economia e Finanças são os que aparecem em 1º lugar no ensino oferecido nos currículos analisados. Mas, todas as competências verificadas nos anúncios foram localizadas nos currículos da IES.

A interseção das teorias Andragógicas e Heutagógicas tem sido pouco explorada na literatura acadêmica, resultando em uma lacuna teórica significativa. A falta de estudos específicos que investiguem essa interação impede uma compreensão aprofundada de como essas abordagens podem ser aplicadas de maneira complementar no contexto educacional.

Diante dessa lacuna, esta pesquisa se propõe a preencher essa falha teórica e oferecer uma contribuição inovadora para o campo. Ao examinar as perspectivas Andragógicas e Heutagógicas em relação ao currículo do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Federal, busca-se não apenas preencher o vazio de conhecimento, mas também fornecer insights valiosos sobre como essas

abordagens podem promover a aprendizagem autônoma, o autodirecionamento e a responsabilidade do estudante.

Ao preencher essa lacuna teórica, espera-se que esta pesquisa sirva como base para o desenvolvimento de práticas educacionais mais eficazes, que possam melhorar a formação dos estudantes e prepará-los para enfrentar os desafios e demandas do mercado de trabalho atual. Além disso, ao destacar a importância das abordagens Andragógicas e Heutagógicas, pretende-se estimular discussões e pesquisas adicionais nessa área, aprofundando nosso entendimento sobre os princípios e benefícios dessas perspectivas pedagógicas avançadas.

### **3 MÉTODO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA**

#### **3.1 Delineamento da pesquisa**

Aqui se apresenta o delineamento do modelo que direcionou a elaboração de roteiros de questionário, grupo focal e entrevista e a coleta e análise dos dados.

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso único. Quanto aos objetivos, caracteriza-se como um estudo de caráter descritivo. Andrade (2002) afirma que a pesquisa descritiva se atenta em observar os fatos, registrá-los, classificá-los e interpretá-los, sem interferência do pesquisador neles.

A tipologia de abordagem é a pesquisa quali-quantitativa. A pesquisa qualitativa para Roesch (2010, p.155), é apropriada para a avaliação formativa, quando se trata de melhorar a efetividade de um programa ou plano ou mesmo quando é o caso da apropriação de planos, ou seja, quando se trata de selecionar as metas de um programa e construir uma intervenção.

Anderson, Sweeney e Williams (2011) destacam a possibilidade em sintetizar os dados qualitativos contando o número de observações em cada categoria ou pelo cálculo da proporção ou porcentagem das observações em cada categoria. Destacam, ainda, que para dados qualitativos, mesmo quando são usados códigos numéricos, o emprego de operações aritméticas como a adição, subtração, multiplicação e divisão não produzem resultados significativos.

A pesquisa quantitativa fundamenta-se nos dados que reúnem a percepção dos participantes do estudo acerca da aproximação dos pilares das teorias heutagógica

e andragógica no curso delimitado obtido por meio de questionários. Neste estudo foram empregadas escalas de pontuação do tipo *Likert*.

A finalidade desta pesquisa foi analisar o currículo do curso de Ciências Contábeis de uma IES Federal sob a perspectiva andragógica e heutagógica. Identificando a percepção dos estudantes e professores quanto à estrutura e operacionalização do currículo sob o prisma da andragogia e heutagogia.

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas com os professores do curso de Ciências Contábeis e grupo focal com os alunos do 5º período do curso, sendo a primeira turma nesse modelo de currículo por competências.

Os roteiros foram elaborados a partir do modelo teórico identificam se o curso de Ciências Contábeis tende para uma concepção andragógica ou heutagógica. O modelo teórico é apresentado na matriz metodológica a seguir.

### **3.2 Trilha de coleta e análise com base na matriz metodológica**

Esta matriz metodológica foi elaborada a partir da fundamentação teórica, conforme apresentado na Figura 3, método que orienta a avaliação dos cursos. Desse modo, o estudo apresenta o delineamento do modelo que direcionou a elaboração de roteiros de questionário, grupo focal e entrevista e a compreensão e aprofundamento da reflexão sobre a realidade estudada.

Para elaboração da matriz metodológica fundamentou-se em autores como Abbagnano (2000), que entende que um modelo mais precisamente incide na apresentação ordenada de elementos de uma determinada realidade, sem considerar a natureza do que o compõe. Para que seja útil, deve ser caracterizado principalmente pela simplicidade, pela possibilidade de ser expresso por parâmetros suscetíveis de tratamento matemático e pela semelhança com a realidade. Também, Martins e Theóphilo (2009) expressam que dentre as funções de um modelo destacam-se a função seletiva e a função organizacional. A primeira viabiliza que fenômenos complexos sejam visualizados e compreendidos; e a segunda possibilita a classificação de elementos da realidade, segundo um esquema que especifique adequadamente as características do fenômeno e apresente categorias mutuamente exclusivas e coletivamente exaustivas. Nesta segunda função inserem-se as funções abaixo, citadas por Martins e Theóphilo (2009):

- a) função de fertilidade: evidencia aplicações em situações distintas;

- b) função lógica: possibilita a explicação de fenômenos específicos;
- c) função normativa: permite prescrições referentes à realidade;
- d) função sistêmica: orienta a tomar decisões assertivas, considerando todos os fatores envolvidos.

O foco da pesquisa não é a elaboração de modelos matemáticos ou a validação de modelos, mas, sim, descrever e julgar a adequação das matrizes para a realidade contemporânea em estudo, de forma que permita a coleta organizada das percepções e compreensão dos envolvidos, refletir sobre os desafios do currículo, incluindo sua estrutura, práticas de ensino e aspectos andrológicos e heutagógicos. Portanto, o modelo delineado segue a estrutura das ferramentas citadas acima e reúne as variáveis e perspectivas de diversos autores apresentadas na fundamentação teórica e utilizadas como parâmetros para compreensão e avaliação dos itens analisados.

Para a elaboração das categorias desse protocolo, tem-se como foco o objetivo geral desse estudo, detalhado nos seguintes objetivos específicos:

- a) identificar a percepção dos estudantes e professores quanto à estrutura e operacionalização do currículo real do curso;
- b) identificar a aproximação do currículo aos pilares da andragogia e heutagogia;
- c) comparar o currículo e real da IES delimitada as perspectivas andragógica e heutagógica.

Os instrumentos e fontes desta pesquisa foram o PPP do curso de Ciências Contábeis, grupo focal, entrevistas e questionários de escala *Likert* (apêndice A, B e C, respectivamente), orientados pelas categorias apresentadas.

### *3.2.1 Categorias do modelo: análise real e formal do PPP*

Seguindo a estrutura da matriz de descrição de julgamento, essa etapa/categorias do modelo objetiva direcionar o cumprimento do objetivo A, para isso reúne as variáveis e ideias-chave para o estudo nas seguintes categorias, conforme PPP do curso delimitado no estudo:

- a) competências;
- b) missão, visão e valores;
- c) objetivos do curso;
- d) perfil do Egressos;

- e) organização didático pedagógica;
- f) organização curricular.

Para responder o objetivo específico a) identificar a percepção dos estudantes e professores quanto à estrutura e operacionalização do currículo real do curso; os tópicos das categorias foram subdivididos da seguinte forma, conforme Apêndice C, roteiro de questionário.

### 3.2.2 Categorias do Modelo – Pilares da andragogia e heutagogia

A segunda categoria do modelo observada foi referente objetivo específico b) identificar a aproximação do currículo aos pilares da andragogia e heutagogia. Na Tabela 8 apresenta-se o roteiro de grupo focal realizado com discentes, Apêndice A, e entrevista, apêndice B, realizada com docentes.

Tabela 8  
**Roteiro de Entrevista**

Perguntas	Categoria	Andragogia	Heutagogia	Questões aos Discentes / docentes
P1	Princípios	Na andragogia a aprendizagem é de responsabilidade compartilhada entre professor e aluno (Carvalho <i>et al.</i> , 2010).	O professor é somente um tutor; O professor é um facilitador (Marques & Duarte, 2021).	Durante as aulas, existe uma construção conjunta de conhecimentos ou apenas o professor tem a responsabilidade de repassar os conteúdos Seminários, apresentações
P2	Modelo curricular	Construído a partir dos conhecimentos, preceitos, experiência do aluno. (Araújo <i>et al.</i> , 2021);	Clima de aprendizagem; Mecanismos de planejamento mútuo; Diagnóstico das necessidades de aprendizagem; Elaboração dos objetivos programáticos; Plano de experiência; Condução das experiências de aprendizagem; Avaliação dos resultados (Franzin e Lopes, 2019).	O curso é estruturado por disciplinas, com vários pré-requisitos e disciplinas obrigatórias na área contábil para a conclusão da formação; ou A grade curricular não se prende à hierarquia de disciplinas, mas dá oportunidade para o estudante escolher, entre vários caminhos, a sua opção de formação dentro da área
P3	Prática do discente	Aprendizagem centrada no aluno e na sua experiência (Araújo <i>et al.</i> , 2021);	O aluno é independente do professor;	Existe a oportunidade do compartilhamento de experiências vividas fora do ambiente acadêmico

			A aprendizagem é autogerida pelo aluno; Flexibilidade em acessar as aulas O aluno busca o aprendizado (Carvalho <i>et al.</i> , 2019);	
P4	Prática do docente	Colocar o estudante como protagonista do seu processo de aprendizagem (Araújo <i>et al.</i> , 2021);	O professor é somente um tutor; O professor é um facilitador (Marques & Duarte, 2021).	O professor, em geral, centraliza o processo de transmissão, privilegia o protagonismo do estudante ou aparece como um facilitador do processo?
P5	Relação professor/aluno	A aprendizagem é centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem. (Araújo <i>et al.</i> , 2021);	O aluno é um agente de sua formação, o professor é um organizador e facilitador da participação (Baptista, 2011).	O professor conduz o processo de ensino, sendo o aluno, na maior parte do tempo, o expectador ou o professor desempenha um papel de líder, contudo constrói com os alunos as normas e processos a serem seguidos em sala de aula
P6	Razões da aprendizagem em	As pessoas aprendem o que precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária). (Jones & Panaluna, 2019);	Razões alicerçadas na vontade do aluno, seus objetivos e necessidades. O discente sabe por que precisa aprender. (Conceição Neto, 2012).	Os discentes demonstram interesse em aprender, para obter notas, por perceberem a aplicação prática ou aquilo que está alinhado aos seus objetivos?
P7	Motivação	Os adultos são sensíveis a estímulos externos (notas, etc.), mas, são os fatores de ordem interna que os motivam para a aprendizagem (satisfação, autoestima, qualidade de vida, dentre outros). (Carvalho, 2010).	Busca a autonomia pessoal/profissional por isso está motivado a aprender de forma mais autônoma. Conceição Neto, (2012).	Os estudantes são mais motivados pela nota, pela satisfação da aprendizagem ou pelo desenvolvimento de sua autonomia pessoal e profissional?
P8	Experiência do aluno	A experiência é uma fonte rica de aprendizagem, pela discussão e solução de problemas feita em grupo. (Conceição Neto, 2012).	Reorganização das experiências cotidianas, que envolve a ação, a reflexão na ação. (Conceição Neto, 2012).	Em geral, as experiências dos alunos são fontes exploradas em aulas ou prioriza-se a teoria e exemplos de livros didáticos e do docente?
P9	Orientação da aprendizagem em	Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução	Mistura pedagogia com andragogia, adaptados aos interesses / necessidades individuais do aluno.	Ao apresentar os conteúdos, os docentes demonstram visões alternativas e até mesmo contraditórias sobre o tema, desafiando os alunos a ponderar as alternativas?

		(BorochoVICIUS & Tortella, 2014).	(Conceição Neto, 2012).	
P10	Vontade de aprender	Os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam sua utilidade para enfrentar problemas reais da vida pessoal e profissional. (Conceição Neto, 2012)	Alunos mais disciplinados com o aprender se comprometem com o estudo a distância na busca dos objetivos. (Conceição Neto, 2012).	O programa das disciplinas e outras fontes orientadoras do curso privilegiam estratégias de ensino que conduzem à descoberta e busca do significado do conhecimento?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Nessa fase da pesquisa foram realizados grupos de foco com os discentes, Apêndice A, e entrevista, Apêndice B, com docentes para identificar a aproximação do currículo aos pilares da andragogia e heutagogia.

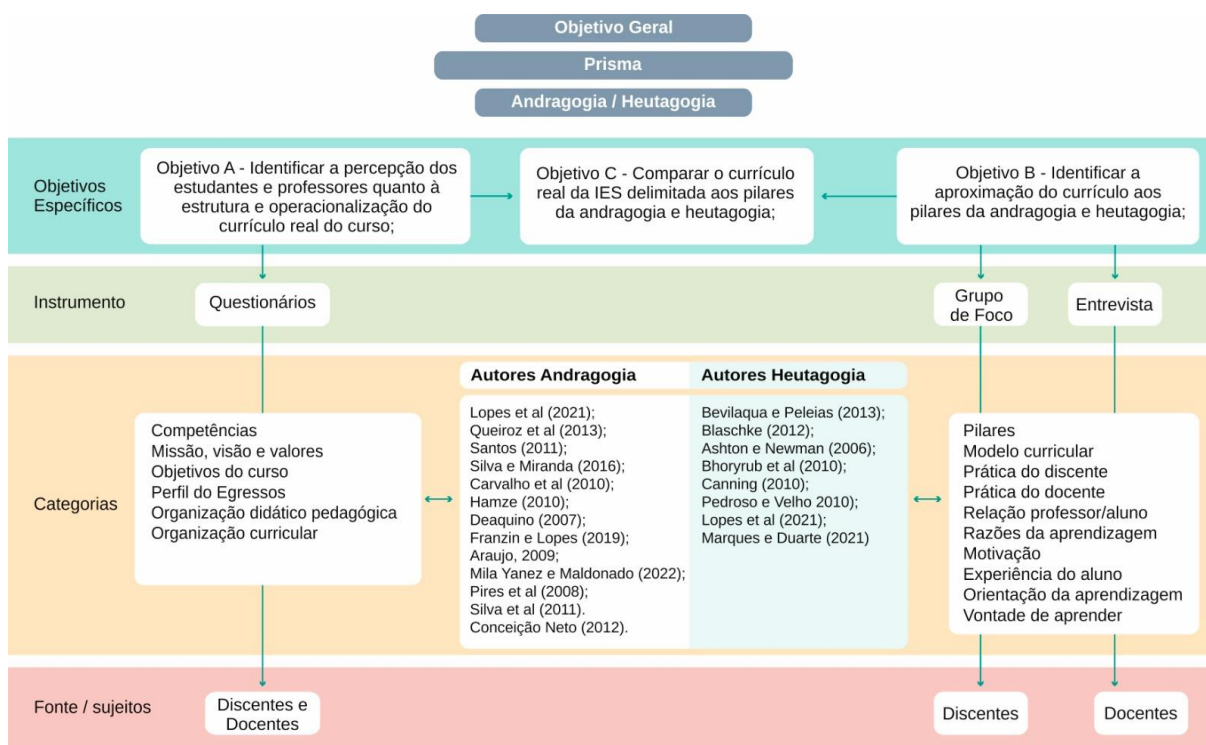
### 3.2.3 *Categorias do Modelo – comparar o currículo*

Para atingir objetivo específico c) comparar o currículo e real da IES delimitada as perspectivas andragógica e heutagógica foram utilizados os dados coletados no cumprimento dos objetivos específicos a e b.

### 3.2.4 *Ilustração da Matriz Metodológica*

A matriz metodológica sintetizada na Figura 03, reúne as categorias e formas de avaliação que orientaram a trajetória de coleta e, principalmente, a análise e avaliação dos dados obtidos.





**Figura 3.** Matriz metodológica

Fonte: Elaborada pelo autor

O modelo teórico demonstra quais são os objetivos específicos do trabalho, os instrumentos que foram utilizados em cada fase, categorias e as fontes/sujeitos para a coleta de dados.

Para atingir objetivo A foram realizadas a aplicação de questionários para os discentes e docentes que são o foco dessa pesquisa.

Objetivo específico B, conforme demonstrado no Modelo Teórico, tem as categorias identificadas e analisadas através de entrevista com os docentes e *focus group* com os discentes. Para o cumprimento do objetivo específico C foi realizada análise dos dados coletados para cumprir os objetivos A e B, com foco em comparar o currículo e real nas perceptivas andragógicas e heutagógicas.

### 3.3 Sujeitos da pesquisa e Instrumento de Coleta

O curso de Ciências Contábeis da Universidade Tecnológica Federal selecionada para estudo é considerado o 3º melhor curso do estado e está entre os 30 melhores cursos do Brasil, segundo ENADE 2018 obteve conceito máximo (5). O curso apresentava aprovação próxima a 80% no exame de suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC), acima da média nacional que é de 32% e na região sul em torno de 40% (UTFPR, 2020).

O curso foi iniciado no ano de 1975 e atualmente conta com admissão anual de acadêmicos, sendo ofertadas 44 vagas no primeiro semestre, duração de 4 anos com carga horária de 3.000 horas, o egresso forma-se em bacharel em contabilidade (UTFPR, 2022).

A transição de um modelo curricular pedagógico para orientações e práticas andragógicas e heutagógicas requer rupturas de concepção e do fazer docente. Tanto o objetivo geral, quanto o problema deste estudo se delimitam em analisar se o currículo de Ciências Contábeis de uma IES federal se aproxima dos pilares da andragogia e heutagogia.

Diante disso, para justificar a escolha do curso de Ciência Contábeis para realização deste estudo foi a oportunidade de analisar o currículo real do curso de Ciências Contábeis de uma instituição federal. Esse estudo apresenta sua importância visto que os resultados da pesquisa são relevantes para os acadêmicos e docentes do ensino superior. Ainda, pode contribuir para o meio escolar visto que foi realizada uma análise crítica do currículo da área contábil, verificando-o sob o prisma dos pilares da teoria andragógica e heutagógica, além de sua contribuição para a ciência.

Foram selecionados como sujeitos da pesquisa alunos matriculados na nova grade curricular no ano de 2021, estruturada por competências, do quinto período, devido eles terem cumprido quase a totalidade das disciplinas e apresentam compreensão mais apropriada do curso e da contribuição do programa para sua formação pessoal e profissional e ser a primeira turma entrante desse modelo. Para a realização da pesquisa com os discentes foram utilizados questionários e *focus group*, onde os alunos foram convidados a participar de forma voluntária da discussão. Com os docentes do curso de Ciências Contábeis foram realizadas entrevistas de forma individual.

Os roteiros de entrevistas e grupo focal, Apêndice A e B, e os questionários, Apêndice C, foram orientados pelos objetivos específicos do estudo:

- a) identificar a percepção dos estudantes e professores quanto à estrutura e operacionalização do currículo real do curso;
- b) identificar a aproximação do currículo aos pilares da andragogia e heutagogia;
- c) comparar o currículo real da IES delimitada aos pilares da andragogia e heutagogia.

Na primeira parte das entrevistas, Apêndices A e B – foram utilizadas para os discentes, questões fechadas dicotômicas e de múltipla escolha para identificar a idade, estado civil, gênero, atuação profissional. Na versão respondida pelos docentes - Apêndice B, a seção requeria a atividade exercida, gênero, titulação, horas semanais dedicadas ao magistério e tempo de docência.

Na segunda seção dos questionários, apêndice C, buscou-se a avaliação do cumprimento dos objetivos descritos no PPP (competências, Missão, visão e valores, objetivos do curso, perfil dos egressos, organização didático pedagógica e organização curricular, na percepção de discentes e docentes. Foram utilizadas escalas do tipo *Likert* com cinco pontos. Os rótulos usaram a seguinte escala: (1) não, (2) provavelmente não, (3) indeciso/não tem opinião, (4) provavelmente sim, (5) sim.

O roteiro do *focus group*, Apêndice A - Discentes, é composto por 10 questões, que buscam responder o objetivo, identificar a aproximação do currículo aos pilares da andragogia e heutagogia.

O roteiro de entrevista, Apêndice B – Docentes, é composto por 10 questões, que buscam responder o objetivo específico de identificar a percepção dos professores quanto à aproximação do currículo aos pilares da andragogia e heutagogia, sendo o roteiro fundamentado na literatura, como Araújo et al. (2021); Knowls (1984); Franz e Lopes (2019), dentre outros, e no Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Contábeis delimitado. A aplicação dos instrumentos, análise dos resultados e estrutura do relatório foram apresentadas no protocolo de estudo de caso, Apêndice E.

Segundo Yin (2014) O protocolo é uma ferramenta essencial na condução de estudos de caso, pois ajuda a estabelecer a estrutura e os procedimentos que devem ser seguidos para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados. Ele também ajuda a fornecer uma base para comparar os resultados entre diferentes estudos de caso e permite que os pesquisadores documentem e comuniquem claramente suas descobertas

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussão foram orientados pelos objetivos específicos do estudo. Assim, a primeira seção apresenta a caracterização da unidade-caso, enquanto a segunda, apresenta a percepção dos estudantes e professores quanto à estrutura e operacionalização do currículo real; a terceira aproximação do currículo aos pilares da andragogia e heutagogia.

### 4.1 Caracterização da Unidade-Caso e dos Respondentes

Quanto ao cenário do estudo de caso optou-se por realizar-se no curso de Ciências Contábeis da UTFPR, *câmpus* Pato Branco, visto que o currículo acadêmico e o Projeto Pedagógico de Graduação passaram por reformulação no ano de 2020, e apresentam conformidade com Normas Internacionais de Contabilidade. No *site* apresenta-se como sendo um curso focado no desenvolvimento contábil e gerencial dos acadêmicos. Os principais eixos de formação são compostos pelas áreas: contábil/gerencial, aplicadas, legal, humanas, tecnológica e complementar (UTFPR, 2022).

Tendo em vista que a Ciência Contábil é uma área de constante atualização, especialmente devido ao avanço da área, impulsionado pelas normas internacionais de contabilidade, a tecnologia da informação, as constantes alterações na legislação e obrigações fiscais, o curso foi organizado para estar sintonizado com o mercado de trabalho e com a sociedade de modo geral. Para isso, o curso passou por um processo de atualização, em que foi redesenhado, com ensino pautado em competências e, não mais, em conteúdo.

Assim, de acordo com as atuações apontadas pelos egressos e as necessidades do mundo do trabalho foram elencados os conhecimentos que são essenciais: fundamentos legais e normativos, nacionais e internacionais; fundamentos organizacionais, relações empresariais e de mercado; teorias utilizadas pela contabilidade; comportamento humano, moral e ético; raciocínio sistêmico e lógico-analítico; comunicação e suas tecnologias; e métodos e técnicas de contabilidade e finanças.

O curso de Ciências Contábeis da UTFPR delimitado no estudo é considerado o 3º melhor curso do estado e está entre os 30 melhores cursos do Brasil, segundo

ENADE 2018 obteve conceito máximo (5). O curso apresenta aprovação próxima a 80% no exame do Conselho Federal de Contabilidade (CFC), acima da média nacional que é de 32% e na região sul em torno de 40%.

O curso iniciou-se no ano de 1975 e atualmente conta com admissão anual de acadêmicos, sendo ofertadas 44 vagas no primeiro semestre, duração de 4 anos com carga horária de 3.000 horas, o egresso forma-se em bacharel em contabilidade.

Em relação coleta dos dados da pesquisa, durante a primeira parte dos questionários, Apêndices A - Discentes, foram utilizadas questões fechadas dicotômicas e de múltipla escolha para identificar a idade, estado civil, gênero, atuação profissional, apresentado de forma compilada na Tabela 9. Na versão respondida pelos docentes - Apêndices B, a seção requeria a atividade exercida, gênero, titulação, horas semanais dedicadas ao magistério, tempo de docência, sendo apresentado os resultados na Tabela 10.

Os grupos de foco foram realizados nas dependências da universidade com a participação dos estudantes do 5º semestre do curso de Ciências Contábeis, primeira turma com a grade de disciplinas estruturada por competências no mês de outubro do ano de 2022.

Em um primeiro momento, categorizou-se os respondentes que participaram do *focus group* livremente, vale ressaltar que para fins de organização, os respondentes classificados de A até H integraram o primeiro *focus group*, e os respondentes categorizados da letra I até a letra Q compuseram o segundo grupo.

Tabela 9

**Perfil dos estudantes do curso de Ciências Contábeis**

Categoria	Subcategorias	Subtotal		Subcategorias	Subtotal		Total	
		Quant	%		Quant.	%	Quant	%
Gênero	Feminino	8	50%	Masculino	8	50%	16	100%
Idade	Menos de 20 anos	1	6%	Menos de 20 anos	0	0%	1	6%
	Entre 20 e 25 anos	7	44%	Entre 20 e 25 anos	6	38%	13	81%
	Entre 26 e 30 anos	0	0%	Entre 26 e 30 anos	2	13%	2	13%
	Acima de 30 anos	0	0%	Acima de 30 anos	0	0%	0	0%
Estado civil	Solteira	8	50%	Solteiro	7	44%	15	94%
	Casada	0	0	Casado	1	6%	1	6%
	Viúva	0	0	Viúvo	0	0%	0	0%
	Área contábil	7	44%	Área contábil	4	25%	11	69%

Atuação profissional	Desempregado	1	6%	Desempregado	2	13%	3	19%
	Outras áreas	0	0	Outras áreas	2	13%	2	13%

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Anualmente, a instituição recebe um total de 44 acadêmicos. No entanto, no 5º semestre, durante a realização de um *focus group*, constatou-se que a turma estava composta apenas por 16 acadêmicos. Essa redução se deve a desistências ocorridas ao longo dos semestres. É importante ressaltar que a instituição atribui essa situação ao período pandêmico, no qual alguns acadêmicos optaram temporariamente por interromper seus estudos.

Os participantes desta pesquisa são pessoas jovens com idade entre 17 e 25 anos de idade. Isso demonstra que a maioria dos alunos ingressa no curso superior logo que termina o ensino médio. Outro dado relevante é que a maior parte dos participantes deste estudo são solteiros, somente um acadêmico de 25 anos já é casado, ainda, quando analisado a questão de gênero, observa-se uma divisão exata no grupo de participantes, sendo 50% do gênero masculino e 50% do gênero feminino.

Dos participantes discentes deste estudo, 69% exercem atuação na área contábil. Já os demais se dividem em atendente de loja, compras, motorista e desempregado. Com isso, existe uma demonstração de um percentual alto de acadêmicos que ingressam na faculdade e já estão ou começam a trabalhar em escritórios de contabilidade, confirmando o alto grau de empregabilidade do curso.

