

CONVERGÊNCIA DAS NORMAS INTERNACIONAIS DE CONTABILIDADE: UMA ANÁLISE A LUZ DAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE E LIBANEO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL

RESUMO

A convergência das normas internacionais implicou em mudanças nas estruturas da profissão contábil, desde a forma de escrituração das operações mercantis até nos métodos de ensinamentos. Dado ao novo perfil e habilidades exigidas aos contadores, mudanças aconteceram nas matrizes e conteúdos curriculares, implicando modificações nas metodologias de ensino das Instituições de Educação Superior. Paralelamente, surgiram discussões no meio acadêmico quanto aos tipos de metodologias de ensino que deveriam ser utilizadas nos Cursos de Ciências Contábeis. Diante desse cenário, questiona-se: os métodos de ensino utilizados na IES permitem a construção do conhecimento sobre as normas internacionais de contabilidade? O objetivo do estudo é analisar qual metodologia de ensino vem sendo utilizada pelas IES e que apresentem de forma apropriada os novos conceitos contábeis face à convergência das normas de contabilidade. Foi aplicado um questionário a 745 estudantes de Cursos de Ciências Contábeis de 12 IES do Distrito Federal. Indagou-se aos alunos quais eram as atitudes dos professores em sala de aula de acordo com as características das teorias de educação de Paulo Freire e de Libâneo. Aplicou-se a análise de *clusters* com representação gráfica em dendograma possibilitando verificar o método de ensino mais utilizado. Para a verificação de possível associação entre os métodos de ensino e a construção de conhecimentos específicos da convergência foi realizado teste de correlação de Pearson e Spearman. Conclui-se que a metodologia de ensino predominante nas IES do DF é o tradicional. E não foi encontrada nenhuma associação significativa no conhecimento das normas internacionais de contabilidade e o método de ensino tradicional.

Palavras chaves: Paulo Freire, normas internacionais de contabilidade, IFRS, educação contábil, método de ensino tradicional.

1 INTRODUÇÃO

A importância de se examinar o ensino-aprendizagem da convergência das normas contábeis tem se revelado de suma importância, nos últimos anos, em Instituições de Ensino Superior (IES) e no meio profissional (administradores, auditores, contadores, por exemplo), porque as atuais mudanças exigem pessoas capazes julgar e registrar corretamente as operações mercantis e financeiras, de apresentar adequadamente os resultados operacionais e de interpretar perfeitamente as informações da situação financeira das empresas. Além disso, as demonstrações contábeis preparadas num mesmo padrão internacional são possíveis de serem comparadas em nível global, permitindo que ajustes e estratégias possam ser realizadas tanto pelos agentes micros (empresas), como pelos agentes macros (governos e organizações) para a manutenção e viabilização de suas economias.

Para tanto, as instituições educacionais estrangeiras e brasileiras iniciaram um processo de adaptação às pressões da globalização por meio da internacionalização dos currículos e de atividades, ou seja, estratégias estão sendo criadas para lidar com essas questões, incluindo a internacionalização do ensino contábil (RICCIO, SAKATA, 2004).

No entanto, acredita-se que a mudança dos currículos, por si só, não seja suficiente para a preparação dos futuros contadores. É necessário que os educadores mudem a forma como ensinam a informação financeira global, o que implica em aumentar o foco em ensinar

aos estudantes os conceitos que estão por trás da informação financeira e mais, como fazer julgamentos coerentes com esses conceitos (BARTH, 2008).

Tal necessidade motivou a problematização da pesquisa, no caso específico, relacionada às instituições de ensino. Questiona-se: os métodos de ensino utilizados na IES permitem a construção do conhecimento sobre as normas internacionais de contabilidade?