Em relação aos docentes, em uma primeira parte dos questionários, Apêndices B, a seção requeria a atividade exercida, gênero, titulação, horas semanais dedicadas ao magistério, tempo de docência, conforme apresentado na tabela 10.

Tabela 10  
**Perfil dos docentes do curso de Ciências Contábeis**

Atividade	Gênero	Titulação	Dedicação	Tempo De Docência
Coordenadora	Feminino	Doutorado	Exclusiva	Entre 5 e 10 Anos
Professor	Masculino	Doutorado	Exclusiva	Acima de 20 Anos
Professora	Feminino	Doutorado	Exclusiva	Entre 11 e 20 Anos
Professora	Masculino	Doutorado	Exclusiva	Acima de 20 Anos
Professor	Masculino	Doutorado	40 Horas	Entre 11 e 20 Anos

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Todos os docentes possuem doutorado, a maioria desses docentes dedicam seu tempo de forma exclusiva a Universidade e possuem, de modo geral, vários anos de experiência e vivência na docência. É importante ressaltar que a coleta das percepções ocorreu entre os meses de setembro e outubro do ano de 2022.

## 4.2 Estrutura e Operacionalização do Currículo Real

O curso de Ciências Contábeis da UTFPR foi estruturado por competências a saber: sendo duas competências institucionais (Pesquisa e Humanidades) e outras duas competências específicas (Contábil Operacional e Contábil Gerencial). Cada competência é certificada por uma disciplina final a qual tem por objetivo a verificação dos saberes, o saber-ser, o domínio cognitivo (saber formalizado) e o domínio comportamental (saber-fazer). Essas competências foram desenhadas a partir do perfil desejado para o egresso. Destaca-se que as competências do egresso do curso estão embasadas nas DCNs (MEC/CNE, 2019) e nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação (UTFPR, 2017).

O currículo está disposto como Pós-Moderno, pois, privilegia metodologias ativas centradas na aprendizagem, sob a perspectiva de competência como forma de se adaptar às novas necessidades didático-pedagógicas, exigidas por uma sociedade cada vez mais dinâmica (UTFPR, 2017). O curso é estruturado em oito semestres. A distribuição de disciplinas em cada semestre do curso foi apresentada a seguir na Tabela 11.

Tabela 11  
**Currículo do curso de Ciências Contábeis atual (2022)**

Semestres	Disciplinas
1	Leitura e produção de textos acadêmicos; Contabilidade Introdutória I; Matemática Financeira; Metodologia da pesquisa; Fundamentos da gestão organizacional; Psicologia Organizacional; Instituições de direito;
2	Microeconomia; Leitura e produção de textos empresariais Contabilidade introdutória II; Estatística básica; Filosofia; Análise de investimentos (matemática e estatística); Empreendedorismo.
3	Contabilidade intermediária I (contabilidade societária); Macroeconomia (economia); Métodos quantitativos aplicados à contabilidade (matemática e estatística); ética aplicada à contabilidade; direito empresarial e societário; comportamento organizacional.

4	Contabilidade de custos (gerencial); Contabilidade intermediária II (societária); Mercado de capitais (finanças); direito do trabalho; laboratório contábil; oficina de projeto integrador;
5	Teoria da contabilidade; análise de custos; contabilidade avançada I; simulação contábil operacional; análise de demonstrações contábeis; metodologia do trabalho científico I.
6	Contabilidade aplicada ao setor público; contabilidade avançada II; avaliação de desempenho organizacional; Metodologia do trabalho científico II; finanças empresariais;
7	Auditoria contábil I; introdução à legislação tributária; controladoria I; contabilidade aplicada ao setor público II; simulação contábil gerencial; perícia; TCC I.
8	Análise de projetos e orçamento empresarial; auditoria contábil II; controladoria II; contabilidade tributária; TCC II.

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2022.

No Curso de Ciências Contábeis, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), por competências, foi desenhado a partir do perfil desejado para o egresso, de forma que para atingi-lo, são estruturadas as competências (saber, saber ser e saber fazer) que o egresso deve desenvolver durante o curso (UTFPR, 2020)

As disciplinas são desenhadas contemplando Temas de Estudos (TEs) e Resultados de Aprendizagem (Ras) que são utilizados como referência na disciplina certificadora. Toda essa estruturação foi realizada pelo colegiado do curso com a contribuição de especialistas na área. Dessa forma, cada competência está vinculada aos objetivos do curso conforme apresentado na Tabela 12.

Tabela 12

**Competências do curso de Ciências Contábeis e descrição do objetivo**

<b>Competências</b>	<b>Objetivos</b>
HUMANIDADES:	Intervir em situações socioambientais problemáticas, considerando a realidade como processo histórico de construção humana, de forma crítica, científica e criativa, fundamentado em conhecimentos das dimensões social, política, econômica, cultural e ambiental, com autonomia, comunicação qualificada e adequada, responsabilidade e ética, respeitando as diversidades.
CONTÁBIL OPERACIONAL	Resolver problemas estruturados de natureza econômico-financeira em diferentes contextos organizacionais, tratando os fenômenos patrimoniais conforme preceitos contábeis, legais e éticos, com demonstrações contábeis adequadas e resultados validados de forma autorregulada e cooperativa.



PESQUISA	Investigar problemas de contexto real integrando conhecimentos técnico-científicos da literatura, selecionando informações relevantes do campo de estudo e aplicando em soluções mais adequadas às contingências, com integridade, autonomia reflexiva e senso crítico.
CONTÁBIL GERENCIAL:	Criar soluções contábeis estratégicas personalizadas em diferentes entidades e contextos organizacionais locais e globais, articulando diagnóstico com mapeamento de dados financeiros e não financeiros, de forma sistêmica, e empregando princípios ético contábeis e ferramentas adequadas para o subsídio ao processo decisório, com comprometimento e integridade.

Fonte: Projeto Pedagógico de Graduação – UTFPR (2019)

Para cada competência é designado um conjunto de disciplinas, sendo que a última disciplina de cada competência é sempre uma disciplina certificadora, ou seja, uma disciplina que visa mobilizar, testar e avaliar os saberes desenvolvidos pelo aluno naquela competência (UTFPR, 2020).

Observa-se que a distribuição das competências busca desenvolver o saber teórico somado ao saber humano, apresentando pontos que trabalham as dimensões sociais e políticas do indivíduo, bem como situações que visam incentivar a busca pela inovação e a criação de novos conhecimentos. Nas competências observa-se em especial os objetivos operacional e gerencial, o que aproxima o currículo do curso aos pilares da andragogia, os quais buscam a formação de um profissional importância e conhecimento atualizado para o mercado de trabalho globalizado.

Ao iniciar as entrevistas com docentes e os grupos de foco com os discentes, todos responderam um questionário com escala *Likert*, com a finalidade de avaliar o cumprimento dos objetivos descritos no PPP (competências, Missão, visão e valores, objetivos do curso, perfil dos egressos, organização didático pedagógica e organização curricular. Foram utilizadas escalas do tipo *Likert* com cinco pontos. Os rótulos usaram a seguinte escala: (1) não, (2) provavelmente não, (3) indeciso/não tem opinião, (4) provavelmente sim, (5) sim. Ressalta-se que os resultados apresentados nas tabelas a seguir são em percentuais.

Nessa seção foram analisadas a operacionalização dos objetivos de cada competência (Tabela 13), o atingimento da missão, visão e valores (Tabela 14), objetivos do curso (Tabela 15), perfil do egresso (Tabela 16) e, por fim, a organização curricular (Tabela 17).

Com base na lista de Competências do curso de Ciências Contábeis, extraídos do Projeto Pedagógico Do Curso (PPC) descritos abaixo, buscou-se obter a percepção de cada respondente quanto ao cumprimento dos objetivos propostos em cada categoria de competências.

Tabela 13

**Percepção dos respondentes quanto a operacionalização dos objetivos das competências do curso**

Competências	Objetivos	Percepção em percentual									
		Docentes					Discentes				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Competência de Humanidades	C1.1 - Intervir em situações socioambientais problemáticas, considerando a realidade como processo histórico de construção humana, de forma crítica, científica e criativa.	0	0	20	60	20	0	0	25	56	19
	C1.2 - Intervir em situações fundamentado em conhecimentos das dimensões social, política, econômica, cultural e ambiental, com autonomia	0	0	40	40	20	0	0	25	44	31
	C1.3 - Intervir em situações com comunicação qualificada e adequada, responsabilidade e ética, respeitando as diversidades.	0	0	20	60	20	0	6	19	44	31
Competência contábil operacional	C2.1 - Resolver problemas estruturados de natureza econômico-financeira em diferentes contextos organizacionais.	0	0	0	20	80	0	0	0	69	31
	C2.2 - Tratar os fenômenos patrimoniais conforme preceitos contábeis, legais e éticos, com demonstrações contábeis adequadas e resultados validados de forma autorregulada e cooperativa.	0	0	0	40	60	0	0	6	38	56
Competência de pesquisa	C3.1 - Investigar problemas de contexto real, integrando conhecimentos técnico-científicos da literatura.	0	0	0	40	60	0	13	6	50	31
	C3.2 - Selecionar informações relevantes do campo de estudo e aplicar em soluções mais adequadas às contingências com integridade, autonomia reflexiva e senso crítico.	0	0	20	60	20	6	0	6	38	50
Competência Contábil Gerencial	C4.1 - Criar soluções contábeis estratégicas personalizadas em diferentes entidades e contextos organizacionais locais e globais.	0	0	0	40	60	0	0	25	50	25
	C4.2 - Articular diagnóstico com mapeamento de dados financeiros e não financeiros, de forma sistêmica, e empregando princípios ético contábeis e ferramentas adequadas para o subsídio ao processo decisório, com comprometimento e integridade.	0	0	0	60	40	0	6	25	50	19

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

A partir da análise da Tabela, é possível constatar que 56% dos estudantes e 60% dos professores provavelmente estão alcançando os objetivos de intervir em situações socioambientais problemáticas, considerando a realidade como um processo histórico de construção humana, de forma crítica, científica e criativa. Essa conclusão é baseada no fato de que apenas 20% dos docentes e discentes afirmaram que esses objetivos estão sendo alcançados, enquanto 20% dos docentes não souberam responder e 25% dos discentes não souberam responder

No próximo objetivo, intervir em situações fundamentado em conhecimentos das dimensões social, política, econômica, cultural e ambiental, com autonomia, observa-se um dado interessante, pois, 40% dos docentes e 25% dos discentes não souberam responder. Por fim, o último item avaliado na competência de humanidades foi objetivo intervir em situações com comunicação qualificada e adequada, responsabilidade e ética, respeitando as diversidades, sendo que 44% dos discentes acreditam que esse objetivo esteja provavelmente sendo atingido e nessa mesma percepção temos 60% dos docentes. Apenas 20% dos docentes acreditam que está sendo cumprido e 31% dos discentes que visualizam isso.

Para a competência contábil operacional o pesquisador optou em dividir o tema em dois subitens para facilitar a interpretação, sendo que se observa uma discrepância na análise realizada por docentes comparado aos discentes, visto que 80% dos docentes consideram que estão atingindo o objetivo de resolver problemas estruturados de natureza econômico-financeira em diferentes contextos organizacionais, enquanto apenas 31% dos discentes percebem isso. Em relação ao tratar-se de fenômenos patrimoniais ambos os respondentes se aproximam de uma concordância (60%) do atingimento dessa competência, enquanto, apenas 6% dos discentes não souberam responder

Para a competência de pesquisa, optou-se em dividir o tema em dois subitens para facilitar a compreensão, sendo observado que na visão dos docentes, 60% do objetivo investigar problemas de contexto real, integrando conhecimentos técnico-científicos da literatura está sendo atingido, o que não se reflete na percepção dos discentes que apresenta o índice de 50% como provável e 13% como provavelmente não e 6% não souberam opinar.

Em relação ao item relacionado ao selecionar informações relevantes do campo de estudo e aplicar em soluções mais adequadas às contingências com integridade, autonomia reflexiva e senso crítico, observa-se uma inversão de

concordância, onde 50% dos alunos acreditam que está sendo atingido esse objetivo e apenas 20% dos docentes concordam com isso. Ainda, observa-se que 60% dos docentes que acreditam que provavelmente estejam atingindo o objetivo dessa competência e 38% dos discentes que compartilham dessa percepção.

Para análise da competência contábil gerencial, também se optou em dividir o tema em dois subitens para facilitar a interpretação e as percepções dessa importante área da formação contábil, onde observa-se que na pesquisa relacionada ao criar soluções contábeis estratégicas, 60% dos docentes acham que provavelmente esteja sendo atingida e 40% acreditam que esteja sendo realizada. Na percepção dos discentes esse item tem apenas 25% de concordância em relação ao atingimento da mesma e 50% acreditam que provavelmente sim e 25% não souberam responder.

Em relação a articular diagnóstico com mapeamento de dados financeiros e não financeiros temos uma concentração de respostas em provavelmente sim, com 60% dos docentes e 50% dos discentes. Sendo na opinião de 6% dos discentes que provavelmente não e 25% estão indecisos em relação a esse item.

Para o último objetivo analisado, articular diagnóstico com mapeamento de dados financeiros e não financeiros, de forma sistêmica, e empregando princípios ético contábeis e ferramentas adequadas para o subsídio ao processo decisório, com comprometimento e integridade, observa-se que 60% dos docentes e 50 dos discentes acreditam que provavelmente esteja sendo atingido esse objetivo, entre os discentes 6% acreditam que não e 19% percebem o atingimento dele. Entre os docentes, 40% acreditam que provavelmente este objetivo esteja sendo alcançado.

O curso de Ciências Contábeis delimitou em seu planejamento estratégico a missão, visão e valores alinhados aos da instituição, conforme apresentados e avaliados pelos estudantes e docentes nas Tabelas 14 e 15.

Tabela 14

**Missão, visão e valores**

	<b>Estratégia</b>	<b>Descrição</b>
PE 01	Missão	Produzir e disseminar o conhecimento científico contábil, formando profissionais contábeis que atendam às necessidades e expectativas da sociedade, considerando os aspectos inovadores, sustentáveis e tecnológicos
PE 02	Visão	Ser um curso de graduação de referência na Contabilidade, sendo reconhecido como um dos melhores cursos do Brasil.
PE 03	Valores	Humanismo: Valorizar o ser humano e a condição humana acima de tudo; Ética: Agir de acordo com os valores morais e princípios que norteiam a conduta humana na sociedade; Responsabilidade Social: Formar o cidadão integrado no contexto social;

---

Comprometimento: Trabalhar no que se deseja com determinação.

---

Fonte: Projeto Pedagógico De Graduação – UTFPR (2019)

Os docentes do Curso de Ciências Contábeis objetivam atender a missão, visão e valores do curso com qualidade e excelência, pois esses são os pontos estratégicos que norteiam a atuação da instituição e permitem que ela cumpra o papel perante a sociedade que está inserida, buscando atingir o papel de formar e qualificar não apenas para o mercado de trabalho, mas, para a sociedade.

A seguir podemos observar a percepção de docentes e discentes em relação ao atingimento da Missão, visão e valores (Tabela 15).

Tabela 15

**Percepção dos respondentes quanto a missão, visão e valores do curso.**

Estratégia	Descrição	Percepção em percentual									
		Docentes					Discentes				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Missão	PE01 – Missão - Produzir e disseminar o conhecimento científico contábil, formando profissionais contábeis que atendam às necessidades e expectativas da sociedade, considerando os aspectos inovadores, sustentáveis e tecnológicos.	0	0	0	60	40	0	0	13	31	56
Visão	PE02 – Visão - Ser um curso de graduação de referência na Contabilidade, sendo reconhecido como um dos melhores cursos do Brasil.	0	0	0	40	60	0	0	6	19	75
Valores	PE03 – Valores - Humanismo: Valorizar o ser humano e a condição humana acima de tudo;	0	0	0	60	40	0	13	19	44	25
	PE03 – Valores - Ética: Agir de acordo com os valores morais e princípios que norteiam a conduta humana na sociedade;	0	0	0	60	40	0	0	6	50	44
	PE03 – Valores - Responsabilidade Social: Formar o cidadão integrado no contexto social;	0	0	20	40	40	0	0	13	31	56
	PE03 – Valores - Comprometimento: Trabalhar no que se deseja com determinação	0	0	0	80	20	0	6	13	44	38

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Em relação a missão do curso, observa-se que na visão de 56% dos discentes o curso está cumprindo a missão de disseminar o conhecimento científico contábil, já, na visão dos docentes, 60% concordam que provavelmente isso esteja ocorrendo.

Quando analisamos a visão do curso, 60% dos docentes têm a percepção que está sendo atingido o objetivo, colaborando com a visão de 75% dos discentes que concordam que está sendo atendida, no curso de graduação em contabilidade.

Para a coleta da percepção de alunos e professores no item valores, o pesquisador optou em dividir o tema em quatro subitens para facilitar a compreensão, sendo: Em relação aos valores do curso, os docentes observam que pontos como

humanismo, ética e comprometimento apresentam índices de que provavelmente, 60%, 60% e 80%, respectivamente, nas mesmas categorias os discentes demonstram percepções similares. Sendo 44%,50% e 44%, respectivamente.

Quando se olha para o item relacionado a responsabilidade social, 56% dos discentes e 40% dos docentes acreditam que esse quesito está sendo atingido.

Após concluído as análises sobre a missão, visão e valores do curso, a análise foi direcionada aos objetivos do curso, conforme a Resolução CNE/CES nº 10, de 16 de dezembro de 2004 (Brasil, 2004), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis. Essas diretrizes norteiam às exigências legais para funcionamento do curso, sobretudo, no que se refere à flexibilidade curricular. Assim, as alterações curriculares propostas neste projeto levam em consideração a referida resolução, de modo que a presente proposta de alteração de Matriz Curricular está pautada pelos desafios contemporâneos da área contábil no contexto brasileiro, conforme observa-se na Tabela 16.

Tabela 16

### **Objetivos do curso**

#### **Objetivos do curso**

Atualizar e aperfeiçoar o currículo frente ao novo perfil do aluno entrante, das novas tecnologias disponíveis, das necessidades de adequações metodológicas e para que seu egresso possa atender as novas exigências do mundo do trabalho.  
 Flexibilizar a estrutura curricular para permitir a mobilidade acadêmica dos discentes;  
 Fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos alunos;  
 Alterar o regime acadêmico de anual para semestral, mantendo a duração de quatro anos do curso;  
 Possibilitar a formação técnico-científica e profissional do acadêmico;  
 Produzir e disseminar a pesquisa científica em Ciências Contábeis;  
 Disseminar as normas e os princípios de conduta ética do profissional contábil;  
 Promover a multi/inter e transdisciplinariedade em projetos de ensino, pesquisa e extensão; e  
 Certificar competências de Humanidades, de Pesquisa, Contábil Operacional e Contábil Gerencial dos seus egressos.

Fonte: Projeto Pedagógico De Graduação – UTFPR (2019)

Para a coleta da percepção de discentes e docentes no item objetivos do curso, o pesquisador optou em dividir o tema em oito subitens para facilitar a interpretação, conforme apresentado na Tabela 17.

Tabela 17

### **Percepção dos respondentes quanto aos objetivos do curso**

Objetivos do curso	Percepção em percentual	
	Docentes	Discentes

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
O01 – Manter atualizado e aperfeiçoar o currículo frente ao novo perfil do aluno entrante, das novas tecnologias disponíveis, das necessidades de adequações metodológicas e para que seu egresso possa atender as novas exigências do mundo do trabalho.	0	0	0	80	20	0	6	6	63	25
O02 - Flexibilizar a estrutura curricular para permitir a mobilidade acadêmica dos discentes;	0	0	40	60	0	0	13	31	31	25
O03 - Fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos alunos;	0	0	0	60	40	0	13	19	38	31
O04 - Possibilitar a formação técnico-científica e profissional do acadêmico;	0	0	0	40	60	0	0	19	44	38
O05 - Produzir e disseminar a pesquisa científica em Ciências Contábeis;	0	0	40	40	20	0	6	19	38	38
O06 - Disseminar as normas e os princípios de conduta ética do profissional contábil;	0	0	0	80	20	0	0	6	56	38
O07 - Promover a multi/inter e transdisciplinariedade em projetos de ensino, pesquisa e extensão;	0	0	20	80	0	0	6	19	44	31
O08 - Certificar competências de Humanidades, de Pesquisa, Contábil Operacional e Contábil Gerencial dos seus egressos.	0	0	0	40	60	0	0	6	38	56

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Em relação ao atingimento dos objetivos do curso, temos respostas discrepantes e semelhantes entre docentes e discentes, nos itens: manter atualizado e aperfeiçoar o currículo frente ao novo perfil do aluno entrante, 60 % dos docentes acreditam que provavelmente sim, de forma similar 63% dos discentes tem essa percepção; Flexibilizar a estrutura curricular para permitir a mobilidade acadêmica dos discentes, temos 31% dos discentes que não tem uma opinião a respeito e 31% que provavelmente sim, de forma distinta, 60% dos docentes que acreditam que sim. No item fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos alunos, 60% dos docentes acreditam que provavelmente sim e 40% que sim, entre os discentes 38% percebem que provavelmente sim e 31% que sim.

Produzir e disseminar a pesquisa científica em Ciências Contábeis, os docentes divergem, pois, 40% não têm opinião a respeito desse item, enquanto, 38% dos discentes acreditam que provavelmente sim e o mesmo percentual acredita que sim.

No item disseminar as normas e os princípios de conduta ética do profissional contábil, 80% dos docentes e 56% dos discentes acreditam que provavelmente sim, e 20% dos docentes e 38% dos discentes sim. Em relação a promover a multi/inter e transdisciplinariedade em projetos de ensino, pesquisa e extensão; os docentes e discentes em sua maioria consideram que provavelmente estão sendo atingido os objetivos do curso, 80% e 44% respectivamente, no que se refere a atualização e

aperfeiçoamento do currículo frente ao novo perfil do aluno entrante, das novas tecnologias disponíveis, das necessidades de adequações metodológicas e para que seu egresso possa atender as novas exigências do mundo do trabalho.

Em relação a possibilitar a formação técnico-científica e profissional do acadêmico, 60% dos docentes afirmam que possuem a percepção que estão atingindo esse objetivo ao contrário dos discentes, pois, apenas 38% têm a mesma percepção.

Outro item que merece destaque é certificar competências de Humanidades, de Pesquisa, Contábil Operacional e Contábil Gerencial dos seus egressos, em que 60% dos docentes e 56% dos discentes percebem que o curso está atendendo esse objetivo, e 40% docentes e 38% discentes que provavelmente sim.

Desse modo, o novo perfil do egresso, a partir das perspectivas do currículo por competências, passa a ser: O curso de Ciências Contábeis visa a formar contadores socialmente responsáveis, que se caracterizam pelo raciocínio lógico, crítico e analítico, capazes de compor equipes multidisciplinares para avaliar os fenômenos patrimoniais numa visão sistêmica, holística, inovadora e sustentável. Poderão atuar em diferentes entidades e contextos organizacionais locais e globais. As características principais desse perfil foram apresentadas na Tabela 18.

Tabela 18

**Perfil dos egressos****Perfil dos egressos**

Gerenciar os sistemas de informação contábil, conforme a legislação pertinente;  
Desenvolver soluções contábeis de forma ética para a gestão das organizações;  
Validar soluções contábeis estratégicas personalizadas com os responsáveis pelo processo decisório adequado as recomendações viáveis, de forma ética

Fonte: Projeto Pedagógico De Graduação – UTFPR (2019)

Para a coleta da percepção de discentes e docentes no item perfil do egresso, o pesquisador optou em dividir o tema em três subitens para facilitar a interpretação, sendo (Tabela 19):

Tabela 19

**Percepção dos respondentes quanto ao perfil dos egressos do curso**

Perfil dos egressos	Percepção em percentual									
	Docentes					Discentes				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
PF 01- Gerenciar os sistemas de informação contábil conforme a legislação pertinente;	0	0	0	60	40	0	0	13	56	31



PF 02- Desenvolver soluções contábeis de forma ética para a gestão das organizações; e	0	0	0	60	40	0	0	6	50	44
PF 03- Validar soluções contábeis estratégicas personalizadas com os responsáveis pelo processo decisório adequado as recomendações viáveis, de forma ética	0	0	0	40	60	0	0	25	44	31

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Em relação ao perfil do egresso do curso, observa-se que tanto docentes como discentes percebem que provavelmente esse item está sendo atingido, na visão dos docentes o item que se destaca é validar soluções contábeis estratégicas personalizadas com os responsáveis pelo processo decisório adequado as recomendações viáveis, de forma ética com 60% de concordância dos docentes, entre os discentes apenas 31% concordam com essa posição e 25% não têm opinião a respeito desse tema.

Em relação a desenvolver soluções contábeis de forma ética para a gestão das organizações, 60% dos docentes percebem que provavelmente sim e 40% com sim, na visão dos discentes temos 6% que não tem opinião a respeito, 50% acreditam que sim e 44% dos discentes que está sendo atingidos. No primeiro item questionado, gerenciar os sistemas de informação contábil conforme a legislação pertinente, 13% dos discentes não tem opinião a respeito e 56% acreditam que provavelmente esteja sendo atingido, enquanto, 60% dos professores acreditam que provavelmente sim e 40% acreditam que está sendo atingido.

A busca constante de melhorias nas atividades desenvolvidas na universidade reflete no desenvolvimento regional, especialmente no conhecimento científico e tecnológico, vinculado à cultura e ações sociais (UTFPR, 2019).

No contexto do curso de Ciências Contábeis, os egressos, em sua maioria, exercem a profissão na cidade de Pato Branco-PR, tendo como principais atuações atividades concentradas em contabilidade geral, contabilidade fiscal, empresário contábil e autônomo.

Suas principais competências transitam desde as áreas da contabilidade, tais como gerencial, tributária, custos, finanças, análise das demonstrações contábeis, perícia e auditoria, passando pelas áreas de sistemas de informação, economia e administração e, por último, de forma menos intensa, nas áreas que competem à comunicação e relação interpessoal.



Humanidades:	OC01 - o ciclo de humanidades deve conter uma carga horária mínima de 10% das disciplinas do curso. Esse ciclo compreende as áreas de ciências humanas, pela área de ciências sociais aplicadas e pela área de linguística, letras e artes.	0	0	0	40	60	0	0	0	38	63
Administração	OC02- Conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento	0	0	20	20	60	0	6	0	50	44
Legislação	OC03 - Conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento	0	20	0	20	60	0	0	31	13	56
Economia	OC04 - Conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento	0	0	0	20	80	0	13	0	25	63
Matemática e estatística	OC05 - Conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento	0	0	20	40	40	0	13	13	31	44
Finanças	OC06 - Conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade	0	0	0	0	100	0	0	19	13	69
Contabilidade societária	OC07 - Conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade	0	0	0	20	80	0	13	19	25	44
Contabilidade gerencial	OC08 - Conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade	0	0	0	20	80	0	0	0	25	75

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Ao se analisar as respostas no item referente a organização curricular, observa-se que as áreas de humanidades, administração, legislação, economia, matemática e estatística, finanças, contabilidade societária e contabilidade gerencial obteve-se que tantos docentes com discentes tem a percepção que o curso está atendendo a organização curricular. Os docentes confirmam isso apresentando, humanidades (60%), administração (60%), legislação (60%), economia (80%), matemática e estatística (40%), finanças (100%), contabilidade societária (80%) e contabilidade gerencial com 80%. Entre os discentes observa-se a mesma visão comprovada pelos percentuais de aprovação, 63%, 44%, 56%, 63%, 44%, 69%, 44% e 75%, respectivamente.

Ao final dos questionários, havia duas perguntas abertas, onde os respondentes poderiam expor suas opiniões de forma voluntária, não sendo obrigatório o preenchimento delas. Dos 5 docentes que participaram das entrevistas, apenas 4 registraram suas considerações. É importante ressaltar, que para identificação dos docentes, utilizou-se das mesmas classificações das entrevistas.

Ao serem questionados sobre suas percepções de sucesso no desenvolvimento do curso em relação às competências; missão, visão e valores; objetivos; perfil do egresso e organização curricular, ficou evidente pelas respostas, em diferentes níveis, o egresso tem formação técnica profissional para o desenvolvimento da atividade de forma responsável e ética, agregando o conhecimento aos processos de gestão das empresas em que atua. Para destacar, perfil do egresso e organização curricular podem apresentar melhores resultados, visto que os egressos têm ampla e, relativamente, fácil inserção no mercado de trabalho na área de formação, conforme apresentado pelo docente B.

Conforme descreve o docente D, as primeiras competências estão sendo certificadas com sucesso, que a missão, visão e valores estão sendo executados a contento e o principal, que é o perfil do egresso, está sendo reconhecido pelos pares, pela sociedade e pelos indicadores de qualidade de ensino (ENADE e exames de suficiência). O maior exemplo é a alta taxa de empregabilidade, mas, há também exemplos desse sucesso nos cargos que os egressos assumem nas entidades (Prefeito de Chopinzinho, Presidente da empresa Spin-off de cartões da VIASOFT, contador da prefeitura de Pato Branco, donos de novos escritórios, entre outros).

O Docente A faz uma observação de que as duas últimas competências do curso (gerencial e pesquisa) não foram certificadas por nenhuma turma, ainda, pois, muitas disciplinas não foram cursadas, logo, é difícil avaliá-las. Por fim, o docente E optou em expressar sua opinião com não sabendo avaliar.

Na sequência das perguntas, os docentes foram instigados a apresentar suas considerações do que poderia apresentar falhas no desenvolvimento do curso em relação as competências; missão, visão e valores; objetivos; perfil do egresso e organização curricular, e se possível citar exemplos.

Nessa segunda pergunta, apenas 3 docentes responderam sendo que o docente E apresentou que não saberia avaliar. A docente A relatou que na questão de competências, no que tange a atividades de extensão, pela dificuldade de agenda em contraturno, pois quase todos os alunos trabalham. Na questão de disseminação e realização de pesquisa na área de contabilidade, há pouca pesquisa em processo, em função da necessidade de atender outras demandas do curso e da Universidade.

O docente E apresentou sua percepção de falha que na convivência universitária não há espaço para esportes, relacionamentos...não existe um tempo planejado para isso, acrescentou.

Para os discentes também se apresentou as mesmas duas questões em aberto para que pudessem realizar suas considerações. Nessa etapa houve 16 participantes e apenas 01 alunos deixou as respostas em branco. Para questões de organização, foi utilizada ordem numérica, devido ao sigilo das respostas, as quais foram fornecidas de forma anônima, com isso não gerando vínculo com as respostas dos alunos no *focus group*.

Ao serem questionados sobre os sucessos no desenvolvimento das competências; missão, visão e valores; objetivos; perfil do egresso e organização curricular do curso, o discente 16 traz suas considerações apresentando que o curso é muito bom, havendo dedicação inenarrável dos coordenadores para tal, porém, alguns conteúdos de matérias são insuficientes ou mal ministrados.

Para o discente 13, “o curso apresenta grande sucesso em sua missão, o que pode ser provado através da utilização de eletrônicos em sala de aula, além da facilidade no acesso do mercado de trabalho. Já, sua visão é outra grande qualidade, observada nos índices de qualidade da própria universidade. A organização curricular também se destaca dentre os elementos positivos, possuindo uma boa distribuição no número de aulas”.

No que diz respeito à missão, visão e valores, o curso incentiva os alunos a darem o melhor de si, contando com professores éticos que respeitam as limitações individuais de cada estudante. Por exemplo, o discente 10 expressa satisfação em relação a esses aspectos. Além disso, o discente 09 acredita que a faculdade cumpre de forma excepcional o seu papel em relação às competências, missão, visão e valores, bem como à organização curricular.

As competências são bem distinguíveis e a UTFPR mantém o alcance de sua missão, visão e valores os egressos saem da UTFPR com um bom perfil para ingressar no mercado de trabalho. Missão, normalmente os alunos formados na UTFPR tem conhecimento bom/adequado para atender as necessidades do usuário, conforme interpretação do discente 05. O discente 3 acredita que todas as categorias estão sendo realizadas com sucesso, através de projetos extensionistas, capacitação operacional em aulas práticas, debates com a realidade enfrentada dos alunos que já atuam no mercado de trabalho na área.

O discente 2, lembrou que o foco do curso são as competências, que desenvolvem a maioria das áreas, tendo como objetivo disponibilizar tudo o que é

necessário para uma formação como acadêmico pesquisador, organização curricular disponibilizando todas as disciplinas necessárias para a formação.

Por fim, o discente 01 exemplifica que quando o aluno busca uma oportunidade de emprego ela se aproxima muito do que os alunos veem sala de aula e no que o estudo das competências busca, que seja uma aproximação das tarefas profissionais e o que se passa em sala de aula.

Após encerramento da primeira etapa de perguntas abertas, os discentes tiveram a oportunidade de apresentar, em sua visão, os pontos que o curso apresenta falhas na execução das categorias competências; missão, visão e valores; objetivos; perfil do egresso e organização curricular.

O discente 16 acredita que alguns materiais "secundários", porém importantes, são insuficientes em conteúdo. Colaborando o discente 01 percebe que na organização curricular existe um enfoque em algumas matérias que não seriam tão relevantes. O discente 10 apresenta observações em linha com os demais, trazendo o exemplo que a contabilidade societária, a matéria foi ministrada por um professor com pouco domínio sobre assunto.

Sobre a visão, o discente 15 enxerga que a pressão, muitas vezes, por medo da pressão que o mercado impõe, os alunos acabam por desistirem do curso. O discente 07 comenta que os valores também são falhos quando se exige demais dos alunos que trabalham durante o dia.

O discente 13 respondeu que o curso conta com poucas falhas. Uma que pode ser dada como exemplo, são os objetivos do curso que nem sempre estão totalmente claros. O discente 12 visualiza que não existem falhas no curso, entretanto, olhando para os valores nota-se dificuldade quanto ao comprometimento.

O discente 06 apresentou falhas na dimensão da pesquisa, comentando que já houve experiências de terem excelentes temas de pesquisas e não poderem desenvolvê-los por não terem orientadores disponíveis.

Após analisar a percepção dos respondentes quanto a organização curricular do curso, faz-se necessário a apresentação e análise sobre o que pensem os alunos sobre a aproximação do currículo aos pilares da andragogia e heutagogia, conforme visto na sequência.

### 4.3 Aproximação do Currículo aos Pilares da Andragogia e Heutagogia.

Para o cumprimento desta etapa da pesquisa foram realizados grupos de foco com os discentes e entrevista com docentes para identificar a aproximação do currículo aos pilares da andragogia e heutagogia. A primeira parte apresenta a visão dos estudantes, enquanto, a segunda a percepção dos docentes.

#### 4.3.1 Percepção dos Estudantes sobre a Aproximação do Currículo aos Pilares da Andragogia e Heutagogia

Após a caracterização dos respondentes, o pesquisador passou para a realização do *focus group*, Apêndice A - Discentes, que foi composto por 10 questões, que buscam responder o objetivo de identificar a aproximação do currículo aos pilares da andragogia e heutagogia.

O pesquisador iniciou o *focus group* com a primeira pergunta ao grupo: Durante as aulas, existe uma construção conjunta de conhecimentos ou apenas o professor tem a responsabilidade de repassar os conteúdos, seminários, apresentações. As falas dos estudantes foram sintetizadas na Tabela 22.

Tabela 22

#### **Visão discente: construção conjunta de conhecimentos X professor repassador dos conteúdos**

<b>Alunos</b>	<b>Pontos destacados</b>
A	Existe uma construção conjunta, inclusive, temos matérias que exigem essa interação entre professora e aluno.
C	Exatamente, existem algumas matérias em que ocorre essa interação, enquanto em outras disciplinas apenas o professor toma a decisão.
D	Temos matérias em que possuímos mais essa questão da interação, enquanto em outras não. Também temos as matérias certificadoras em que precisamos colocar em prática, praticamente fazemos as coisas.
E	Na maioria das matérias, temos mais momentos de trabalho conjunto do que somente o professor explicando. Claro que em alguns momentos e atividades, precisamos da orientação do professor primeiro, mas na minha opinião, a maioria tem essa dinâmica conjunta.
F	Neste semestre, temos seis matérias, das quais três são com projetos de extensão que exigem essa construção conjunta entre alunos e professores.
G	Algumas matérias mais extensas possuem um foco em que o aluno acaba fazendo e o professor confere. Temos algumas matérias, como as de teorias, em que o professor seria responsável, mas há uma inversão. Eles passam a matéria antes para que possamos estudar e, posteriormente, fazemos apresentações, enquanto o professor contribui. É uma sala de aula invertida.
H	Minha opinião é de que só não temos essa construção conjunta em aulas em que não seria possível, como as de teoria.

---

I	Eu acredito que sim, conseguimos relacionar o que está sendo apresentado com a nossa realidade. Para quem já trabalha na área, existe uma correlação entre a disciplina e a prática profissional.
J	Temos muitas aulas práticas. Por exemplo, um colega diz que determinado assunto é aplicado a essa realidade. Discutimos experiências do que vivenciamos, o que torna a troca muito interessante. A maioria de nós trabalha na área contábil, o que torna a abordagem ainda mais relevante.
M	Hoje, eu não trabalho diretamente com contabilidade, mas consigo aplicar o que vejo na aula ao meu serviço. Trabalho em um banco, nem tudo está relacionado, mas, por exemplo, a ética das normas contábeis, que o professor tanto fala em sala de aula, é muito importante para mim. Anteriormente, trabalhei em um escritório contábil e via uma conexão mais direta com o meu dia a dia, mas, de qualquer forma, não deixo de relacionar o que aprendo na faculdade com o meu trabalho atual.
N	Também concordo, temos muitas aulas práticas, revisamos matérias e a contabilidade em si. O professor nos dá instruções, e nós desenvolvemos. É uma construção conjunta.
O	Basicamente, é isso.
Q	Basicamente, é isso. Se tivermos alguma dúvida, até mesmo relacionada ao trabalho, conseguimos perguntar a algum professor. Por exemplo, em direito do trabalho, trazemos muitas dúvidas. Os professores são muito abertos e respondem a tudo, então vejo como uma construção conjunta.
B	Não respondeu.
L	Concordo com os colegas.
P	Não respondeu.

---

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Observa-se que de modo geral todos os alunos percebem que existe interação para construção conjunta entre professor e o aluno. De modo geral, os respondentes validam essa afirmação. Corroborando com Barbosa (2014), de que é necessário que haja interação entre educador e educando, uma vez que, as trocas de experiências fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Carvalho *et al.* (2010) nos apresenta os princípios da andragogia sendo que a aprendizagem é de responsabilidade compartilhada entre professor e aluno.

Observa-se a existência de princípios da andragogia nas falas, com por exemplo na fala do respondente Q “Os professores são muito abertos a responder tudo, então vejo como uma construção conjunta” e também, observados nas falas do respondente A “Existe uma construção conjunta, inclusive, temos matérias que exigem essa construção professora aluno” o que corrobora com a afirmação de Marques e Duarte (2021) de que o professor atua como facilitador apenas. A heutagogia é o método pelo qual o aluno quem define “[...] o quê, como e quando aprender”; sinaliza também que o aluno é o responsável pela aprendizagem, alinhado às inovações tecnológicas (Baptista, 2011, p. 32). Segundo esse autor, um estudo de autoaprendizagem em que o aluno é quem decide como será feita. Knowles (1990) destaca que a aprendizagem autônoma é um processo de ensino e aprendizagem



centrado no aluno, em que suas experiências são vistas como um recurso para que essa aprendizagem se efetive.

Os pilares da andragogia reforçam a necessidade de colocar o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem (Araújo *et al.*, 2021). Já, a heutagogia o professor é somente um tutor, atua como facilitador (Marques; Duarte, 2021). Para Baptista (2011), o aluno é um agente de sua formação, o professor é um organizador e facilitador da participação.

A andragogia fundamenta-se em seis pilares fundamentais que são: necessidade; autoconceito; experiência; orientação; prontidão e motivação. Observa-se nas falas dos alunos uma aproximação com esses pilares, pois, segundo Araújo *et al.* (2021), os adultos são estimulados a aprender de acordo com a vivência de suas necessidades, pois quanto maior sua bagagem mais experiências e conhecimentos são adquiridos. Knowles (1984) compreende que os adultos já têm um autoconceito formado a partir de suas experiências de vida, o que define a sua personalidade e precisa ser levada em conta sua experiência anterior, relacionada ao fato de sua vontade de aprender e direcionar sua vida através de processos de formação permanente e continuada.

Por já serem sujeitos independentes, os adultos saem da condição de dependentes do professor, para administrar seu próprio aprendizado. Este aluno, deve ser incentivado a buscar informações fora do momento de aula quando surgir dúvidas em relação a determinado assunto. Os adultos têm uma bagagem maior com mais experiências que acabam sendo a base de sua aprendizagem, por isso, sua experiência de vida deve ser levada em consideração (Araújo *et al.*, 2021).

Assim sendo, conclui-se que o professor conduz o processo de ensino, sendo o aluno, na maior parte do tempo, o expectador ou o professor desempenha um papel de líder, contudo constrói com os alunos as normas e processos a serem seguidos em sala de aula.

Na próxima pergunta, os alunos foram indagados sobre a estrutura do curso em relação às disciplinas. Foram apresentadas duas opções: um curso com uma estrutura hierárquica de disciplinas, com pré-requisitos e disciplinas obrigatórias na área contábil para a conclusão da formação, ou um currículo flexível que permite aos estudantes escolher entre diferentes caminhos para sua formação dentro do campo contábil. Os alunos apresentaram suas considerações, conforme Tabela 23:

Tabela 23

**Visão discente: grade disciplinar hierárquica x grade flexível**

<b>Alunos</b>	<b>Pontos destacados</b>
A	Eu sinto que sim, até mesmo porque eu nunca trabalhei com contabilidade, hoje eu trabalho em uma cooperativa de crédito, então eu nunca tive contato diretamente com contabilidade. Então você consegue escolher quais disciplinas você tem mais afinidade com aquilo que você pratica ou que você gosta. As optativas hoje são mais direcionadas devido à falta de professores, então nós temos poucas opções acabando se tornando quase que obrigatório.
C	Me abstenho.
D	Nas optativas, até agora não tivemos nenhuma opção de escolha. Fazer ou não fazer, devido à falta de professores. Não foi nos apresentado uma opção de escolher de qual fazer. Então, essa citação de nós podemos escolher em uma área focada não aconteceu, pelo menos por enquanto. Não tivemos essa oportunidade, segundo relato dos professores é por falta de mão-de-obra devido aos professores estarem licenciados fazendo mestrado ou doutorado. Quando eles retornarem haverá essa opção de escolha.
E	Até mesmo pela questão da pandemia, estamos com a grade bem cheia, nós não estamos tendo sobre horários. Mas pelo que a coordenadora nos falou, a partir do próximo semestre, vamos ter mais opções de escolhas.
F	Como os colegas falaram, na nossa grade nós tivemos duas optativas, que acabaram virando praticamente “obriga ativas”. Eu por exemplo, não fiz e acabei ficando com essa pendência.
G	Se você não tem uma matéria específica para você cursar, os professores comentam por exemplo, contabilidade pública ou contabilidade Rural, como optativas, assim que tiver mais professores, haverá um leque maior de oportunidades onde o aluno poderá escolher qual linha deseja seguir. Esse ano nós tivemos informática e qualitativa de uma forma meio que exclusivas, obrigatórias.
H	Eu tenho a mesma opinião dos colegas.
I	Na verdade, dos cinco períodos que a gente já cursou, três períodos nós não tivemos nem uma opção. Todo o nosso horário era completo pelas disciplinas obrigatórias.
J	Não tivemos tantas matérias optativas disponíveis, mas vendo as optativas que temos lá no sistema, eu acredito que tenha bastante validade, porque também as matérias da contabilidade que são muito amplas em várias áreas para seguir, por exemplo contabilidade Rural, contabilidade pública. Eu vejo que dentre as matérias ofertadas, ou que deveriam ser ofertadas, é uma variedade bem grande com diferentes caminhos.
L	Nós temos duas pessoas que não estão conseguindo dar aula, devido estarem fazendo doutorado, então, acaba limitando mais a quantidade de professores para essas optativas.
M	Não tivemos espaço para as optativas, era somente as obrigatórias. Agora os primeiros semestres foram a parte mais operacional. Pelo que eu percebo, agora seria mais a parte gerencial, como você ver os dados e tomar a decisão. Mas nos primeiros semestres foi focado mais na parte operacional.
N	Claro, nós somos a primeira turma semestral. A gente está sofrendo muito com isso, devido aos professores também estarem se adaptando. O mesmo professor está tendo que lecionar muitas matérias, eles não estão conseguindo acertar todas as matérias. A gente fez duas optativas e nesse semestre a gente só teve essas matérias. Então não temos muitas opções.
B	Não respondeu.
O	Não respondeu.
P	Não respondeu.
Q	Não respondeu.

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Segundo as respostas acima, os alunos destacam a necessidade de que a grade curricular não se prenda à hierarquia de disciplinas, mas, dê oportunidade para o estudante escolher, entre vários caminhos, a sua opção de formação dentro da área. De acordo com o PPP da UTFPR, a grade curricular do curso de Ciências Contábeis

apresenta três eixos de formação, conteúdos de formação básica, conteúdos de formação profissional e conteúdo de formação teórico-prática. (UTFPR, 2021). Araújo *et al.*, (2021) apresentam que a construção deve partir dos conhecimentos, preceitos e experiência do aluno.

No ensino superior, observa-se uma tendência andragógica, onde os alunos adultos e jovens ingressantes assumem um papel ativo no processo de aprendizagem. Isso envolve não apenas adquirir conhecimento em uma nova área, mas também se tornar pesquisadores e contribuir para a produção de materiais educacionais. Essa abordagem requer uma readequação tanto dos alunos quanto dos professores, com ênfase na participação ativa, autonomia e motivação dos alunos. (Valle & Vasques, 2020).

Tanto a autonomia, quanto a experiência, a vontade de aprender, três dos pilares da andragogia, se aproximam da visão dos discentes sobre a grade disciplinar hierárquica *versus* a grade flexível, como se observa na fala A “Então você consegue escolher sim e ter mais afinidade com aquilo que você pratica. As optativas hoje são mais direcionadas devido à falta de professores, então, nós temos poucas optativas se tornando quase que obrigatório”. O eixo Andragógico constitui-se dos Participantes e do Facilitador, sendo direcionados pelos princípios da Horizontalidade e Participação. Desse modo, a prática do professor está em facilitar a aprendizagem do aluno. Aprendizagem está deve ser centralizada em problemas; muitas das experiências de aprendizagem incidem em um conflito entre professor que vê os problemas do seu próprio quadro de referências. A experiência é uma fonte rica de aprendizagem, pela discussão e solução de problemas feita em grupo (Conceição Neto, 2012).

Assim sendo, a prática do docente é estimular o aluno a seguir o caminho do aprendizado. Relacionando com a vontade de aprender, os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam sua utilidade para enfrentar problemas reais da vida pessoal e profissional (Conceição Neto, 2012).

Outro pilar da andragogia observado neste estudo está a motivação que, para Carvalho (2010), os adultos são sensíveis a estímulos externos (notas, etc.), mas, são os fatores de ordem interna que os motivam para a aprendizagem como por exemplo: satisfação, autoestima, qualidade de vida, dentre outros, onde observa-se na fala do participante A “Então você consegue escolher quais disciplinas você tem mais afinidade com aquilo que você pratica ou que você gosta”.

Dando sequência ao *focus group*, os discentes foram questionados a exporem suas percepções se existe a oportunidade do compartilhamento de experiências vividas fora do ambiente acadêmico. Suas percepções estão expostas na Tabela 24.

Tabela 24

**Visão discente: compartilhamento de experiências**

Alunos	Pontos destacados
A	Os professores sempre abrem espaço para nós e muitas vezes trazem vivências práticas. Nas disciplinas de extensão, estudamos a comunidade em que atuamos e podemos trazer nosso cotidiano para a sala de aula.
C	Eu falo muito e gosto dessas interações, mas percebo que há matérias que as pessoas não gostam muito.
D	Sim, os professores nos dão essa liberdade.
G	Temos um professor que possui um escritório de contabilidade e frequentemente compartilha suas experiências de trabalho.
M	Concordo, conseguimos ter muitas trocas, mas o cansaço do dia a dia às vezes atrapalha e nem sempre conseguimos estar completamente focados em tudo o que gostaríamos de trazer. Gosto de compartilhar minhas experiências, mas também aprendo muito com o que meus colegas trazem.
N	Não respondeu
O	Os professores questionam o que vivenciamos no escritório e verificam se é compatível com a realidade que eles passam em sala de aula. Basicamente, eles pedem para compartilharmos nossas vivências.
L	Concordo com o que os colegas disseram, e acrescento que, às vezes, durante as trocas de experiências com os professores, conseguimos ter uma percepção melhor das situações de trabalho fora da universidade.
D	Pessoalmente, como não trabalho na área de contabilidade, acredito que tenho menos exemplos e experiências do que aqueles que trabalham na área. No entanto, sempre há algo que consigo relacionar.
P	Concordo com isso, as experiências de cada um se somam. Trazemos casos e vivências que temos na vida ou no mercado profissional, e isso agrega muito à matéria.
Q	A liberdade de conversar sobre diferentes assuntos e temas depende do professor. Mas, de modo geral, acredito que essa questão seja bem flexível na UTFPR. Não é necessário que a aula se limite a um único assunto. Existe uma troca geral de experiências. Os professores também são receptivos.
I	Concordo com os colegas.
J	Concordo com tudo o que os colegas disseram.
B	Não respondeu.
E	Não respondeu.
F	Não respondeu.
H	Não respondeu.

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Os respondentes, em sua maioria, visualizam oportunidade do compartilhamento de experiências vividas fora da sala de aula, pois, percebem a abertura dos professores para esse compartilhamento de experiências e, ainda, percebem a importância desses momentos visto que alguns colegas já atuam nas áreas contábeis em escritórios, conseguindo apresentar correlações entre prática e teoria. As afirmações vão ao encontro com apresentado por Araújo *et al.* (2021), que a aprendizagem é centrada no aluno e na sua experiência.

Novamente observa-se nessas falas a importância da experiência ( pilar da andragogia), em geral, as experiências dos alunos são fontes exploradas em aulas, trabalhando os conteúdos por meio de situações comuns ao dia a dia. O aluno C apresenta “Eu como fala demais, gosto dessas interações”, respondente P “as experiências que cada um tem vão agregando, a gente vai trazendo casos e experiências que a gente vivência na vida ou no mercado profissional” por fim o respondente M destaca “a gente consegue ter bastante troca”

Na tabela 25, observa-se a pergunta: O professor, em geral, centraliza o processo de transmissão, privilegia o protagonismo do estudante ou aparece como um facilitador do processo?

Tabela 25

**Visão discente: centralidade do processo no professor x protagonismo do estudante x facilitador do processo**

Aluno	Pontos destacados
A	No meu ponto de vista, para o curso de Contabilidade, onde os alunos trabalham o dia todo e estudam à noite, os professores deveriam ser facilitadores. Senão, a taxa de desistência acaba sendo muito alta. Hoje, os professores são facilitadores e temos uma convivência muito boa com eles. Eu entendo que são facilitadores.
Q	Na verdade, temos disciplinas diferentes, algumas não chamam tanta atenção e, às vezes, o professor até tenta nos envolver e participar das aulas, mas acaba se tornando cansativo. De modo geral, visualizo os professores como facilitadores.
C	Eles dão espaço para a turma questionar suas dúvidas, facilitam bastante a comunicação no dia a dia. Eu também acho que são facilitadores.
D	Eu acho que a maioria dos professores são facilitadores. Tivemos uma disciplina em que o objetivo era buscar nosso protagonismo, com muitos trabalhos, e como trabalhamos o dia todo, acabou sendo bastante exigente. A maioria dos professores consegue equilibrar bem essa relação dos trabalhos com nossa rotina diária. Então, também vejo que são facilitadores.
I	Eu acho que a maioria dos nossos professores são facilitadores. São poucas as disciplinas em que o conhecimento é centralizado no professor. Na maioria das disciplinas, conseguimos interagir, realizar projetos, fazer apresentações e executar.
E	Concordo com o que o colega falou, também acho que depende muito do professor. Temos alguns professores que agem de forma um pouco diferente. Mas, de maneira geral, a maioria são facilitadores.
F	Também acredito que, na maioria das vezes, eles são facilitadores. Além disso, tem professores que gostam dessas interações entre aluno e professor. Mas também percebo que os alunos têm um papel protagonista.
G	Os professores gostam de nos ouvir. Muitas vezes, são questionados sobre como está sendo a aula. Com base nessas respostas, eles se esforçam para se tornarem facilitadores e melhorar a transmissão de conhecimento em sala de aula.
H	Os professores atuam como facilitadores.
J	Isso depende muito do professor e da disciplina. Tivemos professores em que não tínhamos vontade de assistir às aulas, preferíamos ler um livro. Eu acredito que há professores que são facilitadores, mas, na maioria das vezes, eles nos fazem perceber a realidade de uma forma mais ampla e clara.
B	Não respondeu.
L	Não respondeu.
M	Não respondeu.
N	Não respondeu.
O	Não respondeu.
P	Não respondeu.