Considerando o problema de pesquisa apresentado, o objetivo deste trabalho se o conhecimento em normas internacionais pode ser gerado quando o método de ensino é tradicional nas IES do Distrito Federal;

Para alcançar o objetivo da pesquisa revisou-se as metodologias de ensino na literatura; elaborou questionário de pesquisa para gerar as informações a serem analisadas, estabeleceu uma população/amostra para a consecução e aplicação do instrumento da pesquisa, identificou-se quais os métodos de ensino utilizados em sala de aula, verificou qual o conhecimento dos estudantes sobre as normas internacionais de contabilidade. Foram aplicados 745 questionários junto aos estudantes das instituições selecionadas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O *GLOBAL FINANCIAL REPORTING*

Dale (2004), ao se referir à globalização, afirmou que tanto a palavra “mundial” como “global” implicam em um foco extranacional. A principal diferença entre elas é que a primeira conota uma sociedade ou política internacional, constituída por estados/nações individuais e autônomos; o que se pressupõe, essencialmente, numa comunidade internacional. A palavra global, ao contrário, implica especialmente em forças econômicas operando de forma supratransnacional para romper ou ultrapassar as fronteiras nacionais ao mesmo tempo em que reconstruem as relações entre as nações.

Para que as forças econômicas ultrapassem as fronteiras nacionais, a informação contábil única, confiável e comparável, surge como requisito ou necessidade entre os mercados de capitais em forma de uma linguagem dos negócios ao redor do globo. Nesse sentido, as *International Financial Reporting Standards* (IFRS) atendem esses requisitos, e o *global financial reporting*, por sua vez, torna-se consequência do conjunto de normas que propulsionam o fluxo dos negócios.

No entanto, as forças econômicas e os custos das empresas não são suficientes para explicar como as normas de contabilidade ganharam ampla aceitação. Indiscutivelmente, há necessidade de se relatar algumas características técnicas dessas normas harmonizadas para compreender a aceitação por parte dos países com diferentes culturas e tradições de relatórios.

A característica distintiva das IFRS é serem normas baseadas em princípios, apresentando uma lógica que facilitou a sua ampla aceitação e aprovação em mais de uma centena de países (CARMONA, TROMBETTA, 2008). Não obstante, a mensuração a valor justo, o arcabouço teórico e a primazia da essência econômica sobre a forma são outras características do *financial reporting* que o diferencia dos relatórios domésticos, dos países que aderiram ao projeto de convergência contábil do *International Accounting Standards Board* (IASB).

Nesse sentido, Booth (2003) sugere que a adoção de um quadro conceitual não levará a padrões contábeis consistentes e, inevitavelmente, a estrutura conceitual não terá credibilidade, enquanto ela for incompatível com a legislação local. A exemplo, Jones e Wolnizer (2003) relatam que países com inovações em suas estruturas conceituais podem sofrer um retrocesso ao utilizar padrões que levam em consideração características globais em detrimento das necessidades locais.

Além disso, Barth, Landsman e Lang (2008) demonstraram a importância do *global financial reporting*. Para tanto, analisaram a qualidade das IFRS utilizando um conjunto amplo de variáveis de medidas de ganhos e qualidade, por meio de análise de regressões com valores relevantes e métricas de conservadorismo, medidas de ganhos de receitas, variação de alteração de lucro líquido, coeficientes positivos de pequenos ganhos, proporção variável do lucro líquido em relação a retornos de fluxo de caixa. Os autores constataram uma superioridade da qualidade do *financial reporting* das empresas que adotaram de IAS/IFRS sobre empresas que adotavam as normas locais de contabilidade.

Por fim, Biddle, Hilary e Verdi (2009), forneceram evidências de que empresas com relatórios financeiros de qualidade têm menor desvio em relação aos níveis de investimentos previstos e mostram menor sensibilidade às condições macroeconômicas. Esses resultados indicaram que um mecanismo de vinculação de relatórios de qualidade e eficiência do investimento reduz atritos como risco e divulgação adversa que dificultam investimentos eficientes.