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Nessa questão os alunos enxergam os professores como facilitadores do processo de ensino aprendizagem, conforme o respondente F “também acredito que na maioria eles são facilitadores e tem professores que gostam dessas interações de aluno com professor”. Mas, também, percebo, que os alunos são um pouco protagonistas, corroborando com os estudos de Araújo et al. (2021), onde o docente deve colocar o estudante como protagonista do seu processo de aprendizagem.

De modo geral, os respondentes concordam com as teorias voltadas para a heutagogia, onde o professor é visto com um facilitador no processo de ensino e aprendizagem (Marques & Duarte, 2021) conforme observa-se nas falas dos respondentes D e E respectivamente “Eu acho que a maioria são facilitadores” e “na maioria eles são facilitadores” . A autoaprendizagem, dentro da ótica de conhecimento compartilhado, utiliza da autodireção com base nas experiências cotidianas com o saber. A informação é selecionada e transformada para um conhecimento robusto (Almeida, 2003). Desse modo, Marques e Duarte (2021, p. 88) conceituam que “a heutagogia discute o desenvolvimento individual, não se restringindo somente a relação ensino-aprendizagem, e como oferecê-lo em termos de conteúdo e modelo”.

A heutagogia é um conceito que está intimamente ligado ao ensino de educação a distância, o qual tem se expandido tanto no Brasil quanto no mundo devido à facilidade de alcançar diversos lugares, inclusive locais remotos, por meio do auxílio da tecnologia da informação. A tecnologia desempenha um papel fundamental no que se refere às abordagens mais modernas de aprendizagem e à promoção da inclusão digital (Jones & Penaluna, 2019).

O estilo de aprendizagem proposto pela heutagogia é condizente com a sociedade atual em que a informação aparece rapidamente e em volume considerado expressivo e a formação do aluno deve se adequar para suprir o cotidiano e o mercado de trabalho. O aprender precisa estar ligado ao fazer e há necessidade de existência de práticas flexíveis para a aprendizagem quanto ao tempo e espaço (Baptista, 2011)

Em relação a teoria andragógica estão presentes os principais pilares desta teoria que são: a necessidade, o autoconceito, a experiência, a orientação, a prontidão e a motivação. Sendo que esta última os adultos são motivados a aprender de acordo com suas necessidades e interesses, da mesma forma que com a experiência os adultos têm uma bagagem maior com mais experiências que acabam sendo a base

de sua aprendizagem, por isso, sua experiência de vida deve ser levada em consideração.

Os participantes do *focus group* foram instigados a demonstrarem suas impressões em relação a liderança do professor, Tabela 26, se conduz o processo de ensino, sendo o aluno, na maior parte do tempo o expectador ou o professor desempenha um papel de líder, contudo constrói com os alunos as normas e processos a serem seguidos em sala de aula.

Tabela 26

**Visão discente: liderança docente x aluno expectador**

Aluno	Pontos destacados
A	Dependendo da disciplina, acredito que o professor pode ser tanto um facilitador quanto um líder. Em algumas disciplinas, não podemos apenas fazer trabalhos, precisamos ter a prática também.
B	Concordo com a colega. Por exemplo, na disciplina de contabilidade intermediária, é necessário que o professor assuma um papel mais ativo, enquanto em matérias de extensão, a dinâmica é mais de aluno com professor.
C	Eu acho que depende da disciplina. Em alguns momentos, o professor conduz o processo, enquanto em outros momentos, exerce liderança. É uma combinação rápida das duas coisas, dependendo da disciplina.
D	Mesmo um mesmo professor lecionando duas disciplinas diferentes, é perceptível a mudança de postura devido à disciplina em questão.
E	Concordo com isso.
J	Eu vejo o professor como um líder. Os professores interagem com a turma e não adotam uma postura de "quem aprendeu, aprendeu, quem não aprendeu, que se dane". Eles desempenham o papel de líder, sabem trabalhar com a troca de experiências, pedem a participação dos alunos e interagem com eles.
L	O professor é um líder em sala de aula.
O	Concordo que o professor é um líder.
M	Eu acredito que sim. Houve uma situação em que desenvolvemos um trabalho e organizamos a avaliação por conta própria. Nesse contexto, me senti mais como um líder. Eu também vejo os professores como líderes.
F	Concordo com os colegas.
N	Não respondeu.
P	Não respondeu.
Q	Não respondeu.
G	Não respondeu.
H	Não respondeu.
I	Não respondeu.

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Nessa pergunta, os respondentes não apresentam um consenso, alguns veem o professor como um líder e outros que o professor coloca o aluno apenas como um expectador. Conforme apresentado pelo respondente C: "Eu acho que é uma forma rápida as duas coisas juntas dependendo da disciplina. Existe momentos que o professor acaba conduzindo o processo e existe momentos que o professor acaba exercendo liderança."

O respondente M apresenta: “Eu acredito que sim, teve uma situação que nós desenvolvemos um trabalho e nós mesmos organizamos a avaliação, nós desempenhando um papel de liderança nessa situação. Eu me senti mais como se fosse um líder. Eu vejo também os professores como líder”, indo ao encontro da visão de Baptista (2011), onde o aluno é um agente de sua formação, o professor é um organizador e facilitador da participação.

Araújo *et al.* (2021) apresenta que a aprendizagem é centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem o que podemos observar também na fala do respondente L, citada acima.

A tutoria, dentro da heutagogia, se propõe a orientar, apoiar, diminuir a ansiedade, motivar, navegar e familiarizar o aluno com a universidade e as estruturas que se apresentam para a aprendizagem, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades para o sucesso profissional no mercado de trabalho (Araújo *et al.*, 2021).conforme observado nas falas do respondente M “teve uma situação que nós desenvolvemos um trabalho e nós mesmos organizamos avaliação”.

Na pergunta 06, foi questionado se na opinião deles os discentes demonstram interesse em aprender, para obter notas, por percebem a aplicação prática ou aquilo que está alinhado aos seus objetivos? Podemos observar as razões da aprendizagem, conforme Tabela 27.

Tabela 27

**Visão discente: interesse do estudante em estudar pela nota x aplicação prática x alinhamento aos seus objetivos**

Aluno	Pontos destacados
C	Em seu ponto de vista, o aluno está mais alinhado em obter conhecimento, especialmente porque suas notas o deixam feliz.
D	O aluno está buscando aprender coisas que possa aplicar na prática.
E	O aluno também valoriza a questão da prática e vê a utilidade dos conhecimentos adquiridos em matérias como metodologia.
F	Todos os demais alunos concordam que o foco está na aplicação dos conhecimentos.
I	O aluno acredita que para ser um bom profissional, não basta apenas se preocupar com as notas, mas sim com o conhecimento. A nota é uma consequência dessa busca.
J	Na opinião do aluno, a maioria dos estudantes está focada no conhecimento, embora alguns também se preocupem com as notas.
O	O aluno ressalta a importância do conhecimento para se destacar no trabalho e vê a nota como uma consequência disso.
P	O foco varia de acordo com o objetivo e o foco individual de cada aluno. Alguns estão focados no conhecimento, enquanto outros buscam notas para obter méritos. O aluno estima que cerca de 80% dos colegas estão focados no conhecimento, com o restante focado nas notas.
Q	Não respondeu.
A	Não respondeu.
B	Não respondeu.
G	Não respondeu.



---

H	Não respondeu.
L	Não respondeu.
M	Não respondeu.
N	Não respondeu.

---

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

O respondente C apresenta: “Meu ponto de vista, particularmente, estou mais alinhado em obter conhecimento, até mesmo por que, minhas notas me deixam feliz.”. Já, o responde E: “Eu também vejo pela questão da prática, a gente vê por exemplo uma matéria de metodologia em que depois você vai usar. Eu vejo mais essa questão da utilidade.”. A maioria dos alunos apresentam falas voltadas mais nas questões do aprendizado por questões práticas, indo ao encontro do relato de Jones e Panaluna (2019), onde apresenta que as pessoas aprendem o que precisam saber, aprendizagem para a aplicação prática na vida diária.

As afirmações acima estão em consonância com o primeiro pilar da teoria andragógica, que é a necessidade de conhecimento. Da mesma forma, elas estão alinhadas com outros pilares, como a autonomia, a valorização das experiências prévias do aluno, a prontidão para aprender em face das situações vividas pelos adultos no cotidiano, despertando o interesse pela aprendizagem, bem como os pilares de orientação para aprendizagem e motivação para aprender.

Após esgotarmos as considerações na pergunta anterior, os discentes discutiram sobre o que eles são mais motivados, pela nota, pela satisfação da aprendizagem ou pelo desenvolvimento de sua autonomia pessoal e profissional? Seus argumentos e discussões são apresentados na Tabela 28

Tabela 28

**Visão discente: motivação dos estudantes pela nota x satisfação da aprendizagem x desenvolvimento da autonomia**

---

<b>Aluno</b>	<b>Pontos destacados</b>
A	O aluno destaca a satisfação pessoal de aprender algo novo e a sensação de fechar um balanço com sucesso.
C	O aluno menciona a realização profissional como um dos pontos mais importantes.
D	O aluno valoriza tanto a sensação de aprendizado quanto a capacidade de ajudar outras pessoas com o conhecimento adquirido.
E	O aluno acredita que a parte profissional está intrinsecamente ligada à sensação de aprendizado e que as notas são uma consequência disso.
F	O aluno destaca a importância da autonomia.
G	O aluno ressalta a importância da parte profissional.
H	O aluno enfatiza a autonomia de aprendizado e como ela está interligada à parte profissional.
I	O aluno percebe a importância da parte profissional, devido às oportunidades de emprego e à competição no mercado de trabalho.
J	O aluno destaca a satisfação no aprendizado e a autonomia profissional como pontos principais.
L	O aluno foca em seu desenvolvimento profissional como um dos principais fatores.

---

M	O aluno sente satisfação ao aplicar os conhecimentos adquiridos na faculdade em seu trabalho, considerando isso como realização profissional.
P	O aluno valoriza tanto a preparação para o mercado de trabalho quanto a aplicação dos conhecimentos na profissão.
Q	Não respondeu.
N	Não respondeu.
O	Não respondeu.
B	Não respondeu.

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Nessa questão, podemos observar o amadurecimento dos acadêmicos, onde eles apresentam maior interesse pelo aprendizado e satisfação profissional, vendo as notas como consequência. O respondente M nos apresenta “Eu acho, me sinto muito satisfeito quando estou trabalhando e eu já sei o que eu estou vendo na faculdade, para mim isso é uma realização profissional”. Respondente E nos apresenta “Acho que uma coisa leva a outra, para mim é quando você consegue a parte profissional. Nesse momento que você percebe que realmente aprendeu isso e as notas acabam sendo uma consequência”. O respondente A demonstra a satisfação pela conquista “Para mim, é questão de satisfação, o primeiro balanço que eu fechei tive uma sensação muito grande, aprender algo novo, para mim, a minha satisfação de saber que eu consigo.”. Demonstrando o encontro com os relatos de Carvalho (2010), onde ele nos apresenta que os adultos são sensíveis a estímulos externos (notas, etc.), mas, são os fatores de ordem interna que os motivam para a aprendizagem (satisfação, autoestima, qualidade de vida, dentre outros).

Condizente com a teoria andragógica, as respostas vão de encontro aos princípios pilares dessa teoria, necessidade do saber, da mesma forma que condiz com os demais pilares como a autonomia, a importância das experiências prévias do aluno; a prontidão para aprender, diante das situações vividas pelo adulto no dia a dia despertando nele o interesse pela aprendizagem, seguido dos pilares “Orientação para aprendizagem e motivação para aprender”.

Na tabela 29, é apresentada as impressões dos discentes em relação as suas experiências, os quais foram conduzidos pela pergunta norteadora: Em geral, as experiências dos alunos são fontes exploradas em aulas ou prioriza-se a teoria e exemplos de livros didáticos e do docente?

Tabela 29

**Visão discente: exploração de experiências dos alunos x teorias e exemplos de livros**

Aluno	Pontos destacados
A	Quem tem o conhecimento, a experiência para compartilhar em sala de aula, é sempre muito bem recebido pelos professores. A questão de alguns livros, hoje eu percebo que nós estamos mais focados nas experiências dos professores e dos alunos.
B	Temos aula de direito, o professor também traz bastante coisas, vários exemplos, então, também são bem utilizados e acabam aproximando com a realidade.
C	A maioria dos professores, que já tem uma experiência na matéria, eles têm essa abrangência maior, trazem exemplos, e conseguem trazer exemplo completo para realidade, explicar para o resto da turma o que está acontecendo.
D	Quando o professor trabalha na área, ele entende mais do assunto, quando está numa matéria que ele tem conhecimento prático, ele acaba apresentando várias experiências próprias de vivência, 99% dos casos são vivências práticas.
E	Maioria das matérias tem muitas conversações e troca de experiências.
N	Usar de exemplo o que acontece fora da sala de aula para ilustrar a matéria que nós estamos vendo.
O	Eu também concordo, quando nós trazemos as nossas experiências conseguimos deixar um pouco mais rica a discussão, trazer um pouco de fora para mostrar como é realidade.
P	Concordo com isso, eu acho que vale um pouco de material para matéria, mas eu vejo que a gente trazendo a vivência contribuir com o que está sendo visto.
I	Concordam.
J	Concordam.
L	Concordam.
M	Concordam.
Q	São utilizados exemplos, principalmente quando nós estamos cansados, é uma forma de chamar nossa atenção, porque é a melhor forma que a gente vive no dia a dia e os professores fazem muitos disso para dar exemplos.
F	Não respondeu.
G	Não respondeu.
H	Não respondeu.

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Na oitava pergunta houve um consenso entre os respondentes, demonstrando que as experiências dos alunos são utilizadas de modo a complementar o visto na parte didática, indo de encontro com as afirmações de Conceição Neto (2012), que apresenta que a experiência é uma fonte rica de aprendizagem, pela discussão e solução de problemas feita em grupo. Fortalecendo os pilares andragógicos.

Para demonstrar a visão dos discentes em relação se os docentes demonstram visões alternativas e até mesmo contraditórias sobre o tema, desafiando os alunos a ponderar as alternativas, apresenta-se a tabela 31.

Tabela 31

**Visão discente: alternativa única x alternativas contraditórias**

Aluno	Pontos destacados
D	Certeza, alguns até já nos questionaram sobre a aceitação das normas e os princípios contábeis, eles nos fazem pensar se realmente aquilo faz sentido.
G	Sim, testando a contabilidade gerencial e a contabilidade prática da lei, eles mostram que algo pode ser bom de se fazer, mas é proibido pela lei, ou é correto de acordo com o CPC, mas a lei exige que seja feito de outra maneira. Eles nos mostram que há a parte boa e a parte obrigatória.
H	Tivemos uma matéria em que era mais uma questão de decorar e não entender o porquê, em uma das contabilidades. Mas no restante, o enfoque foi entender o processo.

---

I	Acredito que, nesse período e daqui para frente, devido à divisão entre competências operacionais e gerenciais, estamos tendo contato com a análise de balanços e demonstrações de resultados, onde somos convidados a tirar nossas próprias conclusões sobre o que aconteceu no período analisado. Eles nos fazem questionar se o que estamos vendo está correto.
J	Cada um tem seu ponto de vista, inclusive os professores, então é legal porque podemos debater, não há uma resposta certa ou errada. Os professores nos permitem expressar nossas opiniões e construímos um pensamento coletivo. É muito interessante.
L	Sim, bastante.
P	Eu acho que o objetivo do contador é gerar e analisar dados, tomar decisões com base nessas análises. Agora, acredito que o curso esteja buscando que nós tomemos decisões baseadas nos dados, saibamos interpretá-los.
Q	Eles nos fazem refletir se investiríamos ou não em uma empresa, analisando várias questões além do lucro e despesas. Avaliar se a empresa tem uma saúde financeira sólida antes de investir nosso dinheiro. Isso nos faz pensar bastante.
A	Não respondeu.
B	Não respondeu.
C	Não respondeu.
E	Não respondeu.
F	Não respondeu.
M	Não respondeu.
N	Não respondeu.
O	Não respondeu.

---

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Na questão número 9 também se percebe uma concordância entre os respondentes, sendo claro para os alunos as várias visões de determinado assunto, conforme responde J “Cada um tem o seu ponto de vista, os professores também, então, são legais porque a gente faz um debate, não existe um certo ou errado. Os professores deixam livre para todos os alunos darem suas opiniões, a gente constrói um pensamento junto. É bem interessante isso”. O respondente Q relatou que “Eles fazem a gente pensar”, demonstrando uma condução da aula no sentido da andragogia e da heutagogia, onde existe um complemento das duas.

BorochoVICIUS e Tortella (2014) apresentam que a aprendizagem baseada em problemas exige ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução, onde observa-se essa característica no respondente P, quando relata: “Eu acho que o objetivo do contador é gerar dados e analisar os dados, tomar decisões após essas análises, agora, eu acho que o curso está buscando que a gente tome decisões analisando os dados. Saiba interpretar esses dados”.

Observa-se ainda, conforme Conceição Neto (2012) uma combinação de pedagogia com andragogia, sendo adaptados aos interesses / necessidades individuais do aluno conforme observado nas falas do participante J “Cada um tem o seu ponto de vista, é legal porque conseguimos fazer um debate, não existe um certo

ou errado. Os professores deixam livre para que todos os alunos possam dar suas opiniões e com isso conseguimos construir um pensamento juntos”

As falas acima denotam a presença da teoria andragógica e seus pilares: a necessidade do saber, da mesma forma que condiz com os demais pilares como a autonomia, a importância das experiências prévias do aluno; a prontidão para aprender, diante das situações vividas pelo adulto no dia a dia despertando nele o interesse pela aprendizagem, seguido dos pilares orientação para aprendizagem e motivação para aprender.

Por fim, os discentes foram desafiados em relação a novas descobertas, sendo orientados pela pergunta: O programa das disciplinas e outras fontes orientadoras do curso privilegiam estratégias de ensino que conduzem à descoberta e busca do significado do conhecimento. As impressões dos discentes foram apresentadas na Tabela 32.

Tabela 32

**Visão discente: programa privilegia a descoberta e significado do conhecimento.**

Aluno	Pontos destacados
A	Sim, a universidade faz a tentativa de nos incentivar a buscar o conhecimento. A tentativa da universidade é sempre válida.
E	A nova grade curricular modernizou o curso e hoje o mercado busca profissionais que estejam dispostos a correr atrás.
H	Nossos professores cobram que não estamos lá apenas para passar de ano, eles realmente querem que aprendamos. Então, é diferente você ir bem em uma prova decorando do que realmente aprender o que está fazendo. Lá fora, o que vai prevalecer é o que você sabe fazer de verdade.
B	Concorda com o colega.
I	Os professores nos instigam a estudar para sabermos, eles não querem que apenas decorremos e tiremos dez na prova.
O	Eles enfatizam que pessoas formadas terão bastante informação, mas quem detém o conhecimento e sabe aplicá-lo terá o diferencial. Saber usar as informações e interpretá-las será um diferencial, pois informações podem ser obtidas no celular ou em qualquer site.
C	Concorda com o colega.
P	Na situação da prova do CFC, aprendam para passar. Se vocês decorarem apenas com nervosismo, não vão passar.
Q	Não respondeu.
D	Não respondeu.
F	Não respondeu.
G	Não respondeu.
J	Não respondeu.
L	Não respondeu.
M	Não respondeu.
N	Não respondeu.

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Alguns alunos conseguem perceber de forma clara esse incentivo, conforme a respondente A: “Sim, a universidade faz tentativa de nos incentivar a busca do

conhecimento. A tentativa da universidade é sempre válida”. Conceição Neto (2012) apresenta que os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam sua utilidade para enfrentar problemas reais da vida pessoal e profissional, fato observado claramente na resposta do participante O, quando relatou: “Eles falam assim, pessoas formadas vão ter bastantes, mas quem detém o conhecimento e sabe aplicar, terá o diferencial, saber usar as informações. Informações se consegue no celular ou em qualquer site, agora você olhar e saber interpretar vai ser um diferencial. Observa-se ainda a preocupação com o aprendizado voltado para a vida profissional na fala do respondente E: “A grade nova modernizou o curso e, hoje, o mercado busca um profissional assim, que corra atrás”.

Após as rodadas de conversa nos grupos de foco, deixou-se aberto caso algum participante quisesse acrescentar algo que ele julgasse importante e que não havia sido contemplado nas perguntas, conversas, alguns alunos manifestaram-se conforme apresentado.

Conforme apresenta a respondente D “Essa nova grade, até os professores comentaram que diminuiu o tempo por disciplina, então, muita coisa que era feita dentro de sala de aula acabou ficando para nós fazermos em casa, a matéria certificadora exige um pouco mais dos alunos. O bom é que os professores vão entendendo”.

Como o tempo das disciplinas diminuiu, houve uma abertura de opções, por exemplo, de alterar algumas matérias que na grade anual seria um ano todo, de filosofia que seria um ano inteiro agora são apenas seis meses. Dessa forma, abriu espaço para focar nas matérias mais direcionadas. Por exemplo, “mais focadas na contabilidade. Acho que a questão de ser semestral ajuda bastante” (Respondente E).

As falas acima podem ser relacionadas com os pilares da andragogia, em que: a necessidade do saber, da mesma forma que condiz com os demais pilares como a autonomia, a importância das experiências prévias do aluno; a prontidão para aprender, diante das situações vividas pelo adulto no dia a dia, despertando nele o interesse pela aprendizagem, seguido dos pilares Orientação para aprendizagem e motivação para aprender. Levando em conta que o ensino andragógico fundamenta-se na educação como um processo, com vistas ao pleno desenvolvimento e à independência do ser, crescimento nas dimensões pessoal e social.

O item a seguir demonstra a percepção dos docentes sobre a aproximação dos currículos aos pilares da andragogia e da heutagogia.

#### 4.3.2 Percepção dos Docentes sobre a Aproximação do Currículo aos Pilares da Andragogia e Heutagogia

Na sequência foram apresentadas as percepções dos docentes, obtidas por meio de entrevista para identificar a aproximação do currículo aos pilares da andragogia e heutagogia. A primeira pergunta da entrevista estava relacionada a existência de uma construção conjunta de conhecimentos ou apenas o professor possui a responsabilidade de repassar os conteúdos seminários, apresentações? As percepções docentes podem ser observadas na Tabela 33.

Tabela 33

#### Visão docente: construção conjunta de conhecimentos X professor repassador dos conteúdos

Docente	Pontos destacados
A	Nas minhas aulas, pelo menos, eu tento fazer essa construção coletiva, perguntando quando estou fazendo exposições. Vou fazer uma exposição dialogada, perguntando sobre coisas que eles já viram em outras disciplinas, em outras aulas e principalmente focando no trabalho do aluno, para que ele vá mais a fundo. É importante que a construção seja coletiva. Desde que comecei a agir assim, parece que eu também aprendo mais. Na minha percepção, trata-se de uma construção coletiva. Mesmo que o professor chegue na sala e diga algo, o aluno também possui vivências e percepções que são diferentes do que acontece em sala de aula. Eles passaram por situações diversas ou estão realizando pesquisas e leituras que os levam a questionar. Podemos perceber que os alunos não aceitam simplesmente o que o professor fala como a verdade absoluta. Isso nos confronta com os conhecimentos que eles já possuem.
B	Eu acredito que seja uma combinação de ambos. Algumas disciplinas têm características mais proativas, enquanto outras são mais passivas. No geral, vejo que a proposição parte do professor. É o professor quem propõe o desenvolvimento. Talvez seja uma percepção minha, mas ainda há uma falta de iniciativa por parte dos alunos, eles não se empenham muito nisso. Mesmo quando usamos metodologias mais ativas, há certa resistência da turma. Penso que, de forma geral, a proposição parte mais do professor.
C	Acredito que isso depende muito da disciplina que está sendo ministrada. Em disciplinas mais básicas, que estão mais relacionadas ao cotidiano dos alunos, o professor tem um papel mais protagonista do que o aluno. No entanto, em disciplinas como contabilidade tributária, onde muitos alunos já trabalham na área, eles contribuem bastante com exemplos. Portanto, vejo que isso depende muito da disciplina, pois os alunos têm vivências e muitos já estão trabalhando na área, o que impacta significativamente em nossa sala de aula. Em disciplinas em que há uma maior participação dos alunos, ocorre uma troca mais intensa entre professor e aluno. Porém, também há disciplinas, como investimentos, em que nem todos os alunos têm conhecimento prévio. Isso acaba limitando um pouco a participação deles. No entanto, em disciplinas como comportamento organizacional, em que eles conseguem visualizar mais a aplicação no seu dia a dia, os alunos também são protagonistas.
D	Acredito que seja um conjunto de fatores. Não é possível afirmar que seja apenas uma transmissão de informações, mas também não é uma construção conjunta total. O que geralmente ocorre é que o professor fornece uma direção, tem seu plano de ensino e aborda os conteúdos. A partir desse ponto, ocorre o desenvolvimento de raciocínios, e a participação dos alunos é fundamental. Se os alunos não participam, se torna difícil para eles internalizarem e desenvolverem algum tipo de raciocínio. Isso compromete o processo de aprendizado. Costumo explicar aos alunos a diferença entre ser aluno e ser

---

estudante. Eu quero estudantes, ou seja, pessoas que estudam ativamente, enquanto o aluno é um sujeito passivo. Na medida do possível, utilizo técnicas que envolvem exemplos do mundo real. Embora não seja uma metodologia baseada em problemas, eu trago alguns problemas pontuais para que eles possam raciocinar e responder com base no que foi explicado. Portanto, há sim uma construção de conhecimento a partir do que é transmitido. Acredito que seja uma combinação desses dois aspectos, mas a dinâmica do professor como facilitador do aprendizado é predominantemente importante. O professor fornece o conceito inicial, explica as ferramentas, os conceitos e a teoria subjacente.

E Com algumas disciplinas, é possível aplicar metodologias ativas de forma mais intensa, o que permite uma melhor participação dos alunos. É uma abordagem mais ativa, trazendo elementos e atividades para que eles se envolvam mais no processo de aprendizado. No entanto, em disciplinas mais complexas, como teorias da contabilidade, ainda vejo que os alunos são bastante passivos nesse sentido. Em resumo, a participação dos alunos varia dependendo da disciplina.