2.2 O PRINCÍPIOS *VERSUS* REGRAS

As IFRS contam com um sistema, para definir normas de contabilidade, baseado em princípios. Esse sistema, por sua vez, oferece flexibilidade para tornar possível a aceitação global das normas. Constitui, assim, uma 'solução' para o problema da convergência contábil (CARMONA, TROMBETTA, 2008). A esse respeito, sugere-se que a adoção de uma abordagem flexível pelo IASB constitui uma medida viável para o processo de convergência. De fato, essa abordagem tem permitido aplicação das normas dentro de um prazo relativamente curto. Tendo em vista a reconciliação dramática das demonstrações financeiras pelas empresas, realizadas até a pouco tempo, pode-se considerar esse fato como uma nova revolução da contabilidade (CARMONA, TROMBETTA, 2008).

Define-se, aqui, esse sistema como um dos pilares do processo de convergência. O arcabouço teórico é construído de forma abrangente, como alicerce da informação financeira e mesmo que tenha mudanças em seu marco conceitual, ao longo do tempo, acontece com muito menos frequência do que as regras (BARTH, 2008). O assunto fomentou diversas pesquisas (MAINES *et. al.*, 2003; SCHIPPER, 2003; NELSON, 2003; DEAN, CLARKE, 2004; NOBES, 2005; BENNETT, BRADBURY, PRANGNELL, 2006; ALEXANDER, 2006; DANTAS *et. al.*, 2010; MAINES, 2007; CARMONA, TROMBETTA, 2008; DENNIS, 2008).

Os princípios especificam como os conceitos se enquadram a determinadas operações. Já a definição de regras inclui a abrangência de critérios específicos, exemplos, restrições de escopo, exceções subsequentes, orientações de aplicação e padrão (NELSON 2003).

Doravante, num sistema baseado em regras, o contador obtém acesso à orientação de escrituração detalhada. Indiscutivelmente, regras específicas reduzem, de forma considerável, a incerteza do papel do contador, que resultam em uma aplicação mecânica, estabelecidas nas normas. Até certo ponto, a opinião generalizada da profissão como "maçante", tem suas raízes nesse entendimento do processo mecânico da contabilidade (CARMONA, TROMBETTA, 2008).

No sistema de normas baseado em princípios, o julgamento profissional apresenta como um elemento distintivo no processo contábil (SCHIPPER, 2003). O pressuposto é que os princípios não determinam como fazer, mas sim como decidir o que necessita ser feito (ver Quadro 1 a seguir).

Características das normas baseadas em princípios
Em normas baseadas em princípios, a substância econômica, de uma determinada operação deve orientar seus relatórios financeiros. O arcabouço teórico define a classificação e mensuração das transações econômicas e, portanto, deve servir de base para o relatório financeiro que reflete a essência econômica da operação.
Deve incluir uma descrição da operação. A descrição dos fundamentos econômicos da operação, a fim de proporcionar uma compreensão comum.
Deve incluir uma discussão geral sobre o mapeamento entre o registro de uma operação e as demonstrações financeiras, utilizando a estrutura conceitual para orientar a classificação e a mensuração questões relacionadas com esse registro.
Em um padrão baseado em princípios pode incluir orientações de aplicação, provavelmente sob a forma de exemplos que ilustram a aplicação dos princípios gerais para as operações específicas abrangidas pela norma. Nesses exemplos de aplicação, pode ser necessário fazer julgamentos baseados em praticidade em vez de explicitamente sobre os conceitos.
O órgão normatizador deve ter cuidado ao criar "rótulos" para os princípios, mesmo se for para melhorar a legibilidade da norma. Os rótulos podem dar conotações para aos leitores, que diferem do princípio de que o normatizador pressupôs. Se for inevitável a utilização de tais rótulos, deve-se articular as suas definições.
Deve incluir requisitos de divulgação, uma descrição do registro da operação em análise, as suposições feitas no registro, e qualquer informação de apoio que facilite a compreensão tanto do registro quanto à divulgação.

Quadro 1 – Características das normas baseadas em princípios

Fonte - Maines *et. al.*, 2003.