---

Fonte: dados da pesquisa, 2022

Com exceção da respondente A, todos os outros professores concordam que ocorre uma mescla de situações em que professores e alunos constroem juntos o conhecimento. O respondente D apresenta: “Não dá para afirmar que é só um repasse de informação, mas, também, não dá para afirmar que é uma construção conjunta totalmente”. Os professores concordam que por mais que seja uma construção conjunta, o professor tem a responsabilidade de conduzir como afirma o respondente D: “Então, assim, no geral que acontece, o professor dá um direcionamento” e o respondente B: “Tem disciplinas que tem característica mais proativas e outras mais passivas. Mas, eu percebo que, de uma maneira geral, a proposição vem do professor”. Com isso colaborando para os princípios da andragogia, onde a aprendizagem é de responsabilidade compartilhada entre professor e aluno (Carvalho *et al.*, 2010).

Os pilares da heutagogia entendem que os alunos são autônomos e autodeterminados, adquirindo competências e capacidades para o mercado de trabalho. Tendo o professor como um facilitador que orienta para a autodireção, reflexão, crítica dentre outros (Carvalho *et al.*, 2010).

Passando para a próxima pergunta, os docentes foram questionados se o curso é estruturado por disciplinas, com vários pré-requisitos e disciplinas obrigatórias na área contábil para a conclusão da formação ou a grade curricular não se prende à hierarquia de disciplinas, mas dá oportunidade para o estudante escolher, entre vários caminhos, a sua opção de formação dentro da área. Os professores apresentaram suas considerações (Tabela 34):

Tabela 34

**Visão docente: grade disciplinar hierárquica x grade flexível**



Docente	Pontos destacados
A	O curso está estruturado de forma hierárquica, com disciplinas introdutórias, intermediárias e avançadas. O aluno precisa ter êxito nas disciplinas anteriores para progredir. Além disso, existem disciplinas optativas que o aluno pode escolher de acordo com seus interesses, oferecidas em diferentes momentos do curso. Isso proporciona uma formação geral na contabilidade, mas também permite que os alunos explorem áreas específicas de seu interesse ao longo das disciplinas.
B	Ainda seguimos o padrão da grade curricular, com disciplinas obrigatórias. Apesar de buscarmos a interdisciplinaridade e a proposta de competências, a maioria das disciplinas ainda é obrigatória. Temos um número limitado de disciplinas optativas que permitem aos alunos traçar trajetórias diferentes dentro de suas opções. No geral, ainda temos essa estrutura formal de disciplinas separadas.
C	Acredito que não. Mesmo com a abordagem por competências, não há uma trilha clara para os alunos seguirem. Eles podem escolher algumas disciplinas optativas, mas isso não proporciona um direcionamento definido ou escolhas de trilhas específicas. Essa questão é bastante limitada nesse sentido.
D	Acredito que seja uma combinação dos dois. Anteriormente, as disciplinas optativas acabavam sendo quase obrigatórias. Com a nova grade, estamos implementando disciplinas optativas e os professores serão obrigados a ofertá-las a cada semestre. As opções de disciplinas optativas serão determinadas com base na demanda dos alunos. Aquelas que tiverem pelo menos dez alunos ou mais serão ofertadas, seguindo uma política institucional.
E	A nova grade curricular proporciona uma maior flexibilização nesse sentido. Ela inclui disciplinas optativas eletivas, o que permite que os alunos sigam caminhos diferentes. Claro, ainda há disciplinas obrigatórias que todos devem cursar, pois são essenciais para o curso. No entanto, a nova grade oferece mais flexibilidade, o que é ideal na minha opinião.

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Em relação ao modelo curricular, os professores concordam que existe uma grade obrigatória e hierárquica a ser cumprida pelos alunos, onde contempla algumas disciplinas que são essenciais para a formação profissional. Porém, durante o curso são ofertadas disciplinas optativas as quais os alunos podem optar em linhas as quais ele se identifica mais, conforme o respondente B apresenta: “A gente tem uma carga de disciplinas optativas, é que vai para essa linha, então, um aluno pode fazer um trajeto diferente, dentro das suas opções. Mas, a grande parte da grade, ela, ela é obrigatória”. Os professores sentem a falta de profissionais para atender uma demanda maior, conforme o respondente D cita: “dois professoras que estão terminando o doutorado, dessa forma vai sobrar tempo, inclusive os professores serão obrigados a ofertar a cada semestre disciplinas optativas”.

Nesse sentido, o modelo curricular identifica-se mais com os conceitos Andragógico, conforme citado por Araújo *et al.* (2021), onde se constrói conhecimentos a partir de preceitos e experiência do aluno.

Dando sequência as entrevistas, os docentes foram questionados a exporem suas percepções se existe a oportunidade do compartilhamento de experiências vividas fora do ambiente acadêmico. Suas percepções estão expostas na Tabela 35.

Tabela 35

**Visão docente: compartilhamento de experiências**

<b>Docente</b>	<b>Pontos destacados</b>
A	Os alunos conseguem trazer experiências do mundo exterior para dentro da sala de aula e aplicar esse conhecimento no contexto das disciplinas. Existe um compartilhamento de informações em todas as disciplinas, e muitos alunos já trabalham na área ou em áreas relacionadas, o que lhes permite fazer conexões entre a teoria e a prática. No entanto, alguns alunos que têm dedicação integral ao curso têm dificuldade em fazer essa relação, pois não têm experiência profissional para aplicar os conceitos discutidos em sala.
B	O docente busca trazer discussões que relacionem os conteúdos abordados em sala de aula com o ambiente de trabalho dos alunos. Por exemplo, na área da gestão financeira e do mercado de capitais, são feitos desafios para que os alunos apliquem os conceitos em suas empresas ou no mercado. A intenção é trazer a realidade para dentro da sala de aula na medida do possível, mas nem sempre é viável. No entanto, essa abertura para discussões e o compartilhamento de experiências é uma prática adotada pelo docente.
C	Sim, com certeza. Em algumas disciplinas, esse compartilhamento de informações e a troca entre teoria e prática são mais evidentes do que em outras. Até mesmo disciplinas de base proporcionam aprendizado com essa troca de experiências. É um ganho significativo tanto para os alunos que ainda não estão no mercado de trabalho, pois podem ouvir essas trocas de informação, quanto para aqueles que já estão no mercado e conseguem identificar a conexão entre o conteúdo teórico das aulas e o que está ocorrendo no mercado.
D	A grande maioria dos alunos trabalha enquanto estuda, o que permite que eles participem das aulas com exemplos e experiências práticas. A interação entre a prática profissional e a teoria enriquece a experiência de aprendizado, pois os alunos conseguem relacionar o que é ensinado em sala de aula com suas vivências no mundo do trabalho. Isso proporciona uma visão mais completa e contextualizada dos conteúdos abordados. Essa conexão entre teoria e prática não é algo isolado, distante da realidade dos alunos, mas algo que eles vivenciam diariamente em seus trabalhos.
E	Sim, o docente consegue trazer sua vivência e experiência de mercado para dentro da sala de aula, o que agrega valor à aprendizagem dos alunos. Essa ligação entre teoria e prática é importante para que os alunos possam compreender melhor os conceitos discutidos. Acredito que essa conexão não está necessariamente ligada à mudança da grade curricular, mas sim à abordagem adotada nas disciplinas. Algumas disciplinas permitem mais facilmente essa integração entre teoria e prática, enquanto outras podem ter mais dificuldades nesse sentido.

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Na questão número 3 da entrevista, 100% dos professores afirmaram que as experiências vividas fora de sala de aula são compartilhadas, o entrevistado D comentou que “Sim, porque 90%, estou sendo bem cauteloso assim, mas, de 90 a 100% dos nossos alunos trabalham”, com isso agregando exemplos e experiências. O respondente frisou que “Eu procuro sempre trazer essa discussão”. O professor respondente C comenta que ao existir esse momento troca, o professor também acaba aprendendo “a gente também aprende com essa troca”. Com essas afirmações relatadas, observa-se que a prática discente de aprendizagem está centrada no aluno e na sua experiência, demonstrando que a andragogia está mais presente que a heutagogia nesse quesito, conforme explica (Araújo *et al.*, 2021).

Na tabela 36, observamos as ponderações da pergunta: O professor, em geral, centraliza o processo de transmissão, privilegia o protagonismo do estudante ou aparece como um facilitador do processo?

Tabela 36

**Visão docente: centralidade do processo no professor x protagonismo do estudante x facilitador do processo**

Docente	Pontos destacados
A	A professora acredita que atualmente é necessário atuar como facilitador, além de transmitir conhecimento. Se o professor apenas transmitir conhecimento, a participação dos alunos será baixa. Ela conversa com outros professores do curso e, como coordenadora, discute sobre o papel de facilitador que o professor deve desempenhar para que a aula seja produtiva e os alunos se envolvam mais. Ela se identifica mais com a segunda opção, em que o professor é um facilitador e o aluno é o protagonista do aprendizado. No entanto, em algumas situações, é necessário que o professor ensine e demonstre como fazer determinadas tarefas, como no uso de quadro, slides ou softwares específicos.
B	O docente acredita que sua abordagem fica entre a primeira e a terceira opção. O professor ainda possui um papel de facilitador, pois os alunos geralmente têm uma postura passiva. Há uma resistência por parte dos alunos em assumir o protagonismo no processo de aprendizagem. Ainda é comum a centralização do professor como detentor do conhecimento. No entanto, o professor reconhece que nem sempre é possível dar protagonismo total aos alunos, pois há momentos em que é necessário ensinar e demonstrar como fazer algo, como usar determinadas ferramentas ou softwares. A ideia de facilitador é mais adequada, pois o professor não precisa saber tudo, mas auxilia os alunos na construção do conhecimento.
C	O docente acredita que ainda predomina a primeira opção, em que o professor centraliza o conhecimento. No entanto, ele considera que esse é um problema cultural, pois desde o ensino básico até o fundamental, os alunos são acostumados a ter o professor como o principal responsável pelo ensino. Se o professor transferir a responsabilidade para o aluno, haverá reclamações. Existe uma resistência por parte dos alunos em assumir um papel mais ativo no processo de aprendizagem. O professor acredita que, se o conteúdo for entregue de forma centralizada, os alunos reclamarão.
D	O professor acredita que ser um facilitador é muito melhor, pois a informação está amplamente disponível em livros e na internet. Ele reconhece que não há nada que ele possa transmitir em sala de aula que não esteja acessível de outras formas. No entanto, a dificuldade do aluno está em transformar esse conhecimento disponível em competência, ou seja, aplicá-lo na prática de forma eficaz. O professor reflete sobre a importância de desenvolver competências nos alunos, não apenas conhecimento teórico. Ele percebe que evoluiu nesse sentido, mas reconhece que muitos professores ainda centralizam o ensino. O mundo do trabalho está mudando, e a formação dos alunos deve estar alinhada com as demandas do futuro.
E	O docente afirma que o papel do professor varia de acordo com a disciplina. Em algumas disciplinas, ele traz mais conteúdo pronto para os alunos, enquanto em outras, busca deixar os alunos como protagonistas do aprendizado. Há uma

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

No quesito centralidade do processo no professor x protagonismo dos estudante aparecem divergências de opiniões, onde três professores se consideram centralizadores do processo de transmissão, por exemplo, o entrevistado D, possui uma visão diferente: “ eu percebi ao longo do tempo que é muito melhor você ser um facilitador, porque a informação ela está disponível” e o entrevistado E já apresenta o

ponto que ambos podem coexistir: “E tem disciplinas que a gente deixou mais aberto para o aluno ser mais protagonista, então, dependendo da disciplina”.

Na prática docente observou-se que as práticas andragógicas estão perdendo espaço para as heurísticas, onde o professor está se tornando um facilitador ao longo dos anos, demonstrado claramente na fala do entrevistado E, quando relata: “Há uma tendência, a gente tentar deixar o aluno mais protagonista” e pelo entrevistado D: “o mundo do trabalho também está mudando. Então, o que deu certo até agora, o aluno que a gente está formando não é para o para o passado é para o futuro”.

Colaborando com as análises acima, (Araújo *et al.*, 2021) analisa na linha da andragogia que o docente deve colocar o estudante como protagonista do seu processo de aprendizagem. Em contrapartida, Marques e Duarte (2021) apresentam características mais voltadas a heurística, pois, na prática docente onde o professor é somente um tutor um facilitador.

Os entrevistados foram instigados a demonstrarem suas impressões em relação a liderança do professor, Tabela 37, se conduz o processo de ensino, sendo o aluno, na maior parte do tempo, o expectador ou o professor desempenha um papel de líder, contudo constrói com os alunos as normas e processos a serem seguidos em sala de aula.

Tabela 37

**Visão docente: liderança docente x aluno expectador**

<b>Docente</b>	<b>Pontos destacados</b>
A	O professor acredita que atua mais na facilitação da aprendizagem, expondo conteúdos, interagindo e incentivando os alunos a realizar atividades, tirar dúvidas e buscar mais informações sobre o assunto. Ele percebe que apenas transmitir o conhecimento não é suficiente para que a aula aconteça de forma efetiva, sendo necessário engajar os alunos na busca pelo aprendizado.
B	O docente acredita que sua abordagem é uma mescla entre as duas opções. Ele considera que o professor é o condutor do processo, propondo atividades e materiais, mas busca desenvolver a disciplina de forma a envolver os alunos. O objetivo é trazer os alunos para dentro da conversa e da disciplina, incentivando a participação e o engajamento. O professor busca a participação ativa dos alunos, buscando o objetivo de envolvê-los no processo de aprendizagem.
C	O professor acredita que, em geral, ainda é o professor quem lidera o processo de ensino. Ele menciona ter tentado implementar abordagens mais dinâmicas, mas não obteve sucesso. Portanto, ainda acredita que o professor é quem direciona e protagoniza o processo de ensino, encaminhando todos os aspectos relacionados à disciplina.
D	O docente menciona que a proporção entre conduzir todo o processo de ensino e apenas apontar direções varia dependendo do tempo disponível em sala de aula. Ele acredita que é uma combinação meio a meio, em que há momentos em que ele conduz todo o processo e outros momentos em que permite que os alunos pesquisem e desenvolvam seus raciocínios para compreender a aplicação da teoria no mundo real. Além disso, a abordagem também depende da natureza da disciplina, sendo algumas mais teóricas e outras mais práticas, o que favorece diferentes modelos. O perfil da turma também é considerado.

E	O professor acredita que é mais responsabilidade dele construir o processo de ensino. Ele menciona que algumas disciplinas são mais abertas, permitindo construir o aprendizado junto com os alunos ao longo do curso. No entanto, existem disciplinas mais pré-formatadas, em que é necessário seguir um certo padrão estabelecido. Ele destaca a importância do papel do professor na construção do conhecimento, adaptando-se às necessidades e características de cada disciplina.
---	--

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Na relação professor aluno, os docentes visualizam o professor como um líder, um condutor como o respondente B apontou. Segundo o respondendo C, o professor é o líder, que vai dando encaminhamento para as coisas. O respondente D comenta em sua visão que “há momentos em que eu apenas aponto as direções e deixo os alunos pesquisarem e desenvolver em seu raciocínio de forma que possam compreender a utilização da teoria no mundo real”.

A respondente A aponta que o professor “nessa questão de facilitar a aprendizagem, expor algumas coisas, interagir com algumas coisas, fazer com que os alunos vão atrás” compartilhando da visão heutagógica. Nessa linha Baptista (2011) apresenta que o aluno é um agente de sua formação, o professor é um organizador e facilitador da participação, auxiliando o aluno a superar os possíveis desafios que terão a sua frente tendo no pilar motivação para aprender sua principal motivação interna, o que significa que seus valores e mesmo objetivos profissionais são priorizados, em detrimento de boas notas, por exemplo.

Na pergunta 06, foi perguntado se os discentes demonstram interesse em aprender, para obter notas, por percebem a aplicação prática ou aquilo que está alinhado aos seus objetivos? Podemos observar as razões da aprendizagem, conforme Tabela 38.

Tabela 38

**Visão docente: interesse do estudante em estudar pela nota x aplicação prática x alinhamento aos seus objetivos**

Docente	Pontos destacados
A	O docente menciona que existem alunos dos dois grupos: aqueles que estudam para as provas e avaliações apenas visando a nota e aqueles que questionam a utilidade do conteúdo e buscam entender o processo. Ele destaca a importância de os alunos entenderem o porquê das coisas, não apenas como executá-las, e menciona que alguns alunos ainda não amadureceram nesse sentido. A construção do conhecimento e a compreensão do processo são vistos como mais importantes do que apenas obter uma boa nota.
B	O professor comenta que a nota é um objetivo para alguns alunos, principalmente aqueles que estão preocupados com a frequência e precisam alcançar determinada pontuação mínima. No entanto, ele destaca que também existem alunos interessados no conhecimento, no aperfeiçoamento e na aplicação prática dos conteúdos. Ele menciona que há uma diversidade de alunos na turma, alguns que se destacam pela busca do conhecimento e outros que passam despercebidos por sua falta de engajamento.

---

C	<p>O docente considera que a motivação dos alunos em relação ao aprendizado é bastante relativa. Ele menciona que, como a maioria dos alunos do curso trabalha, eles têm uma relação mais prática com o conhecimento. No entanto, para aqueles que não desejam trabalhar na área, a situação pode ser mais complicada. Ele destaca a importância da assimilação e absorção do aprendizado, especialmente para aqueles que têm interesse em atuar na área.</p>
D	<p>O professor reconhece que ainda existe a percepção por parte dos alunos de que é necessário obter uma boa nota e cumprir uma quantidade mínima de presenças. No entanto, ele também menciona a importância de os professores se preocuparem em tornar o ensino interessante o suficiente para que os alunos queiram participar, mesmo sem depender exclusivamente de notas ou frequência. O professor destaca que os alunos que estão trabalhando percebem rapidamente a necessidade de adquirir competências técnicas e uma base sólida de conhecimento para ter sucesso no mercado de trabalho.</p>
E	<p>O docente acredita que a maioria dos alunos reconhece a importância das disciplinas para sua formação futura. No entanto, ele também menciona que existem alunos que estão lá apenas para tirar notas e passar, mas considera que esses são minoria. O professor não generaliza e reconhece a diversidade de motivações entre os estudantes.</p>

---

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

De modo geral, os docentes visualizam que existe ambas as situações dentro da sala de aula. Há aluno que está apenas pela nota e o aluno que está ali para aprender, o que eles consideram a maioria, devido a fatores como citados pelo respondente C, quando relata: “Mas eu acredito pôr a gente ser um curso que a maioria dos discentes trabalham, eles já veem essa relação com a prática, em sua maioria” e o respondente E relata: “a maioria dos alunos, verifica a importância daquela disciplina para a formação deles lá fora”. Segundo o respondente B: “muito, também, da questão da busca do conhecimento”, devido já estarem inseridos no mercado de trabalho. Assim, os professores ressaltam que a nota acaba virando uma consequência.

Jones e Panaluna (2019) analisam que as pessoas aprendem o que precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária), focando em razões que estão classificadas como andragógicas. Para corroborar com esses autores o respondente C apresenta a seguinte afirmação: “eu acredito que pôr a gente ser um curso que a maioria dos discentes trabalham, eles já veem essa relação com a prática, em sua maioria” precisam aprender para usar, pôr em prática.

Nas falas acima observa-se novamente a semelhança com os pilares da andragogia. Por já serem sujeitos independentes, os adultos saem da condição de dependentes do professor, para administrar seu próprio aprendizado. Este aluno, deve ser incentivado a buscar informações fora do momento de aula, quando surgir dúvidas em relação a determinado assunto. Os adultos têm uma bagagem maior com mais experiências que acabam sendo a base de sua aprendizagem, por isso, sua experiência de vida deve ser levada em consideração (Araújo *et al.* 2021).

Após esgotarmos as considerações na pergunta anterior, os docentes foram perguntados sobre o que mais tem motivado os discentes, pela nota, pela satisfação da aprendizagem ou pelo desenvolvimento de sua autonomia pessoal e profissional? Os argumentos e discussões são apresentados na Tabela 39:

Tabela 39

**Visão docente: motivação dos estudantes pela nota x satisfação da aprendizagem x desenvolvimento da autonomia**

Docente	Pontos destacados
A	O docente menciona que, no terceiro grupo, a autonomia pessoal e profissional é valorizada. A aprendizagem faz sentido quando os alunos podem aplicar o que estão aprendendo em sua atuação diária. O objetivo vai além de apenas aprender por aprender, mas sim de utilizar o conhecimento adquirido em sua prática profissional.
B	O professor acredita que a maioria dos alunos está na busca pelo aprendizado, desenvolvimento e crescimento profissional. Ele ainda mantém a esperança de que esse seja o principal objetivo dos estudantes quando considerado em uma balança geral.
C	O docente considera que a motivação dos alunos é muito relativa e varia de acordo com cada indivíduo. Alguns estão apenas preocupados com a nota, outros buscam absorver o conhecimento e há aqueles que demonstram satisfação em compreender o que está sendo ensinado. A perspectiva de cada aluno é influenciada por fatores como idade, experiências anteriores, trabalho e necessidades individuais. Portanto, o professor acredita que não se pode generalizar os objetivos dos alunos, pois eles são mais individualizados.
D	O professor percebe uma mudança de perspectiva ao longo do curso. No início, os alunos estão mais preocupados com a nota e têm uma visão imatura, mas à medida que avançam, começam a se concentrar no conhecimento, desenvolvimento e satisfação intelectual e profissional. A nota passa a ser vista como uma consequência natural, enquanto o objetivo principal é a viagem e o destino, ou seja, a evolução e o crescimento durante a trajetória universitária. O amadurecimento intelectual e profissional ocorre nesse contexto e evolui ao longo do curso.
E	O docente acredita que no início do curso a maioria dos alunos está mais focada na nota, mas à medida que o curso avança, eles começam a valorizar mais a prática e a perceber a importância do aprendizado para sua atuação profissional. Aqueles que já estão trabalhando tendem a entender melhor a relevância do conhecimento e se dedicam mais para aprender. Isso resulta automaticamente em uma melhora na nota. O professor reconhece que existem alunos com diferentes abordagens, mas considera que a maioria passa por essa transição ao longo do curso.

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Os respondentes D e E apresentam uma visão similar em relação a motivação dos alunos, onde ambos afirmam que os alunos no início da graduação, até mesmo devido a sua imaturidade, estão mais preocupados com as notas, mas, do meio da graduação em diante, essa percepção acaba se voltando mais para o lado profissional e do aprendizado. Os respondentes A e B, também, visualizam uma preocupação maior com o aprendizado, como exposto pelo respondente B: “se a gente for colocar na balança, a maioria busca o aprendizado, o desenvolvimento do crescimento profissional” e pelo respondente A “pela sua autonomia pessoal e profissional”. Demonstrando que a questão da motivação está realmente relacionada com o

apontado por Carvalho (2010), o qual relata que os adultos são sensíveis a estímulos externos (notas, etc.), mas, são os fatores de ordem interna que os motivam para a aprendizagem (satisfação, autoestima, qualidade de vida, dentre outros).

A visão dos respondentes reflete a presença da teoria andragógica e seus pilares essenciais. Esses pilares incluem a necessidade do saber, onde os adultos buscam conhecimento de forma consciente e direcionada, reconhecendo sua relevância para o desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, os adultos trazem consigo uma bagagem de experiências prévias, que se tornam uma base fundamental para a construção de novos conhecimentos.

Outro pilar importante é a prontidão para aprender. Os adultos estão motivados para aprender quando percebem que as informações e habilidades adquiridas serão aplicáveis às situações da vida real, enfrentadas em seu dia a dia. A aprendizagem se torna significativa quando está relacionada diretamente com as necessidades e desafios que os adultos enfrentam.

A orientação para a aprendizagem é outro pilar destacado pela teoria andragógica. Os adultos desejam que o processo de aprendizagem seja relevante, prático e orientado para a solução de problemas. Eles esperam ser capazes de aplicar o que aprendem imediatamente em suas vidas e no contexto em que estão inseridos.

Por fim, a motivação para aprender desempenha um papel crucial na teoria andragógica. Os adultos são motivados intrinsecamente quando percebem que a aprendizagem lhes trará benefícios concretos, como aprimoramento profissional, crescimento pessoal ou satisfação pessoal. A motivação extrínseca, como reconhecimento ou recompensas tangíveis, também pode influenciar o engajamento dos adultos no processo de aprendizagem.

Dessa forma, os pilares da teoria andragógica, presentes na visão dos respondentes, enfatizam a importância de uma abordagem educacional que valorize as necessidades, experiências, motivações e orientação prática dos adultos, estimulando sua autonomia e despertando um interesse genuíno pela aprendizagem.

Na tabela 40, é apresentada as impressões dos docentes em relação as suas experiências, o qual foram conduzidos pela pergunta norteadora: Em geral, as experiências dos alunos são fontes exploradas em aulas ou prioriza-se a teoria e exemplos de livros didáticos e do docente.



## Visão docente: exploração de experiências dos alunos x teorias e exemplos de livros

Docente	Pontos destacados
A	O docente afirma que, nas disciplinas em que trabalha, há uma exploração significativa das experiências dos alunos. Eles compartilham colocações e vivências que podem ser aproveitadas pelo grupo como um todo, contribuindo para o aprendizado coletivo. O docente ainda destaca a importância das experiências dos alunos para enriquecer o trabalho em sala de aula.
B	O professor busca agregar as experiências dos alunos em suas aulas, dentro do possível. Ele menciona o exemplo de um aluno que trouxe conhecimentos relacionados ao terceiro setor em uma aula de teoria da contabilidade. O professor reconhece a importância de trazer experiências práticas para a sala de aula e valoriza a contribuição dos alunos para o aprendizado futuro.
C	O docente acredita que é papel do professor estimular os alunos a compartilhar suas vivências e experiências em sala de aula. Além de trazer exemplos e teoria, o professor incentiva os alunos a compartilharem suas práticas e atividades relacionadas às disciplinas. Ele destaca que essa troca de conhecimento é benéfica e contribui para o aprendizado de todos. O professor reconhece que alguns alunos podem ser mais retraídos, mas considera importante estimulá-los a participar e valorizar suas contribuições para aulas futuras.
D	O professor observa que, nas disciplinas do meio para o final do curso, os alunos começam a olhar para suas próprias empresas e buscam entender como podem aplicar o conhecimento aprendido em sala de aula na prática. Há um interesse efetivo em fazer essa transposição do conhecimento teórico para a realidade profissional. O professor considera esse interesse como um indicativo de que os alunos estão se identificando com as disciplinas e sua aplicabilidade em seu contexto profissional.
E	O docente menciona que a abordagem varia de acordo com a disciplina. Em disciplinas mais focadas em teoria e livros, os alunos tendem a trazer menos experiências práticas. No entanto, em disciplinas mais abertas, que estimulam a criatividade dos alunos, eles são capazes de trazer muitas contribuições externas. Os projetos são apresentados ao longo do tempo, e o docente busca instigar a criatividade dos alunos, ajustando e adequando conforme a disciplina avança.

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Com exceção do respondente E que descreve “depende da disciplina”, devido ao fato de haver um foco em parte de livros, por exemplo, introdutória, exercícios em fechamento de balanço e tem disciplinas que possibilitam mais a criatividade do aluno. O restante dos respondentes afirma sempre explorar as experiências dos alunos, por exemplo, como foi apresentado pelo respondente C: “Eu acredito que o professor tenha que estimular isso. Então, além do docente trazer exemplos, trazer a teoria, trazer a experiência do docente, ele tem que estimular com que os alunos, se eles têm a vivência, eles tragam isso para a sala de aula”. A respondente A também considera que são bem exploradas as experiências dos alunos e o entrevistado D acrescenta: “As disciplinas do meio para o final do curso, a gente percebe claramente que os trabalhos, qualquer que seja a disciplina, geralmente eles já estão olhando para a empresa deles, para a empresa que eles trabalham, como é que eu faço isso. Então, essa ligação desperta neles o como fazer essa transposição do conhecimento ali da sala de aula para a realidade deles.

Dessa forma, a experiência do aluno está mais concentrada na andragogia, onde o autor Conceição Neto (2012) apresenta que a experiência é uma fonte rica de aprendizagem, pela discussão e solução de problemas.

Para demonstrar a visão dos docentes em relação se os docentes demonstram visões alternativas e até mesmo contraditórias sobre o tema, desafiando os alunos a ponderar as alternativas, apresenta-se a tabela 41

Tabela 41

**Visão docente: alternativa única x alternativas contraditórias**

<b>Docente</b>	<b>Pontos destacados</b>
A	O docente menciona um exemplo em que trouxe uma perspectiva alternativa em relação ao inventor da contabilidade. Enquanto muitos acreditam que Luca Pacioli tenha sido o criador da contabilidade, o professor apresentou aos alunos a existência de outros livros e teorias anteriores que não foram publicados. Ele destaca a importância de mostrar diferentes perspectivas e abertura para discutir pontos de vista divergentes, inclusive na literatura, para que os alunos tenham conhecimento e se preparem para tomar decisões em sua prática profissional.
B	O professor menciona que, dentro de suas possibilidades e conhecimento, ele traz pontos de vista contraditórios em sala de aula. Ele destaca a disciplina de contabilidade societária como um exemplo, em que normas contábeis podem diferir das exigências da Receita Federal. O docente considera importante trazer essa ponderação para os alunos, especialmente em momentos em que há subjetividade e julgamento na contabilidade, permitindo que eles discutam e tomem decisões com base em diferentes perspectivas.
C	O docente menciona que é comum encontrar diferentes pontos de vista na literatura contábil. Ele destaca a importância de apresentar essas perspectivas aos alunos para que eles tenham conhecimento sobre as diferentes abordagens existentes. Essa prática visa prepará-los para o momento em que estiverem trabalhando e precisarem escolher o método mais adequado para suas atividades.
D	O professor enfatiza a importância de questionar conceitos e teorias em sala de aula, especialmente aqueles mais antigos e ultrapassados. Ele encoraja os alunos a expressarem suas opiniões e avaliarem a aplicabilidade das informações apresentadas em livros e materiais didáticos. O docente considera que a contabilidade é uma ciência social aplicada, sujeita a mudanças e influências externas, e que é necessário adaptar-se à dinâmica atual para suplantear teorias obsoletas. Ele busca envolver os alunos nesse processo de análise crítica e atualização de conhecimentos.
E	O docente busca estimular a compreensão dos conceitos por trás das operações contábeis. Ele menciona que, durante as aulas, oferece diferentes abordagens e solicita aos alunos que expliquem por que certas operações são realizadas de determinada maneira. Ele enfatiza a importância de entender os motivos por trás das práticas contábeis, além de saber como executá-las corretamente. O professor acredita que os alunos aprendem melhor quando compreendem os fundamentos e a lógica por trás dos conceitos.

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Todos os respondentes concordam que apresentam conteúdos com visões alternativas, desafiando os alunos a buscar mais conhecimento, como respondente D disse: “Sim, eu gosto de colocá-los na parede como eu brinco, coloca na berlinda”. O professor C relatou que até mesmo na literatura existem visões diferentes “Sim, às vezes, a gente encontra até na literatura isso.”. Dessa forma, a orientação da aprendizagem acaba sendo andragógica, pois, baseia-se em problemas, exigindo

ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução (BorochoVICIUS & Tortella, 2014).

Por fim, os docentes foram questionados em relação a novas descobertas, sendo orientados pela pergunta: O programa das disciplinas e outras fontes orientadoras do curso privilegiam estratégias de ensino que conduzem à descoberta e busca do significado do conhecimento. Suas impressões são apresentadas na Tabela 42

Tabela 42

**Visão docente: programa privilegia a descoberta e significado do conhecimento**

Docente	Pontos destacados
A	O docente destaca que dentro do curso de Ciências Contábeis há competências além da operacional, como a competência gerencial e a competência da humanidade, que envolvem disciplinas de psicologia, filosofia e comportamento organizacional. Além disso, ele menciona que há uma ênfase na competência da pesquisa ao longo da formação dos alunos. O professor acredita que essa estrutura visa promover a expansão do conhecimento e a capacidade de pesquisa dos estudantes, ampliando sua percepção e contratação do conhecimento.
B	O docente afirma que a busca pelo conhecimento é incentivada e instigada no curso. Ele menciona que são disponibilizados materiais como slides, artigos e resumos para os alunos, sempre acompanhados de referências. O programa valoriza e busca o conhecimento, trabalhando nessa direção.
C	O professor considera que a limitação de tempo é um fator que afeta a possibilidade de os alunos realizarem atividades extras. Ele menciona que muitos estudantes trabalham em período integral, o que restringe o tempo disponível para atividades adicionais. Além disso, ele aponta que a falta de busca individual por parte dos alunos também contribui para a limitação nesse aspecto. Ele reconhece que essa questão é bastante limitada no curso atualmente.
D	O docente observa que houve uma mudança na forma de ensino ao longo dos anos, saindo de uma fase de doutrinação para um ambiente em que os alunos são instigados a pensar e raciocinar. Ele menciona disciplinas como teoria, ética e comportamento como momentos em que os alunos são desafiados a refletir e entender que o conhecimento é dinâmico e está em constante evolução. O professor destaca a importância de mais momentos como esses, tanto na parte técnica quanto na parte pessoal.
E	O docente considera que houve uma melhora na busca pelo conhecimento com a mudança na grade curricular. Embora não esteja certo se é o suficiente, ele destaca que houve uma mudança para tornar os alunos mais ativos no processo de ensino-aprendizagem. Ele vê essa mudança como uma contribuição positiva que proporciona a busca pelo conhecimento, mesmo que ainda haja espaço para melhorias.

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Em relação a vontade de aprender, os docentes concordam que os estudantes são incentivados a buscarem conhecimento. O respondente C apresenta algumas limitações: “Hoje eu digo que é muito limitado, eu penso, até é a razão da estrutura do nosso curso, nós temos os alunos que trabalham o dia inteiro”, devido ao dia a dia do acadêmico, em contrapartida o respondente E apresenta que com a mudança da grade melhorou nesse aspecto.

Não sei se está satisfazendo na forma ideal, ainda, mas, acho que ela teve uma mudança nesse sentido de sair das caixinhas ali, deixar o aluno mais ativo [...] no processo de aprendizagem”. De modo geral, a própria instituição e o curso incentivam e orientam a busca de conhecimento, despertando no aluno essa vontade de aprender para poder aplicar na sua vida profissional e pessoal.

Conceição Neto (2012) apresenta que os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam sua utilidade para enfrentar problemas reais da vida pessoal e profissional, esse processo caracteriza segundo o autor nos métodos andrológicos.

Na seção seguinte apresenta-se uma comparação do currículo real da IES em relação aos pilares andragógicos e heutagógicos.

#### **4.4 Comparação do Currículo Real da IES aos Pilares da Andragogia e Heutagogia**

Os pilares da andragogia reforçam a necessidade de colocar o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem (Araújo *et al.*, 2021). Já, na heutagogia o professor é somente um tutor, atua como facilitador (Marques & Duarte, 2021). Para Baptista (2011), o aluno é um agente de sua formação, o professor é um organizador e facilitador da participação.

A andragogia fundamenta-se em seis pilares que são: necessidade; autoconceito; experiência; orientação; prontidão e motivação. Observa-se nas falas dos alunos uma aproximação com esses pilares, pois, segundo Araújo *et al.* (2021), os adultos são estimulados a aprender de acordo com a vivência de suas necessidades, pois quanto maior sua bagagem, mais experiências e conhecimentos são adquiridos. Knowles (1984) compreende que os adultos já têm um autoconceito formado a partir de suas experiências de vida, o que define a sua personalidade e precisa ser levada em conta sua experiência anterior, relacionada ao fato de sua vontade de aprender e direcionar sua vida através de processos de formação permanente e continuada.

A seguir as tabelas 43 e 44 apresentam o roteiro de entrevista entre discentes e docentes e o resumo da percepção deles quanto à presença dos pilares

andragógicos e heutagógicos na estrutura e operacionalização do curso de Ciências Contábeis, seguida de uma discussão da pesquisa com a teoria vista inicialmente.

Tabela 43

**Síntese da direção do curso para os pilares andragógicos e heutagógicos na percepção de discentes e docentes**

Categoria	Andragogia	Heutagogia	Discentes	Docentes
Princípios	Na andragogia a aprendizagem é de responsabilidade compartilhada entre professor e aluno (Carvalho <i>et al.</i> , 2010).	O professor é somente um tutor; O professor é um facilitador (Marques & Duarte, 2021).	Andragógicos	Andragógicos
Modelo curricular	Construído a partir dos conhecimentos, preceitos, experiência do aluno. (Araújo <i>et al.</i> , 2021);	Clima de aprendizagem; Mecanismos de planejamento mútuo; Diagnóstico das necessidades de aprendizagem; Elaboração dos objetivos programáticos; Plano de experiência; Condução das experiências de aprendizagem; Avaliação dos resultados (Franzin e Lopes, 2019).	Andragógicos	Andragógicos
Prática do discente	Aprendizagem centrada no aluno e na sua experiência (Araújo <i>et al.</i> , 2021);	O aluno é independente do professor; A aprendizagem é autodirigida pelo aluno; Flexibilidade em acessar as aulas O aluno busca o aprendizado (Carvalho <i>et al.</i> , 2019);	Andragógica	Andragógica
Prática do docente	Colocar o estudante como protagonista do seu processo de aprendizagem (Araújo <i>et al.</i> , 2021);	O professor é somente um tutor; O professor é um facilitador (Marques & Duarte, 2021).	Heutagógica	Andragógica
Relação professor/aluno	A aprendizagem é centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem. (Araújo <i>et al.</i> , 2021);	O aluno é um agente de sua formação, o professor é um organizador e facilitador da participação (Baptista, 2011).	Andragógica / Heutagógica	Heutagógica

Razões da aprendizagem em	As pessoas aprendem o que precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária). (Jones & Panaluna, 2019);	Razões alicerçadas na vontade do aluno, seus objetivos e necessidades. O discente sabe por que precisa aprender. (Conceição Neto, 2012).	Andragógicas	Andragógicas
Motivação	Os adultos são sensíveis a estímulos externos (notas, etc.), mas, são os fatores de ordem interna que os motivam para a aprendizagem (satisfação, autoestima, qualidade de vida, dentre outros). (Carvalho, 2010).	Busca a autonomia pessoal/profissional por isso está motivado a aprender de forma mais autônoma (Conceição Neto, 2012).	Andragógicas	Andragógicas
Experiência do aluno	A experiência é uma fonte rica de aprendizagem, pela discussão e solução de problemas feita em grupo. (Conceição Neto, 2012).	Reorganização das experiências cotidianas, que envolve a ação, a reflexão na ação. (Conceição Neto, 2012).	Andragógicas	Andragógicas
Orientação da aprendizagem em	Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução (Borochovicius & Tortella, 2014).	Mistura pedagogia com andragogia, adaptados aos interesses / necessidades individuais do aluno. (Conceição Neto, 2012).	Heutagógica / Andragógica	Andragógica
Vontade de aprender	Os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam sua utilidade para enfrentar problemas reais da vida pessoal e profissional. (Conceição Neto, 2012)	Alunos mais disciplinados com o aprender se comprometem com o estudo a distância na busca dos objetivos. (Conceição Neto, 2012).	Andragógica	Andragógica

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Segundo os resultados apresentados na Tabela 43, predominou, entre discentes e docentes, uma percepção maior da teoria andragógica, que tem como princípio a responsabilidade compartilhada entre professor e aluno. Nesta aprendizagem leva-se em conta a necessidade de uma educação direcionada a adultos e que considera o aprendizado do aluno no decorrer de sua vida. Para Araújo

*et al.* (2021), a andragogia é uma ciência que usa métodos e estratégias diferentes das usadas com crianças e adolescentes, pois a aprendizagem fundamentada na andragogia é “um processo natural de maturação em que um sujeito sai da dependência para uma crescente autodireção do conhecimento, em diversos níveis, para diferentes pessoas e diferentes aspectos da vida” (Araújo *et al.*, 2021, p. 285).

Os adultos já têm um autoconceito formado e adquirido a partir de suas experiências de vida, o que define a sua personalidade e precisa ser levada em conta sua experiência anterior, relacionada ao fato de sua vontade de aprender e direcionar sua vida através de processos de formação permanente e continuada.

No Modelo Curricular a teoria andragógica foi citada tanto por discentes quanto pelos docentes. Indo de encontro com a teoria de Knowles (1984) que defende um modelo em que as informações que os adultos já possuem em suas memórias são recebidas nos primeiros 15 minutos de aula, desse modo, o autor sugere um modelo que considere esse aprendizado prévio. O autor, ainda, embasa seu modelo de currículo em suposições básicas, todas ligadas e relacionadas à sua capacidade, necessidade e desejo de assumirem a responsabilidade por sua aprendizagem.

A Prática do discente e do docente, segundo a percepção dos discentes (alunos), teve predominância para a teoria heutigógica segundo a pesquisa realizada, em que o aprendizado depende somente do aluno, que decide o que vai aprender e como esse conhecimento será absorvido. Esse modelo de aprendizagem está relacionado à educação a distância que vem evoluindo no Brasil, chegando a diversos locais do mundo todo, até aqueles mais remotos, através do uso da tecnologia da informação. Na heutagogia o professor é um facilitador que apenas orienta e o aluno é um agente de sua formação (Jones & Panaluna, 2019). Já, segundo a percepção dos docentes, a teoria andragógica foi mais proeminente, em que o estudante adulto não pode ser tratado pelos professores como se fosse um adolescente e estivesse apenas começando a entrar no labirinto da vida. Da mesma forma, o professor deve ser capaz de entender que este aluno mais velho requer desafios e metodologias diferentes do aluno normal (Carvalho *et al.*, 2010).

Quanto ao pilar relação professor e aluno, a pesquisa apresenta a predominância maior para os docentes na linha heutigógica, contudo, os discentes se dividem entre a heutagogia e a andragogia. Segundo a primeira teoria, o aluno é um agente de sua formação, o professor é um organizador e facilitador da participação

(Baptista, 2011). Já, para a andragogia, o aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem (Araújo *et al.*, 2021).

O pilar razões da aprendizagem, a teoria andragógica foi predominante entre discentes e docentes. Teoria essa em que os alunos aprendem o que precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária) (Jones & Panaluna, 2019). Diferente da concepção que tem a heutagogia sobre esse pilar em que o alicerce está na vontade do aluno, seus objetivos e necessidades. O discente sabe por que precisa aprender (Conceição Neto, 2012).

A motivação está coerente com a teoria andragógica na avaliação dos docentes e discentes. Os adultos são sensíveis a estímulos externos (notas, etc.), mas, são os fatores de ordem interna que os motivam para a aprendizagem (satisfação, autoestima, qualidade de vida, dentre outros) (Carvalho, 2010). Para Knowles (1989), o que move a motivação em aprender nos adultos decorre de fatores extrínsecos como premiações por metas, promoções, melhoria salarial, dentre outros.

O próximo pilar pesquisado entre discentes e docentes foi a experiência do aluno, sendo a teoria andragógica predominante entre as respostas. Sendo que a experiência é uma fonte rica de aprendizagem, pela discussão e solução de problemas feita em grupo (Conceição Neto, 2012). Os adultos têm uma bagagem maior, com mais experiências que acabam sendo a base de sua aprendizagem, por isso, sua experiência de vida deve ser levada em consideração.

Na orientação da aprendizagem, as opiniões se dividem entre a heutagogia e a andragogia. Na primeira, existe uma mistura da pedagogia com andragogia, adaptadas aos interesses / necessidades individuais do aluno (Conceição Neto, 2012). Na segunda, a aprendizagem é baseada em problemas, exigindo uma vasta gama de conhecimentos para se chegar a uma solução (Borochovicius & Tortella, 2014). Assim sendo, o adulto aprende melhor quando os conceitos apresentados estão contextualizados de forma útil para ele.

E, por fim, o pilar vontade de aprender apresentou unanimidade para a teoria andragógica, em que os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam sua utilidade para enfrentar problemas reais da vida pessoal e profissional (Conceição Neto, 2012). Por já serem sujeitos independentes, os adultos saem da condição de dependentes do professor, para administrar seu próprio aprendizado. Este aluno, deve ser incentivado a buscar informações fora do momento de aula, quando surgir dúvidas em relação a



determinado assunto. Os adultos têm uma bagagem maior, com mais experiências que acabam sendo a base de sua aprendizagem, por isso, sua experiência de vida deve ser levada em consideração (Araújo *et al.*, 2021).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a descrição e análise dos dados coletados, esta seção apresenta uma síntese dos resultados e a discussão das implicações na percepção de professores e estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma IES Federal quanto a aproximação do currículo real aos pilares da andragogia e heutagogia, além de recomendações e novas sugestões de estudos.

A andragogia fundamenta-se em seis pilares fundamentais: necessidade; autoconceito; experiência; orientação; prontidão e motivação. Pilares esses, que se fundamentam no fato de que diferentemente das crianças e adolescentes, os adultos sabem de sua necessidade de conhecimento, da mesma forma, que sabem como pôr em prática o conhecimento já adquirido, assim, o que precisam é saber por que aprender algo. Não se limitam somente a absorver o que lhes é passado, mas se questionam sobre “o que é que eu ganho com isto que quer me ensinar? ou, por que é preciso?”. Por isso, adultos precisam compreender antes, o porquê precisa saber sobre certo assunto, antes mesmo de aprendê-lo (Araújo *et al.*, 2021).

A heutagogia é uma área de estudo que se concentra na aprendizagem autodeterminada e se fundamenta em seus três pilares fundamentais: o quê, quando e como aprender. Nesse sentido, o papel do professor é distinto, na medida em que cabe ao estudante assumir a responsabilidade pela aquisição do conhecimento, enquanto o professor se encarrega de facilitar ou intermediar o processo de aprendizagem (Araújo *et al.*, 2021, p. 290).

Para avaliar o currículo do curso de Ciências Contábeis de uma IES Federal sob a perspectiva Andragógica e Heutagógica com base na percepção dos estudantes e professores quanto à estrutura e operacionalização do currículo sob o prisma da andragogia e heutagogia, utilizou-se de grupos de foco, entrevistas e questionários.

Os participantes discentes desta pesquisa são jovens com idade entre 17 e 25 anos de idade. Em relação ao gênero, observa-se uma divisão exata no grupo de participantes, sendo 50% do gênero masculino e 50% do gênero feminino, ainda, identificou-se que 69% dos discentes exercem atuação na área contábil. Em relação ao perfil dos docentes, em sua maioria dedicam seu tempo de forma exclusiva a universidade e de forma ampla possuem vários anos de experiência e vivência na docência. Todos possuem título de doutor.

O curso de Ciências Contábeis foi estruturado por competências a saber: sendo duas competências institucionais (Pesquisa e Humanidades) e outras duas competências específicas (Contábil Operacional e Contábil Gerencial). No Curso de Ciências Contábeis, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), por competências, foi desenhado a partir do perfil desejado para o egresso, de forma que para atingi-lo, são estruturadas as competências (saber, saber ser e saber fazer) que o egresso deve desenvolver durante o curso.

Para responder ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que busca identificar a percepção dos estudantes e professores em relação à estrutura e operacionalização do currículo real do curso, foi utilizado um questionário na forma de escala *Likert* para analisar essas percepções.

Quanto aos **objetivos das competências do curso**, que incluem competências em Humanidades, Contabilidade Operacional, Pesquisa e Contabilidade Gerencial, a maioria dos alunos e professores percebem que o curso provavelmente está atendendo a esses objetivos. Para cada competência, é designado um conjunto de disciplinas, sendo que a última disciplina de cada competência é sempre uma disciplina certificadora, ou seja, uma disciplina que visa mobilizar, testar e avaliar os conhecimentos desenvolvidos pelo aluno naquela competência.

Ao analisar a **missão, visão e valores do curso**, as respostas se repetem com concordâncias de que provavelmente sim e com certeza sim, demonstrando claramente que o curso está atingindo seu propósito.

Quando questionados sobre os **objetivos do curso**, tanto os docentes quanto os discentes concordam principalmente que os objetivos estão sendo atingidos. No entanto, há uma divergência em relação à flexibilidade da estrutura curricular para permitir a mobilidade acadêmica dos discentes, com 40% dos docentes e 31% dos discentes sem uma opinião formada, e 12% dos discentes percebendo que provavelmente não estão sendo atingidos.

Também foi observada uma discrepância no que diz respeito à produção e disseminação de pesquisa científica em Ciências Contábeis, com 40% dos docentes sem opinião formada e 6% dos discentes acreditando que provavelmente não está sendo atingida.

No que diz respeito ao **perfil do egresso**, os docentes acreditam com maior frequência que os objetivos estão sendo atingidos com probabilidade e certeza.

Entretanto, em relação à percepção dos discentes, não está claro, uma vez que uma em todas as questões houve respondentes que não souberam responder 13%, 6% 25%, respectivamente ao gerenciamento de sistemas, desenvolver soluções contábeis e validar soluções contábeis. Não representando no meio acadêmicos uma opinião formada a respeito desse tema.

Ao analisar as respostas referentes à **organização curricular**, percebe-se que as áreas de humanidades, administração, legislação, economia, matemática e estatística, finanças, contabilidade societária e contabilidade gerencial estão sendo atendidas de acordo com a percepção tanto dos docentes quanto dos discentes. Os docentes confirmam isso apresentando porcentagens de aprovação de 60% para humanidades, administração e legislação, 80% para economia e contabilidade societária, 40% para matemática e estatística e 100% para finanças e contabilidade gerencial. Entre os discentes, observa-se a mesma visão comprovada pelos percentuais de aprovação de 63%, 44%, 56%, 63%, 44%, 69%, 44% e 75%, respectivamente.

Esse objetivo específico avaliou a percepção dos estudantes e professores quanto à estrutura e operacionalização do currículo real do curso, assim como o atendimento aos objetivos e perfil do egresso. Os resultados mostraram que, de modo geral, tanto os docentes quanto os discentes percebem que os objetivos do curso e as competências estão sendo atingidos, apesar de algumas discrepâncias em relação à flexibilidade da estrutura curricular e produção de pesquisa científica. Além disso, foi possível observar que tanto os docentes quanto os discentes acreditam que as áreas da organização curricular estão sendo atendidas pelo curso. Essas informações fornecem um panorama sobre a percepção dos envolvidos em relação ao curso e podem ser úteis para aprimorar a qualidade da educação oferecida.

A educação é um processo contínuo que visa desenvolver habilidades e competências em indivíduos de todas as idades. Para isso, é necessário que o currículo seja desenvolvido de maneira apropriada, a fim de garantir uma aprendizagem efetiva. Este estudo se propõe a discutir a importância da aproximação do currículo aos princípios da andragogia e heutagogia.

Quanto a aproximação aos pilares da andragogia e heutagogia, foram analisadas as seguintes categorias: **Princípios, Modelo Curricular, Prática do Discente e do Docente, Relação Professor/Aluno, Razões da Aprendizagem,**

## **Motivação, Experiências dos Alunos, Orientação da Aprendizagem e Vontade de Aprender.**

De modo geral, os alunos reconhecem que há uma interação entre professores e alunos na construção conjunta do conhecimento. Todos os docentes, exceto um, concordam que ocorre uma construção conjunta do conhecimento, mas que o professor tem a responsabilidade de conduzir o processo de aprendizagem. Essa abordagem colabora com os **Princípios** da andragogia, onde a aprendizagem é de responsabilidade compartilhada entre professor e aluno.

Os estudantes querem um **Modelo Curricular** que permita escolher entre vários caminhos de formação dentro da área, enquanto os professores reconhecem a existência de uma grade obrigatória e hierárquica, mas, oferecem disciplinas optativas para os alunos escolherem.

Os respondentes concordam que a **Prática do Discente** permite o compartilhamento de experiências vividas fora da sala de aula e os professores estão abertos a essa troca. Alguns alunos que já atuam na área contábil conseguem correlacionar prática e teoria. Essa visão é consistente em um dos pilares da andragogia, onde o aprendizado é centrado no aluno e na sua experiência, conforme apresentado por Araújo et al. (2021). Todos os docentes concordam que as experiências vividas fora da sala de aula são compartilhadas e um deles destacou que o professor também aprende nesse processo.

Na **Prática do Docente** os alunos veem os professores como facilitadores do processo de ensino aprendizagem e alguns reconhecem situações em que são colocados como protagonistas do próprio processo de aprendizagem. Resultados alinhados a teoria da heutagogia, que enfatiza a autoaprendizagem e o conhecimento compartilhado com base em experiências cotidianas. Os docentes percebem uma tendência de deixar o aluno ser mais protagonista e se tornarem facilitadores do processo de ensino e aprendizagem ao longo dos anos. Na opinião dos docentes as práticas andragógicas estão perdendo espaço para as heutagogicas e reconhecem que os princípios da andragogia devem ser aplicados para colocar o estudante como protagonista, entretanto, ainda, há uma predominância das práticas andragógicas.

Os discentes apresentam percepções divergentes na **Relação Professor/Aluno**, com alguns enxergando o professor como líder e outros colocando os alunos como expectadores. Com isso existe uma mescla de percepções, onde os discentes observam a presença da andragogia e da heutagogia. Os docentes tendem

a adotar uma visão mais heurística, onde o professor é visto como facilitador da aprendizagem e organizador da participação dos alunos, priorizando a motivação para aprender em detrimento de boas notas. Baptista (2011) defende que o aluno é um agente de sua formação e o professor deve auxiliá-lo a superar desafios com base na motivação interna.