Ao invés de especificar claramente como promover a classificação, o reconhecimento, a mensuração e a divulgação de cada evento econômico, os princípios oferecem diretrizes para o julgamento profissional de cada situação particular. Em resumo, sugerem a preparação dos contadores e dos auditores para que decidam o que é necessário fazer e como se deve fazer. A justificativa é que o oferecimento de um referencial para o julgamento profissional, combinado com a possibilidade de decidirem a melhor forma de elaborar e divulgar as informações a respeito das operações da empresa, permite a consideração da essência do negócio, tendo em vista que nem todas as nuances de uma operação poderiam ser apropriadamente antecipadas pelos reguladores (DANTAS *et al* 2010).

Implica-se dizer, em particular, que a natureza das normas IFRS baseada em princípios e as noções relacionadas com a flexibilidade e julgamento exercem um efeito sobre o nível educacional e habilidades profissionais dos contabilistas e auditores (CARMONA, TROMBETTA, 2008).

Um exemplo de operação, em um sistema de normas baseado em regras, diz respeito à contabilização de *leasing*, *Statement of Financial Accounting Standards 13* (SFAS). Em uma operação de arrendamento mercantil financeiro, o arrendatário trata a locação semelhante a uma compra com financiamento, faz-se um registro no ativo e outro no passivo. Enquanto que na operação de arrendamento mercantil operacional não há registro de ativo e passivo.

A norma define quatro regras relacionadas às características do contrato de locação que determinam qual abordagem a entidade deva usar para registrá-lo. Uma delas refere-se ao prazo de locação: se o contrato for de pelo menos 75% da vida útil do ativo, a operação deve ser registrada como arrendamento mercantil financeiro. Se a entidade resolver não assumir responsabilidades adicionais em seu balanço, poderia estruturar o contrato para ter um prazo de locação de 74% da vida do ativo. Enquanto tal contrato é um *leasing* financeiro, em sua essência econômica, a sua forma, contudo, não atenderia os 75%; portanto, não haverá registro no balanço (MAINES, 2007).

Por sua vez, essas mudanças afetam, também, o papel dos auditores, que não deve ser meramente verificar conformidade das demonstrações financeiras de uma empresa. Os auditores devem, ainda, ter uma compreensão adequada da aplicação correta das normas definidas pelas IFRS. Esse entendimento, afirma-se, exige um juízo formado sobre a situação empresarial e financeira da empresa. Em alguns países, essas mudanças acabarão por envolver aspectos substanciais nos programas de formação e educação dos contadores e auditores, especialmente naqueles países onde não existe a profissão contábil e/ou auditoria e a mesma é

percebida apenas como uma "atividade", carecendo de estatuto profissional (CARMONA, TROMBETTA, 2008).

Assim sendo, para preparar os contadores, num sistema de normas baseado em princípios, a educação contábil terá de mudar e passar a dar menos ênfase na memorização de regras e mais ênfase na compreensão, principalmente, do arcabouço teórico. Um conhecimento sólido em finanças, para entender instrumentos financeiros cada vez mais complexos, que exigirá uma maior compreensão da avaliação financeira (particularmente as diferentes abordagens para determinar o valor justo dos ativos e passivos), vez que normas baseadas em princípios fornecem menos orientações sobre a mensuração (EMMANUEL, GARROD, 2004).

Nesse sentido, a transformação dessa natureza da contabilidade pode mudar o tipo de pessoas atraídas para a profissão. Muitos estudantes que escolheram contabilidade porque gostam da ideia de que existem regras e "respostas certas", estão errados sobre a natureza da contabilidade no ambiente atual, essa ideia será ainda mais errada no futuro, no sistema baseado em princípios. A capacidade dos contadores para lidar com a incerteza vai se tornar cada vez mais importante, diminuirá as regras e orientações de implementações detalhadas (MAINES, 2007).