Isso é interessante, pois mostra uma conexão entre a percepção dos alunos e dos docentes sobre as **Razões da Aprendizagem**. Ambos reconhecem que os acadêmicos buscam conhecimento que seja relevante para sua prática profissional e para a vida diária, o que corrobora com a teoria andragógica. Isso sugere que o ensino deve estar alinhado com a aplicação prática e relevante para os alunos e que o professor pode atuar como um facilitador nesse processo de aprendizagem.

É importante destacar que a **Motivação** para aprender está relacionada com a própria vida e carreira do estudante e não apenas com as notas ou resultados acadêmicos. O aluno busca aprimorar seu conhecimento e habilidades para se destacar no mercado de trabalho e ter uma carreira bem-sucedida. Essa visão é compartilhada pelos professores, que também entendem a importância de motivar os alunos a se interessarem pelo aprendizado como um meio de desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, a teoria andragógica se apresenta como uma abordagem educacional muito importante para os adultos, pois considera suas necessidades, experiências e motivações. Ao levar em conta esses fatores, o professor pode tornar o processo de aprendizagem mais eficaz e relevante para o aluno, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia e autoaprendizagem.

Nota-se que a percepção dos discentes e dos docentes se alinham em relação à importância das **Experiências dos Alunos** na aprendizagem. Isso pode ser um indicativo de que a abordagem andragógica é valorizada na instituição e que há um esforço em colocá-la em prática. Ainda assim, é importante ressaltar que a experiência do aluno não pode ser vista como um substituto para a parte didática, mas, sim, como um complemento que pode enriquecer a discussão e a resolução de problemas em grupo.

Ao analisar a **Orientação da Aprendizagem**, é possível perceber que os alunos apresentam uma mescla dos princípios andragógicos e heurísticos. Os estudantes demonstram uma percepção andragógica ao afirmarem que o objetivo do curso é aprender a analisar dados e tomar decisões com base nessas análises. Eles também apontam que o curso busca desenvolver habilidades para a interpretação

desses dados. Além disso, os alunos valorizam a possibilidade de apresentar suas próprias opiniões e debater com seus colegas, o que indica uma abordagem heutagógica.

Segundo Borochovicus e Tortella (2014), a aprendizagem baseada em problemas exige uma ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução, o que é observado na visão docente, que apresenta uma abordagem andragógica baseada em problemas e desafiadora para os alunos. Os professores encorajam os alunos a buscar mais conhecimento e apresentam diferentes visões durante as aulas, estimulando a reflexão e o debate.

É possível perceber que tanto os alunos quanto os docentes reconhecem a importância da **Vontade de Aprender** e como isso é incentivado na universidade. É interessante destacar que, de acordo com Conceição Neto (2012), a utilidade prática do conhecimento é um fator motivador para os adultos iniciarem um processo de aprendizagem, o que pode estar contribuindo para essa percepção de incentivo à busca de conhecimento por parte dos alunos.

Os objetivos específicos B e C deste estudo visavam identificar e comparar o currículo real da Instituição de Ensino Superior (IES) selecionada sob as perspectivas andragógica e heutagógica. Durante a análise, foi possível observar que os pilares da andragogia reforçam a importância de colocar o aluno como protagonista ativo de seu próprio processo de aprendizagem.

Após uma análise sobre a relação do currículo com os pilares da andragogia e heutagogia, constatou-se que as práticas andragógicas são predominantes em vários aspectos, como princípios, modelo curricular, prática discente, razões para aprender, motivação, experiências do aluno e vontade de aprender. Entretanto, somente os professores identificaram características heutagógicas na relação entre professor e aluno. Além disso, houve uma mescla de percepções andragógicas e heutagógicas entre os alunos nas categorias de relação professor/aluno e orientação para o aprendido. Os resultados indicam que os alunos percebem nas práticas docentes uma abordagem voltada para os pilares da heutagogia, enquanto os professores veem a percepção heutagógica na relação professor/aluno. Conclui-se que, embora as práticas andragógicas sejam predominantes, há influência da heutagogia nas práticas docentes.

Este estudo identificou um processo em curso de migração e adaptação para o modelo de competências na instituição de ensino superior em questão. No entanto,

foram identificados desafios a serem superados nesse processo, tanto por parte dos docentes, que apresentam resistência às mudanças em relação ao modelo tradicional, quanto por parte dos alunos, que estão percebendo uma maior independência em sua jornada de aprendizagem.

A pesquisa apresentada traz importantes contribuições tanto para a teoria quanto para a prática no âmbito educacional. Em termos teóricos, o estudo discute a importância da aproximação do currículo aos princípios da andragogia e heutagogia, que têm como foco o desenvolvimento da aprendizagem autônoma e crítica dos estudantes, bem como a construção coletiva do conhecimento. Com isso, a pesquisa contribui para a ampliação do conhecimento sobre essas abordagens pedagógicas, além de incentivar a reflexão sobre a forma como o ensino é conduzido.

Em termos práticos, a pesquisa apresenta sugestões para promover a aproximação do currículo aos pilares da andragogia e heutagogia, visando melhorar a qualidade do ensino e formar indivíduos mais críticos e autônomos. Entre as sugestões apresentadas estão a capacitação docente em relação às perspectivas andragógica e heutagógica, a construção de um currículo mais amplo e integrado, orientado por eixos temáticos e a promoção de ações que estimulem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Com isso, a pesquisa contribui para aprimorar a prática docente e oferecer uma educação mais alinhada às necessidades e desafios do mundo contemporâneo.

Este estudo propõe sugestões para a Instituição de Ensino Superior (IES) com o intuito de promover o diálogo e a colaboração entre os docentes a fim de superar as barreiras que impedem a construção de um currículo mais amplo e integrado. Além disso, sugere-se incentivar e apoiar a capacitação docente em relação às perspectivas andragógica e heutagógica, com o objetivo de estimular o protagonismo dos alunos em sua própria aprendizagem. Por fim, recomenda-se que a IES realize pesquisas e avaliações periódicas para identificar e monitorar a eficácia do modelo de competências implementado. Estas medidas podem contribuir para aprimorar a qualidade do ensino e promover uma formação mais completa e abrangente dos alunos.

Para os docentes, é recomendado participar de ações de capacitação que os atualizem e desenvolvam habilidades relacionadas à perspectiva andragógica e heutagógica. Eles também podem buscar construir um currículo mais amplo e integrado, com menos pré-requisitos e orientado por eixos temáticos. Além disso, os



professores podem promover ações que estimulem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, incentivando o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Essas medidas podem contribuir para o desenvolvimento de uma prática docente mais eficiente e engajadora, resultando em uma experiência de aprendizagem mais significativa e satisfatória para os alunos.

Para os estudantes, sugere-se assumir o protagonismo na própria aprendizagem, buscando aprimorar habilidades como auto-organização, responsabilidade e autonomia. Eles podem participar ativamente das atividades propostas pelos professores, promovendo o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Além disso, é importante que os alunos comuniquem à IES e aos professores suas percepções e sugestões para o aprimoramento do modelo de competências implementado. Dessa forma, os estudantes podem contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, além de desenvolver habilidades importantes para sua formação pessoal e profissional.

Por fim, sugere-se que a IES aplique novamente o instrumento avaliativo após a conclusão da implantação completa da nova grade curricular, de forma a comparar os resultados com as análises realizadas até o presente momento. Além disso, recomenda-se que esta pesquisa possa ser replicada em outras instituições de ensino que estejam implantando currículos por competências, seja na área de negócios ou em outras áreas, a fim de obter comparabilidade entre os diferentes contextos pesquisados. Essa abordagem pode contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a implementação de currículos por competências em diferentes instituições de ensino, permitindo a identificação de boas práticas e desafios comuns enfrentados na sua implementação.

## REFERÊNCIAS

- ABMS - Associação brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (2021). Estudo mostra que 46% dos estudantes buscam EAD para graduação.2021.
- Aikenhead, G. S. (2006). *Science education for everyday life: Evidence-based practice*. Teachers College Press.
- Almeida, M. E. B. (2009). As teorias principais da andragogia e heutagogia. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 105-111.
- Anderson, D. R., Sweeney, D. J., & Williams, T. A. (2011). *Estatística aplicada à Administração e Economia (2a ed.)*. São Paulo, Brasil: Cengage Learning.
- Andrade, M. M. D. (1997). Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas. In *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas* (pp. 118-118).
- Araújo, I. L., da Silva, F. C. L., do Nascimento, A. P. D. M., & Barbosa, K. M. (2021). O Pedagogo E Os Modelos Educacionais: Pedagogia, Andragogia E Heutagogia. *Revista Criar Educação*, 10(1), 279-302.
- Ashton, J., & Newman, L. (2006). An unfinished symphony: 21st century teacher education using knowledge creating heutagogies. *British Journal of Educational Technology*, 37(6), 825-840.
- BAPTISTA, M. N. M. M. S. O professor – tutor: perfil e funções. *Poiésis*, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 145-155, jan./jun. 2011.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (L.A. Reto, & A Pinheiro, trads.). Lisboa: Edições 70.
- Baptista, M da N V Martins dos Santos. O professor tutor: perfil e funções. *Revista Poiésis*, (2011). Tubarão, v. 4, n. 7, p. 145-155, jan./jun. 2011.
- Barros, R. (2018). Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. *Educação e Pesquisa*, 44.
- Barbosa, M. (2014). A construção conjunta do conhecimento e a importância da interação entre professor e aluno. 3 Seminário de Educação a Distância. UFSJ.
- Beck, C. (2016). As diferenças entre Pedagogia e Andragogia. In *Andragogia Brasil*. Recuperado de <https://pt.linkedin.com/pulse/diferenças-entre-pedagogia-e-andragogia-andragogia-brasil>
- Becker, H S. (1999). *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec.
- Bellan, Z. S. (2005). *Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar maçante*. Santa Bárbara d'Oeste, SOCEP Editora.

- Bellan, Z. (2008). Heutagogia: aprenda a aprender mais e melhor. *SOCEP Editora: Santa Bárbara do Oeste-SP*.
- Bergonsi, F. (2020). Recursos didáticos e aprendizagem estudantil no ensino superior. *Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso*.
- BES, P., RIBEIRO, A. M., MORAES, R. M., & NASCIMENTO, R. C. (2020). Currículo e desafios contemporâneos. Porto Alegre: Sagah.
- Bevilaqua, S., & Peleias, I. R. (2013). Em vez de dar o peixe, ensine a pescar”: a heutagogia e a sua relação com os métodos de aprendizagem em cursos EAD no Brasil. *Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 4*.
- Bhojrub, J., Hurley, J., Neilson, G. R., Ramsay, M., & Smith, M. (2010). Heutagogy: An alternative practicebased learning approach. *Nurse education in practice, 10(6)*, 322-326.
- Blaschke, L. M., & Hase, S. (2016). Heutagogy: A holistic framework for creating twenty-first-century self-determined learners. In *The future of ubiquitous learning* (pp. 25-40). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 13(1)*, 56-71.
- Debald, B. (2020). Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno. Penso Editora.
- Brito, E. (2016). Psicologia, educação e novas tecnologias [recurso eletrônico] / Cengage Learning. – São Paulo, SP: Cengage Learning. Recuperado de [https://issuu.com/cengagebrasil/docs/9788522123612\\_livreto](https://issuu.com/cengagebrasil/docs/9788522123612_livreto)
- Canning, N., & Callan, S. (2010). Heutagogy: Spirals of reflection to empower learners in higher education. *Reflective Practice, 11(1)*, 71-82.
- De Carvalho, J. A., De Carvalho, M. A. R. L. E. N. E., Barreto, N. A. M., & Alves, F. A. (2010). Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. *Ensino, saúde e ambiente, 3(1)*.
- Carvalho, T. R., & Chrispino, A. (2013). Uma concepção humanista e a abordagem CTS: contribuições para a formação de profissionais de Ciência e Tecnologia. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, (Extra)*, 715-719.
- Cavalcanti, R. D. A., & Gayo, M. A. F. S. (2005). Andragogia na educação universitária. *Revista Conceitos, 11*.
- Cavalcanti, R. D. A. (1999). Andragogia: a aprendizagem nos adultos. *Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba, 6(4)*, 36-41.

- Conceição Neto, V. L. (2012). O Efeito das abordagens andragógicas criativas para a aprendizagem de ensino superior: o caso dos alunos de pós-graduação da disciplina de didática. Encontro Nacional Da Associação Nacional De Pós-Graduação Em Administração, 36.
- de Jesus, D. M. C., de Barros, M. J. F., & Moscon-daniela, D. C. B. A Perspectiva Andragógica na Atuação Docente no Ensino de Administração.
- Cuchiaro, A. L., & Carizio, W. G. (2011). Ensino superior, currículo e formação profissional. Revista Fafibe On-line.
- Silva, M. A. D., & Quillici Neto, A. (2018). O currículo do curso de Ciências Contábeis no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos. Revista brasileira de história da educação, 18.
- De Paula, N (2021). Educação pós-covid: desafios e transformações após o isolamento social. 2021. Recuperado de <https://rubeus.com.br/blog/educacao-pos-covid/>
- DeAQUINO, C. T. E. (2007). Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem. Pearson Prentice Hall.
- DeAQUINO, C. T. E. (2007). Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem. Pearson Prentice Hall.
- Dutra, O. T. (2003). Proposta de uma matriz curricular para o curso de Ciências Contábeis na grande Florianópolis.
- Floriani, D. (2003). Aprender a conhecer: saber é desejar aprender o que não se sabe. Revista Diálogo Educacional, 4(10), 1-8.
- Franzin, L., & Lopes, M. M. (2019). Andragogia—a educação do adulto. Revista Científica on-line-Tecnologia, Gestão e Humanismo, 9(2).
- Freire, P. (1980). Pedagogia do Oprimido, 8a edição, RJ, Ed. Paz e Terra, p218.
- FREIRE, P. (2009). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura) IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez.
- Freire, R A. (2016). Didática do Ensino Superior. São Paulo: Cengage.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2017). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Editora Vozes Limitada.
- Gil, A. C. (2019). Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. Editora Atlas SA.
- Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa (Vol. 4, p. 175). São Paulo: Atlas.
- Global Accountancy Education. (2012, 20 And 21 June). Global Accountancy Education Research. Trabalho Apresentado No Iaaer Symposium Global

Development In Accountancy Education, Amsterdam, Holanda. Recuperado Em <Http://Www.laaer-Amsterdam.Com/>

Gomes, S. G., & Mota, M. V. (2019). Metodologias ativas na prática docente. Minas Gerais: Universidade Federal de Viçosa.

HAMZE, A. (2015). Andragogia e a arte de ensinar aos adultos. Acesso em, 22.

Hase, S., & Kenyon, C. (2000). From andragogy to heutagogy. UltiBASE In-Site.

Hilsdorf, M L. (2003). História da Educação Brasileira – Leituras. São Paulo: Cengage Learning.

JONES, C.; PENALUNA, K.; PENALUNA, A. The promise of andragogy, heutagogy and academagogy to enterprise and entrepreneurship education pedagogy. Education + Training, [S.l.], v. 61, n. 9, p. 1170-1186, 2019. Disponível em: <https://repository.uwtsd.ac.uk/1130/>. Acesso em: 2 dez. 2019

Juaniha, A. M. Desafios de implementação das normas internacionais de contabilidade na educação contábil em Moçambique.

Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development. Routledge.

Knowles, Malcolm S. (1990). Andragogo Versus Pedagogo. Association Press, USA, 1990.

Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2009). Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. In Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa (pp. 388-388).

Libâneo, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Educar em Revista, (17), 153-176.

Lopes, I. G.; Pires, C. A. B.; Silva, V. Y. N. E.; Lopes, A. G. (2021). Práticas Andragógicas E Heutagógicas No Ensino Superior: Uma Revisão De Literatura. Revista De Teorias E Práticas Educacionais, V. 31, P. 5.

Marques, R. C., & Duarte, C. Z. C. G. (2021). HEUTAGOGIA: o ensino superior no Brasil e o mercado de trabalho. Revista Augustus, 26(53), 84-109.

Martins, A. C. P. (2002). Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. Acta Cirúrgica Brasileira, 17, 04-06.

Martins, G de A. (2019). Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa. 2 ed. Atlas, São Paulo.

McGlone, J. R. (2011). Adult learning styles and on-line educational preference. Research in higher education journal, 12, 1.

- Mila, F. L., Yáñez, K. A., & Maldonado, X. E. (2022). Estrategias para la enseñanza andragógica del derecho en contextos virtuales. *Formación universitaria*, 15(2), 61-70.
- dos Santos Monteiro<sup>1</sup>, M. G., de Oliveira Sutil<sup>1</sup>, M. Z., & Bomfim, R. J. A influência dos quatros pilares da educação na formação do cidadão.
- Moore, M., & Kearsley, G. (2007). *Uma visão integrada*. Tradução por Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning.
- Morais, C. C., Portes, É. A., & Arruda, M. A. (2018). *História da Educação-Ensino e pesquisa*. Autêntica.
- Morales-Pacavita, O. S., & Leguizamón González, M. C. (2018). Teoría andragógica: aciertos y desaciertos en la formación docente en TIC. *Praxis & Saber*, 9(19), 161-181.
- Oliveira, K. O. A.; Silva, S. C. (2010). Avaliação Do Curso De Ciências Contábeis Da Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná: Uma Abordagem Andragógica E Pedagógica. In: X Seminário Do Centro De Ciências Sociais Aplicadas Do Campus De Cascavel - O Papel Das Organizações Na Promoção Do Desenvolvimento Sustentável, 2010, Cascavel. X Seminário Do Centro De Ciências Sociais Aplicadas Do Campus De Cascavel - O Papel Das Organizações Na Promoção Do Desenvolvimento Sustentável, 2010.
- Pablo; S, C; Fernandes, E de H; Castadelli, G.; Cardoso, Patricia. (2020). *Pedagogia: currículo e desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Sagah.
- Pedroso, D. B. (2018). Análise da aderência curricular do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em relação à demanda do mercado profissional da Região Metropolitana de Porto Alegre.
- Pires, C. B., Ott, E., & Damacena, C. (2009). "Guarda-Livros" ou "Parceiros de Negócios"? Uma Análise do Perfil Profissional Requerido pelo Mercado de Trabalho para Contadores na Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA). *Contabilidade Vista & Revista*, 20(3), 157-187.
- Queiroz, F. C. B. P., Queiroz, J. V., Vasconcelos, N. V. C. D., Furukava, M., Hékis, H. R., & Pereira, F. A. B. (2013). Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 21, 349-370.
- Richardson, R. J. (2007). *Pesquisa Pesquisa Pesquisa social: métodos e técnicas*.
- Rodrigues, A M (2016). *Psicologia da Aprendizagem e da Avaliação*. São Paulo: Cengage Learning. Recuperado [https://issuu.com/cengagebrasil/docs/9788522122455\\_livreto](https://issuu.com/cengagebrasil/docs/9788522122455_livreto)
- Roesch, S. M. A. (2005). *Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração*. 3ª. Atlas.

- Rosenthal, D. B. (1989). Two approaches to science – technology – society (STS) education. *Science Education*, v. 73, n. 5, p.581-589
- Sacristán, J. G. (2017). *O Currículo-: Uma Reflexão sobre a Prática*. Penso Editora.
- Sacristán, G., & Gómez, A. P. (2009). *Compreender e transformar o ensino-4*. Artmed Editora.
- Sacristán, G., & Gómez, A. P. (2000). *Compreender e transformar o ensino- in compreender e transformar o ensino (p.391-391) 2*. Artmed Editora.
- Santanna, C. (2017). Andragogia e análise transacional: ampliando o olhar para o aprendiz adulto. *Revista Brasileira de Análise Transacional–REBAT*. Ano XXV e XXVI. Porto Alegre: UNAT, 19-51.
- Santos, C. C. R. (2010). Andragogia: Aprendendo a ensinar adultos. *SIMPÓSIO DE EXCELENCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA*, 8, 1-9.
- Santos, W.L.; Mortimer, E.F. (2002). Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem Ciencia tecnologia e sociedade no contexto da educação brasileira. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*. V.2, n.2, p.106-120.
- Santos, R. B. O. (2021). ANDRAGOGIA: Trazer o ensino para a realidade dos alunos. *Brazilian Journal of Development*, 7(2), 13235-13244.
- Saviani, D. (2007). *Pedagogia: o espaço da educação na universidade*. Cadernos de pesquisa, 37, 99-134.
- SAVIANI, N. (1998). *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 200 p. Metodologia da pesquisa em educação a distância. MEC/SEED. Brasília.
- Securato, J. C. (2019). *Onlearning: como a educação disruptiva reinventa a aprendizagem*. Saint Paul.
- Silva, T. B. D. J., & Biavatti, V. T. (2018). Estratégia metacognitiva de aprendizagem autorregulada, percepção docente sobre a aprendizagem e métodos educacionais em contabilidade. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 15(37), 3-33.
- da Silva, T. T. (1996). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Vozes.
- Silva, Sidnei Celerino da. *Desafios dos programas de graduação em Ciências Contábeis face às mudanças emergentes na pós-modernidade / Sidnei Celerino da Silva*. – São Paulo, 2014. 347 p.
- Tancredo, L de O. *Heutagogia e a internet na engenharia. Aplicando o processo de aprendizagem*. 2019. Disponível em: <httpw.unilago.edu.br/revista/edicaoatual/Sumario/2016/downloads/21.pdf>. Acesso em: 07 abr 2022.

- Tardif, M. (2012). Saberes docentes e formação profissional. Editora Vozes Limitada.
- Teixeira Junior, V. F. (2019). O conhecimento algébrico escolar nos PCN sob a perspectiva da terapia de Wittgenstein. *BoEM, Joinville*, 7(14), 113-131.
- Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR (2022). Apresentação do curso. Recuperado em <http://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/pato-branco/pb-ciencias-contabeis/apresentacao>
- Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR (2022). Projeto Pedagógico do Curso. Recuperado em <://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/pato-branco/pb-ciencias-contabeis/documentos/projeto-pedagogico-curso.pdf/view> - 13/04/2022.
- de Vasconcelos, P. F., Tagliaferre, R. D. C. S., & Teles, M. F. (2020). A construção de um currículo médico baseado na perspectiva da andragogia: estamos no caminho correto?. *Pensar Acadêmico*, 18(4), 783-795.
- Veiga, I. P. A. (2009). *A aventura de formar professores*. Papirus Editora.
- Valle, R.; B.; VASQUES, L. V. Andragogia: pressupostos da metodologia no ensino superior. *Repositório Unis*, 2020. V.10, n.10, p.110-115, 2020.
- Veiga, I. P. A. (2011) Veiga, I. P. A. (2011). Perspectiva para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: I. P. A. VEIGA, & L. M. G. Resende (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político- pedagógico* (16a ed. pp.9-32). Campinas, SP, Brasil: Papirus.
- Yin, R. K. (2014). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman editora.



## APÊNDICE A – Roteiro de Grupo Focal para coleta da percepção dos alunos

- **Leitura do termo de consentimento livre e esclarecido**

- **1 Identificação**

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

1.2 Estado civil: ( ) casado(a) ( ) solteiro(a) ( ) viúvo(a)

1.3 Gênero: ( ) masculino ( ) feminino ( ) não informar

1.4 Atuação profissional: ( ) área contábil ( ) desempregado

( ) em outra área, especifique: \_\_\_\_\_

- **Roteiro de Entrevista**

**P1** - Durante as aulas, existe uma construção conjunta de conhecimentos ou apenas o professor tem a responsabilidade de repassar os conteúdos seminários, apresentações

**P2** - O curso é estruturado por disciplinas, com vários pré-requisitos e disciplinas obrigatórias na área contábil para a conclusão da formação; ou A grade curricular não se prende à hierarquia de disciplinas, mas dá oportunidade para o estudante escolher, entre vários caminhos, a sua opção de formação dentro da área

**P3** - existe a oportunidade do compartilhamento de experiências vividas fora do ambiente acadêmico.

**P4** - O professor, em geral, centraliza o processo de transmissão, privilegia o protagonismo do estudante ou aparece como um facilitador do processo?

**P5** - O professor conduz o processo de ensino, sendo o aluno, na maior parte do tempo, o expectador ou O professor desempenha um papel de líder, contudo constrói com os alunos as normas e processos a serem seguidos em sala de aula

**P6** - Os discentes demonstram interesse em aprender, para obter notas, por percebem a aplicação prática ou aquilo que está alinhado aos seus objetivos?

**P7** - Os estudantes são mais motivados pela nota, pela satisfação da aprendizagem ou pelo desenvolvimento de sua autonomia pessoal e profissional?

**P8** - Em geral, as experiências dos alunos são fontes exploradas em aulas ou prioriza-se a teoria e exemplos de livros didáticos e do docente?

**P9** - Ao apresentar os conteúdos, os docentes demonstram visões alternativas e até mesmo contraditórias sobre o tema, desafiando os alunos a ponderar as alternativas

**P10** - O programa das disciplinas e outras fontes orientadoras do curso privilegiam estratégias de ensino que conduzem à descoberta e busca do significado do conhecimento.

## APENDICE B - Roteiro de entrevista aplicado aos docentes

- **Leitura do termo de consentimento livre e esclarecido**

- **1 Identificação**

1.1 Atividade:     professor         coordenador         outras: \_\_\_\_\_

1.2 Gênero:         masculino         Feminino         Não informar

1.3 Titulação:     especialização  mestrado         doutorado

1.4 Dedicção ao magistério:  exclusiva  40 horas  menos de 40 horas

1.5 Tempo de docência:                     menos de 5 anos  entre 5 e 10 anos  
 entre 11 e 20 anos  acima de 20 anos

- **Roteiro de Entrevista**

**P1** - Durante as aulas, existe uma construção conjunta de conhecimentos ou apenas o professor tem a responsabilidade de repassar os conteúdos seminários, apresentações

**P2** - O curso é estruturado por disciplinas, com vários pré-requisitos e disciplinas obrigatórias na área contábil para a conclusão da formação; ou A grade curricular não se prende à hierarquia de disciplinas, mas dá oportunidade para o estudante escolher, entre vários caminhos, a sua opção de formação dentro da área

**P3** - existe a oportunidade do compartilhamento de experiências vividas fora do ambiente acadêmico.

**P4** - O professor, em geral, centraliza o processo de transmissão, privilegia o protagonismo do estudante ou aparece como um facilitador do processo?