2.3 IMPLICAÇÕES PARA A ACADEMIA

Em muitos aspectos, o ensino da Contabilidade está da mesma forma hoje, como era há 20 ou 30 anos (ALBRECHT, SACK, 2000). Tal afirmação remete à preocupação por uma mudança na forma de ensinar a Contabilidade, como pode ser percebido em outros estudos (ALBRECHT, SACK, 2000; HOWIESON, 2003; WOLCOTT *et al*, 2002; THOMSON, BEBBINGTON, 2004; BOYCE, 2004; BONK, SMITH, 1998; FLOOD, WILSON, 2008; WILLIAMS, 1994; MATHEWS, 2001; BARTH, 2008).

Howieson (2003) previu a necessidade de mudanças no ensino da Contabilidade necessárias à adaptação da prática contábil no ambiente globalizado dos negócios que se configurou no início do século. O autor percebeu a demanda de novas habilidades para os contadores do futuro, em uma revisão da literatura nos EUA, Reino Unido e Austrália, na qual identificou semelhanças nos acontecimentos que motivaram essa demanda, como os escândalos contábeis em grandes corporações nos EUA, a adoção das IFRS pela UE, Austrália e Nova Zelândia e a evolução da comunicação e tecnologia dos negócios.

Nesse sentido, o processo de convergência para as normas contábeis internacionais implicou, também, em mudanças na formação dos futuros contadores, pois configurou em uma nova cultura contábil nos países que aderiram ao processo, e principalmente, naqueles países em desenvolvimento e que não possuíam tradição no mercado de capitais.

Boyce (2004) relatou a trajetória da educação contábil e identificou a necessidade de mudança no ensino da Contabilidade prevista por Howieson (2003). Ambos os autores descreveram o ensino da Contabilidade dominado por uma abordagem baseada em regras que promovia a memorização ao invés da criatividade, centrado na transmissão passiva de técnicas, incluindo um crescente conteúdo técnico-regulamentado, largamente ensinado em formato de longas palestras, geralmente divorciada da interdisciplinaridade.

Nessa abordagem tradicional do ensino de Contabilidade Howieson (2003) indicou sua consequência, quando citou um exemplo da disciplina de Contabilidade Intermediária do curso, normalmente uma ladainha de assuntos técnicos, como a escrituração contábil de locação, consolidações e efeitos 'contábeis-fiscais' com tentativas limitadas de inter-relacionar os diversos temas em um contexto interessante e realista do negócio. Os alunos saem com um bom senso do conteúdo, mas não têm um julgamento sobre os impactos das operações no relatório financeiro.

No entanto, as inovações no ensino de Contabilidade seriam desenvolver as habilidades dos alunos como abstração, pensamento sistêmico, experimentação e capacidade de comunicação e colaboração. Williams, 1994 *apud* Howieson (2003) resumiu as mudanças que devem ocorrer no ensino de Contabilidade, quando afirmou que os alunos devem ser ensinados a identificar e resolver problemas não estruturados, aprender fazendo trabalho em grupos e aprender a usar a tecnologia de forma eficaz.

Barth (2008) ressalta a importância de ensinar aos alunos sobre o papel crucial do julgamento da informação financeira que tem um efeito potencialmente insidioso sobre a prática da contabilidade, pois simplesmente ensinar as atuais regras aumenta o risco de atrair as pessoas erradas para a profissão.

Albrecht e Sack (2000) descobriram que muitos professores de Contabilidade e profissionais não iriam escolher esse curso se a abordagem e o conteúdo do ensino permanecessem o mesmo e argumentaram que a contabilidade está em perigo de se tornar uma profissão de segunda classe em relação a outras, pois as outras refletem mudanças nas práticas dos negócios.

Thomson e Bebbington (2004) contribuíram para esse debate, colocando a sugestão / questão que ‘como’ se ensina é tão importante como considerando ‘o que’ se ensina. Em seu estudo, os autores recorreram aos teóricos da educação para descreverem princípios pedagógicos a fim de substituir a concepção bancária (FREIRE, 2005) da educação contábil por uma abordagem problematizada, usando a abordagem dialógica da educação.