**P5** - O professor conduz o processo de ensino, sendo o aluno, na maior parte do tempo, o expectador ou O professor desempenha um papel de líder, contudo constrói com os alunos as normas e processos a serem seguidos em sala de aula

**P6** - Os discentes demonstram interesse em aprender, para obter notas, por percebem a aplicação prática ou aquilo que está alinhado aos seus objetivos?

**P7** - Os estudantes são mais motivados pela nota, pela satisfação da aprendizagem ou pelo desenvolvimento de sua autonomia pessoal e profissional?

**P8** - Em geral, as experiências dos alunos são fontes exploradas em aulas ou prioriza-se a teoria e exemplos de livros didáticos e do docente?

**P9** - Ao apresentar os conteúdos, os docentes demonstram visões alternativas e até mesmo contraditórias sobre o tema, desafiando os alunos a ponderar as alternativas

**P10** - O programa das disciplinas e outras fontes orientadoras do curso privilegiam estratégias de ensino que conduzem à descoberta e busca do significado do conhecimento.

## APENDICE C - Questionário para coleta da percepção dos docentes e discentes

Este instrumento tem a finalidade de reunir dados para desenvolvimento da Dissertação que objetiva avaliar o currículo do curso de Ciências Contábeis de uma IES Federal sob a perspectiva Andragógica e Heutagógica. Sua participação é essencial para realização dessa pesquisa. Ademais, os resultados serão apresentados de forma agregada e este instrumento não requer a identificação de nome, fone ou e-mail dos respondentes.

Antecipamos agradecimentos e permanecemos à disposição para qualquer esclarecimento. Mestrando: Edegar Luiz Del Sent – e-mail: [edegar.sent@unioeste.br](mailto:edegar.sent@unioeste.br)

### 1 Competências esperadas do egresso do curso de Ciências Contábeis

Com base na lista de Competências do curso de Ciências Contábeis (extraídos do Projeto Pedagógico Do Curso - PPC) descritos abaixo, indique a alternativa que melhor representa em sua opinião a extensão em que tais competências estão sendo atingidas no curso. Use a seguinte escala em relação a cada item: (1) não, (2) provavelmente não, (3) indeciso/ não tem opinião, (4) provavelmente sim, (5) sim.

Nº	Competências	Questões	1	2	3	4	5
C 1.1	HUMANIDADE S:	Intervir em situações socioambientais problemáticas, considerando a realidade como processo histórico de construção humana, de forma crítica, científica e criativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C 1.2		Intervir em situações fundamentado em conhecimentos das dimensões social, política, econômica, cultural e ambiental, com autonomia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C 1.3		Intervir em situações com comunicação qualificada e adequada, responsabilidade e ética, respeitando as diversidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C 2.1	CONTÁBIL OPERACIONAL	Resolver problemas estruturados de natureza econômico-financeira em diferentes contextos organizacionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C 2.2		Tratar os fenômenos patrimoniais conforme preceitos contábeis, legais e éticos, com demonstrações contábeis adequadas e resultados validados de forma autorregulada e cooperativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C 3.1	PESQUISA	Investigar problemas de contexto real, integrando conhecimentos técnico-científicos da literatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C 3.2		Selecionar informações relevantes do campo de estudo e aplicar em soluções mais adequadas às	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

		contingências com integridade, autonomia reflexiva e senso crítico.					
C 4.1	CONTÁBIL GERENCIAL:	Criar soluções contábeis estratégicas personalizadas em diferentes entidades e contextos organizacionais locais e globais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C 4.2		Articular diagnóstico com mapeamento de dados financeiros e não financeiros, de forma sistêmica, e empregando princípios ético contábeis e ferramentas adequadas para o subsídio ao processo decisório, com comprometimento e integridade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 2 Missão, visão e valores

Com base na Missão, Visão e Valores do curso de Ciências Contábeis (extraídos do Projeto Pedagógico Do Curso - PPC) descritos abaixo, indique a alternativa que melhor representa em sua opinião a extensão em que estão sendo atingidos no curso. Use a seguinte escala em relação a cada item: (1) não, (2) provavelmente não, (3) indeciso/ não tem opinião, (4) provavelmente sim, (5) sim.

Nº	Estratégia	Perguntas	1	2	3	4	5
PE 01	Missão	Produzir e disseminar o conhecimento científico contábil, formando profissionais contábeis que atendam às necessidades e expectativas da sociedade, considerando os aspectos inovadores, sustentáveis e tecnológicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PE 02	Visão	Ser um curso de graduação de referência na Contabilidade, sendo reconhecido como um dos melhores cursos do Brasil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PE 03	Valores	Humanismo: Valorizar o ser humano e a condição humana acima de tudo;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		Ética: Agir de acordo com os valores morais e princípios que norteiam a conduta humana na sociedade;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		Responsabilidade Social: Formar o cidadão integrado no contexto social;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		Comprometimento: Trabalhar no que se deseja com determinação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 3 Objetivos do curso

Com base no Objetivos do curso de Ciências Contábeis (extraídos do Projeto Pedagógico Do Curso - PPC) descritos abaixo, indique a alternativa que melhor representa em sua opinião a extensão em tais objetivos estão sendo atingidos no curso. Use a seguinte escala em relação a cada item: (1) não, (2) provavelmente não, (3) indeciso/ não tem opinião, (4) provavelmente sim, (5) sim.

Nº	Objetivos do curso	1	2	3	4	5
----	--------------------	---	---	---	---	---

O 01	Manter atualizado e aperfeiçoar o currículo frente ao novo perfil do aluno entrante, das novas tecnologias disponíveis, das necessidades de adequações metodológicas e para que seu egresso possa atender as novas exigências do mundo do trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O 02	Flexibilizar a estrutura curricular para permitir a mobilidade acadêmica dos discentes;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O 03	Fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos alunos;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O 04	Possibilitar a formação técnico-científica e profissional do acadêmico;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O 05	Produzir e disseminar a pesquisa científica em Ciências Contábeis;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O 06	Disseminar as normas e os princípios de conduta ética do profissional contábil;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O 07	Promover a multi/inter e transdisciplinariedade em projetos de ensino, pesquisa e extensão;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O 09	Certificar competências de Humanidades, de Pesquisa, Contábil Operacional e Contábil Gerencial dos seus egressos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 4 Perfil dos egressos

Com base no Perfil dos egressos do curso de Ciências Contábeis (extraídos do Projeto Pedagógico do Curso - PPC) descritos abaixo, indique a alternativa que melhor representa em sua opinião a extensão em que tais perfis estão sendo formados no curso. Use a seguinte escala em relação a cada item: (1) não, (2) provavelmente não, (3) indeciso/ não tem opinião, (4) provavelmente sim, (5) sim.

Nº	Perguntas - Perfil dos egressos	1	2	3	4	5
PF 01	Gerenciar os sistemas de informação contábil conforme a legislação pertinente;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PF 02	Desenvolver soluções contábeis de forma ética para a gestão das organizações; e	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PF 03	Validar soluções contábeis estratégicas personalizadas com os responsáveis pelo processo decisório adequado as recomendações viáveis, de forma ética	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 5 Organização Curricular

Com base no Organização Curricular do curso de Ciências Contábeis (extraída do projeto pedagógico do curso - PPC) descrita abaixo, indique a alternativa que melhor representa em sua opinião a extensão em que a organização curricular sendo cumprida no curso. Use a seguinte escala em relação a cada item: (1) não, (2) provavelmente não, (3) indeciso/ não tem opinião, (4) provavelmente sim, (5) sim.

Nº	Organização Curricular	1	2	3	4	5
OC 01	Humanidades: o ciclo de humanidades deve conter uma carga horária mínima de 10% das disciplinas do curso. Esse ciclo compreende as áreas de ciências humanas, pela área de ciências sociais aplicadas e pela área de linguística, letras e artes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

OC 02	Administração: Conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
OC 03	Legislação: Conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
OC 04	Economia: Conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
OC 05	Matemática e estatística: Conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
OC 06	Finanças: Conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
OC 07	Contabilidade societária: Conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
OC 08	Contabilidade gerencial: Conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 6 Informações Adicionais

6.1 Em quais das categorias acima (competências; missão, visão e valores; objetivos; perfil do egresso e organização curricular), o curso apresenta sucesso no desenvolvimento? Dê exemplos:

---



---



---

6.2 Em quais das categorias acima, (competências; missão, visão e valores; objetivos; perfil do egresso e organização curricular), o curso apresenta falhas no desenvolvimento? Dê exemplos:

---



---



---

## APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – FOCUS GROUP

### Prezado participante

Você está sendo convidado (a) a participar de um *focus group* da pesquisa sobre a Avaliação do currículo do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Federal sob as perspectivas Andragógica e Heutagógica, desenvolvida por



Edegar Luiz Del Sent, discente do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade - Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, sob orientações do professor Dr. Sidnei Celerino Da Silva.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas, neste documento. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e está sendo convidado de forma totalmente voluntária.

Esta pesquisa tem por objetivo, verificar e avaliar o currículo do curso de Ciências Contábeis de uma IES Federal sob a perspectiva Andragógica e Heutagógica.

Sua participação e seu depoimento são de grande relevância para a pesquisa e que haverá muita satisfação, da parte do pesquisador, em ouvi-lo e mostrar franqueza na descrição dos propósitos do trabalho.

As falas dos participantes, serão gravadas durante o *focus group* e transcritas em um editor de textos para serem analisadas e utilizadas na pesquisa.

As informações fornecidas por você terão a sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma. Nos comprometemos a esclarecer adequadamente qualquer dúvida que, eventualmente, o/a participante venha a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail: [edegar.sent@unioeste.br](mailto:edegar.sent@unioeste.br)

---

Edegar Luiz Del Sent

**Local Data**

Eu \_\_\_\_\_

declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação neste *focus group* e concordo em participar.

---

Assinatura do participante

**Local e Data**

## **Apêndice E – Protocolo de Estudo de Caso**

### **1 Procedimentos de coleta e análise**

Os procedimentos de coleta e análise dos dados foram orientados pelo protocolo de estudo de caso. Segundo Yin (2015), o protocolo representa uma das principais táticas para aumentar a confiabilidade da pesquisa do estudo de caso e destina-se a orientar o pesquisador ao realizar a coleta de dados. De forma geral, o protocolo apresenta as seguintes seções:

- a) visão geral do projeto do estudo de caso;

- b) procedimentos de campo;
- c) questões do estudo de caso;
- d) guia para o relatório do estudo de caso.

O protocolo apresenta os procedimentos e orientações que precisam ser seguidos, especialmente no que se refere a coleta de dados em campo, podendo antecipar e evitar resultados negativos que poderão comprometer o estudo (Silva, 2014)

### *1.1 Visão geral do estudo de caso*

Objetivo geral do estudo de caso é avaliar o currículo do curso de Ciências Contábeis de uma IES Federal sob a perspectiva Andragógica e Heutagógica. Para alcançar o objetivo geral, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: identificar a percepção dos estudantes e professores quanto à estrutura e operacionalização do currículo real do curso; identificar a aproximação do currículo aos pilares da Andragogia e Heutagogia; comparar o currículo real da IES delimitada as perspectivas Andragógica e Heutagógica.

Quando ao cenário da pesquisa optou-se por realizar-se no curso de Ciências Contábeis da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco - UTFPR/PB, visto que o currículo acadêmico e Projeto Pedagógico de Graduação passaram por reformulação nos últimos anos e apresenta conformidade com Normas Internacionais de Contabilidade. No *site* apresenta-se como sendo um curso focado no desenvolvimento contábil e gerencial de seus acadêmicos. Os principais eixos de formação são compostos pelas áreas: contábil/gerencial, aplicadas, legal, humanas, tecnológica e complementar. (UTFPR, 2022).

### *1.2 Procedimentos de campos*

Após o pesquisador identificar a lacuna e definir o objetivo do estudo, entrou-se em contato com o Coordenador do curso de Ciências Contábeis da IES estudada, expondo a intenção de realizar o estudo de caso no campus de Pato Branco, de forma informal detalhou-se o objetivo geral e os objetivos específicos do projeto e de forma sucinta quais passos seriam necessários para a conclusão da pesquisa. A autorização para realização de *focus group* foi solicitada através do meio formal por e-mail.

Para atender os dois primeiros objetivos específicos da pesquisa, foi realizada aplicação de questionários, bem como uma análise documental por meio do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis obtido através do endereço eletrônico do curso, onde foram analisados os elementos curriculares: Missão, visão e valores; Objetivos do curso; Perfil do Egressos; Organização didático pedagógica; Organização curricular (UTFPR, 2022).

Yin (2015) salienta que no estudo de caso o pesquisador tem pouco controle sobre pessoas e instituições em situações cotidianas. Assim, é necessário um planejamento com antecedência das principais tarefas ao coletar os dados, o que inclui:

- a) obter acesso à organização ou a entrevistados-chave;
- b) recursos necessários para uso em campo;
- c) meios para buscar auxílio e orientação, se necessário;
- d) agenda clara das atividades de coleta de dados;
- e) preparação para fatos inesperados no andamento da coleta de dados.

Para a realização da pesquisa com os discentes foi utilizado o *focus group*, onde os alunos foram convidados a participar de forma voluntária da discussão (apêndice A). Foram organizados dois grupos até que se alcance a exaustão dos dados.

Cada grupo foi formado de cinco ou seis alunos, sendo um desses membros na situação de observador, escolhido pelo grupo para realizar apoio ao pesquisador com anotações de forma geral que possam auxiliar na tabulação dos dados. A duração prevista para as discussões foi de 60 a 90 minutos. Após a formação dos grupos, os alunos receberam o Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice D) e uma breve explicação sobre os objetivos da pesquisa. O *focus group* com estudantes iniciaram com aplicação de um questionário no modelo “escala *Likert*” (apêndice C) e após as discussões. Importante salientar que foram realizadas gravações em áudio e vídeo para, posteriormente, serem transcritas, categorizadas e analisadas.

Atualmente o quadro docente do curso de Ciências Contábeis na UTFPR é composto por sete professores que atuam em regime de dedicação exclusiva, dois em regime de 40 horas, e uma professora celetista com carga horaria de 20h. No momento o curso conta com dois professores afastados para conclusão de doutorado. As realizações das entrevistas (apêndice B) ocorreram de forma individual e todos os professores foram convidados a participarem, conforme disponibilidade de tempo e

agenda. Ao início da entrevista o docente recebeu o Termo De Consentimento Livre E Esclarecido (apêndice D) e o questionário de escala *Likert* (apêndice C) para ser respondido, ainda, receberam uma breve explicação sobre os objetivos da pesquisa. Ressalta-se que a coleta de dados foi realizada até a exaustão dos dados. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo e tiveram duração prevista de 60 a 90 min cada.

No que diz respeito à coleta de dados documentais, foram realizadas buscas no site da Instituição de Ensino Superior (IES) objeto do estudo, com o objetivo de encontrar documentos que pudessem orientar a pesquisa e, posteriormente, serem analisados. Para isso, foram utilizados o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Ciências Contábeis e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). A partir desses documentos, foi compilado um conjunto de normas e regulamentos que deveriam ser implantados e seguidos para a transição ao currículo baseado em competências.

### 1.3 Questões do estudo de caso

Foram delineadas questões para nortear os objetivos específicos do estudo e questões que direcionaram a trajetória da pesquisa e ações para respondê-las, Tabela 15.

Tabela 15  
**Questões do estudo de caso**

Objetivos Específicos	Questões	Ação Planejada
Objetivo a: Identificar a percepção dos discentes e docentes quanto à estrutura e operacionalização do currículo real do curso	Como os discentes e docentes do curso percebem a operacionalização do currículo real em sala de aula?	Aplicação de questionário com escala <i>Likert</i> , aos professores e estudantes do 7º e 8º períodos.
Objetivo b: Identificar a aproximação do currículo aos princípios da Andragogia e Heutagogia	O currículo se aproxima mais dos pilares da andragogia ou da heutagogia?	Realização de grupo focal com discentes e entrevista com os docentes, cruzando dados com os autores estudados
Objetivo c: Comparar o currículo e real da IES delimitada as perspectivas andragógica e heutagógica	Analisando os currículos formais e real da instituição em que aspectos é possível observar os métodos andragógicos e heutagógicos presente no mesmo?	Analisar as respostas dos objetivos A e B e comparar as respostas com os autores e com o PPP.

Fonte: O autor (2022).

Segundo Yin (2015), as questões descritas no protocolo são direcionadas ao pesquisador e não aos entrevistados. Em síntese, elas direcionam as informações que precisam ser coletadas e a motivação para tal tarefa.

#### *1.4 Guia para elaboração do relatório do estudo de caso*

Para Yin (2014), um esboço do relatório do estudo de caso deve ser incluído no protocolo. Neste ponto, é apropriado considerar o formato da apresentação dos dados, o público-alvo do relatório e a estrutura do relatório. As instruções detalhadas começam com a descrição, classificação, análise e triangulação dos dados coletados. Na pesquisa, foram utilizados métodos qualitativos e quantitativos de avaliação para apresentar e analisar os resultados.

##### *1.4.1 Avaliação qualitativa dos resultados*

Os dados qualitativos foram obtidos através dos instrumentos de coleta de dados indicados nos apêndices A e B, entrevistas e grupos de foco, as quais se utilizaram como direcionamento as questões de pesquisa contidas na tabela 15 - Questões do estudo de caso. Para análise das entrevistas e *focus group* utilizar-se-á da análise de conteúdo apresentada por Bardin (1977).

Segundo Bardin (1977), dentre as técnicas de análise de conteúdo, a análise categórica é a mais antiga e mais utilizada. Funciona dividindo os materiais em categorias, devido às características comuns dos elementos. Os critérios de classificação podem ser semânticos (categorias de assunto), sintáticos (verbos, adjetivos, etc.), lexicais (por significado das palavras) e expressivos (por perturbações linguísticas). Para a autora, a organização da codificação do material compreende a escolha das unidades, a definição das regras de contagem e, por fim, a classificação e agregação em categorias. O estudo utilizou da categorização das respostas dos questionários e *focus group* por segregação semântica das respostas, ou seja, por categoria de assuntos.

Bardin (1977) informa que para um conjunto de categorias possuírem eficiências devem possuir as seguintes qualidades:

- a) exclusão mútua: a condição estabelece que cada elemento não pode existir em múltiplos conjuntos;
- b) homogeneidade: a descrição deve ser guiada por um único princípio de classificação, de modo que diferentes níveis de análise devem ser

separados em uma análise contínua;

- c) relevância: uma categoria pode ser julgada quando é consistente com o referencial teórico definido;
- d) objetividade: este princípio é atendido quando a mesma grade de classificação se aplica a diferentes partes do material e é codificada da mesma forma ao submeter múltiplas análises;
- e) produtividade: a produtividade ocorre quando um conjunto de categorias fornece resultados ricos, índices de inferência, hipóteses, etc.

Assim, em síntese, no desenvolvimento da pesquisa, para cada questão aberta dos questionários, entrevistas e grupos focais, foram identificados os significados ou temas das falas dos respondentes, progressivamente agrupados em categorias que se enquadram na maioria dos princípios acima e baseados em a frequência e a direção da declaração.

#### *1.4.2 Avaliação quantitativa dos resultados*

As análises quantitativas foram baseadas nos dados que reúnem a percepção dos envolvidos sobre as competências do curso de Ciências Contábeis, missão, visão e valores, objetivos do curso, perfil do egresso e organização curricular. Para identificação dessas categorias foi empregado questionário com escalas de pontuação do tipo *Likert*, com cinco pontos.

Anderson, Sweeney e Williams (2011) apontam que quando são utilizados rótulos (excelente, bom ou ruim), ou mesmo códigos numéricos (1 para excelente, 2 para bom...), as escalas são chamadas de números ordinais. Isso pode acontecer se as variáveis consistirem em rótulos ou nomes usados para identificar os atributos dos elementos, e a categorização dos dados for importante, ou seja, se eles puderem ser ordenados de acordo com a qualidade da avaliação. Além disso, os dados qualitativos utilizam escalas nominais ou ordinais, que podem ser numéricas ou não numéricas. Assim, as escalas do tipo *Likert* utilizadas no estudo são escalas ordinais classificadas como variáveis qualitativas, cujas escalas de mensuração indicam apenas a presença de categorias taxonômicas mutuamente exclusivas.

Para Anderson, Sweeney e Williams (2011), é possível sintetizar os dados qualitativos contando o número de observações em cada categoria ou pelo cálculo da proporção ou porcentagem das observações em cada categoria.

Assim, o estudo empregou tabelas de distribuição de frequência, percentuais e medida de tendência central, tais como a média para complementar a apresentação e análise da percepção dos discentes e docentes sobre o alcance das competências do curso de Ciências Contábeis, missão, visão e valores, objetivos do curso, perfil do egresso e organização curricular.

Outro aspecto importante na apresentação do relatório é a triangulação das diversas fontes de dados extraídas da fundamentação teórica, PPP, Planos de ensino e outros documentos que estruturam o curso e da percepção dos sujeitos da pesquisa (discentes e docentes), coletadas por meio de questionários, entrevistas e grupo focal.

#### *1.4.3 Triangulação das fontes de evidências da pesquisa*

Este estudo fez uso de fontes documentais, (PPP) do curso de Ciências Contábeis, e da coleta da percepção de docentes e discentes através da aplicação de questionários, sendo que as entrevistas foram realizadas com os docentes e o *focus group* com os discentes do curso. Sobre isso, Yin (2014) analisa que o uso de variadas fontes de evidências, a criação de um banco de dados para o estudo de caso e a manutenção de um conjunto de evidências são princípios relevantes para a realização de estudos de casos com uma boa qualidade.

Na sequência, depois da transcrição, categorização e apresentação dos dados em tabelas, para auxiliar na análise dos resultados obtidos de diversas fontes de pesquisa, realizou-se a triangulação das evidências, momento em que foram seguidos alguns passos.

Fundamentado pela matriz metodológica, o estudo identificar a percepção dos estudantes e professores quanto à estrutura e operacionalização do currículo real do curso;

- a) no estudo foram trianguladas as percepções de docentes e discentes em relação aos objetivos das competências do curso; missão, visão e valores do curso; objetivos do curso; perfil do egresso e organização curricular;
- b) na sequência foi triangulada a aproximação do currículo aos pilares da andragogia e heutagogia, a partir das percepções de docentes e discentes em relação as categorias: Princípios; Modelo Curricular; Prática do Discente e Prática do Docente; Relação Professor/Aluno; Razões da Aprendizagem;

Motivação; Experiências dos Alunos; Orientação da Aprendizagem e Vontade de Aprender;

c) foram cruzadas as percepções de docentes e discentes, coletadas por meio de entrevistas, questionários e grupo focal, em relação ao perfil dos egressos, funcionamento do curso e adequação e contribuição da formação com as orientações extraídas do PPP e da fundamentação teórica, sempre que possível.

A integração dos dados coletados em diversas fontes de informação foi fundamental para a análise e compreensão da realidade do currículo do curso de Ciências Contábeis em uma Instituição Federal de Ensino Superior, sob a ótica das perspectivas Andragógica e Heutagógica

#### *1.4.4 Estrutura do relatório de pesquisa*

Outro ponto a ser considerado é o planejamento da estrutura e os elementos que compõem o relatório da pesquisa. Yin (2014) ressalta que quando o público-alvo do estudo de caso é uma parcela de pesquisadores da área, a pesquisa ou um comitê de domínio ou a estrutura analítica linear do relatório se mostra adequada.

Esta estrutura de relatório é aplicável a um ou estudos de caso e apresenta tópicos que incluem tópico ou questão, revisão de literatura existente, métodos usados no estudo, os resultados extraídos dos dados coletados e analisados, bem como as conclusões extraídas dos achados (Yin, 2014).

Assim, as etapas finais do relatório do estudo de caso foram estruturadas em duas seções:

- a) descrição e discussão dos resultados;
- b) conclusão .

A primeira seção foi subdividida em três subseções: caracterização da unidade-caso; percepção dos estudantes e professores quanto à estrutura e operacionalização do currículo real e aproximação do currículo aos pilares da andragogia e heutagogia.

Na caracterização do curso foram descritos aspectos históricos, competências do curso de Ciências Contábeis, missão, visão e valores, objetivos do curso, perfil do egresso, organização curricular, ainda, as caracterizações dos participantes foram analisadas, sendo em relação aos docentes, o gênero, titulação, dedicação ao



magistério e tempo de docência. Quanto aos discentes foram analisados gênero, idade, estado civil e atuação profissional.

Na segunda subseção consta a percepção dos estudantes e professores quanto à estrutura e operacionalização do currículo real, subdividido nas categorias missão, visão e valores, objetivos do curso, perfil do egresso e organização curricular.

Na terceira subseção consta, orientado pelo modelo da tabela 14, a discussão da aproximação do currículo real aos pilares Andragógicos e Heutagógicos, por meio das categorias: modelo curricular, práticas docentes, relação professor aluno, razões da aprendizagem, motivação, experiência do aluno, orientação da aprendizagem e, por fim, vontade de aprender.

Para organizar a conclusão, inicialmente, realizou-se a análise dos dados obtidos por meio de um questionário do tipo *Likert* aplicado a discentes e docentes do curso de Ciências Contábeis. Esse questionário visava coletar percepções relacionadas aos objetivos do curso, missão, visão e valores, perfil do egresso e organização curricular. Em seguida, foram apresentadas as percepções dos discentes e docentes sobre a aproximação dos pilares andragógicos e heutagógicos, categorizados em princípios, modelo curricular, prática do discente e do docente, relação professor-aluno, razões da aprendizagem, motivação, experiências dos alunos, orientação da aprendizagem e vontade de aprender. Por fim, realizou-se uma comparação e análise das percepções dos currículos, concluindo com a resposta à pergunta principal do estudo: qual é a percepção de professores e estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma IES em relação à aproximação do currículo real aos pilares da andragogia e heutagogia? Os resultados demonstraram que o currículo, mesmo em uma fase de transição, apresenta, em maioria, características baseadas nos pilares andragógicos.

Com recomendações aos envolvidos, sugere-se aos docentes a participar de ações de capacitação, construir um currículo mais integrado e estimular a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Já para os estudantes, sugere-se assumir o protagonismo na própria aprendizagem e comunicar suas percepções e sugestões para o aprimoramento do modelo de competências implementado. Por fim, a pesquisa recomenda a aplicação de instrumentos avaliativos para monitorar a eficácia do modelo de competências e replicar a pesquisa em outras instituições para identificar boas práticas e desafios comuns na sua implementação.

Em suma, o protocolo de estudo de caso orientou as perspectivas do pesquisador sobre as questões-chave da pesquisa, no processo de coleta de dado na instituição, na interpretação e desenvolvimento da estrutura final do relatório de pesquisa.