Na última década no Brasil, a temática ensino de Contabilidade motivou pesquisas sobre educação por pesquisadores contábeis (ROSELLA *et al* 2006; GOMES, CARVALHO, OLIVEIRA, 2008; ECHTERNACHT, 2006; LAFFIN, 2002a; LAFFIN, 2002b). Dentre essas pesquisas verificaram-se que as abordagens empregadas eram mudanças de currículo, comparações entre currículos domésticos e internacionais, o perfil de formação dos contadores demandado pelo mercado de trabalho, formação docente, desafios da educação, a inserção da disciplina da Contabilidade Internacional nos currículos.

A abordagem tradicional do ensino da Contabilidade (HOWIESON, 2003; BOYCE, 2004; LEAL, CORNACHIONE Jr. 2006) e a tese da concepção bancária (FREIRE, 2005) sustentam a premissa desta pesquisa e deram indícios de que no Brasil os métodos utilizados não seriam diferentes daqueles encontrados na revisão da literatura. Nesse sentido recorreu-se aos teóricos da educação como feito por Thomson e Bebbington (2004), a fim de caracterizar as possíveis metodologias empregadas em sala de aula.

2.4 MÉTODO DE ENSINO TRADICIONAL

Na pedagogia tradicional, segundo Libâneo (1994) a atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria. Às vezes, são utilizados meios como a apresentação de objetos, ilustrações, exemplos, mas o meio principal é a palavra, a exposição oral. A concepção de educação bancária de Freire (2005) corrobora com a pedagogia tradicional descrita por Libâneo, pois **é construída por meio de aulas expositivas**, nela a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado.

O professor passa a matéria, o aluno recebe e reproduz mecanicamente o que absorveu. O elemento ativo é o professor que fala e interpreta o conteúdo. **O aluno, ainda que responda o interrogatório do professor e faça os exercícios pedidos, tem uma atividade muito limitada e um mínimo de participação** na elaboração dos conhecimentos (LIBÂNEO, 1994).

Subestima-se a atividade mental dos alunos privando-os de desenvolverem suas potencialidades cognitivas, suas capacidades e habilidades, de forma a ganharem independência de pensamento. Supõe-se que **ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos gravem a matéria para depois reproduzi-la, seja por meio das interrogações do professor, seja pelas provas**. Ao contrário, busca-se a compreensão e assimilação sólida das matérias; para isso, é necessário ligar o conhecimento novo com o que já sabe, bem como prover os pré-requisitos, se for o caso. **A avaliação deve ser permanente**, de modo que as dificuldades vão sendo diagnosticadas aula a aula (LIBÂNEO, 1994).

É dada excessiva importância à matéria que está no livro, sem preocupação de torná-la mais significativa e mais viva para os alunos. Muitos **professores querem, a todo custo, terminar o livro até o final do ano letivo, como se a aprendizagem dependesse de vencer o conteúdo do livro**. O livro didático é necessário, mas por si mesmo não tem vida. É um recurso auxiliar cujo uso depende da iniciativa e imaginação do professor.

Além disso, é mais importante uma aprendizagem sólida e duradoura daquilo que se ensina do que adquirir um grande volume de conhecimentos. Por essa razão, **é fundamental que o professor domine bem a matéria** para saber selecionar o que é realmente básico e indispensável para o desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos (LIBÂNEO, 1994).

O trabalho docente fica restrito às paredes da sala de aula, sem preocupação com a prática da vida cotidiana dos alunos fora da escola (que influem poderosamente nas suas condições de aprendizagem) e sem voltar os olhos para o fato de que o ensino busca resultados para a vida prática, para o trabalho, para a vida na sociedade (LIBÂNEO, 1994).

Não é de se estranhar, pois, que nessa visão bancária da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolveram em si consciência crítica de que resultaria na sua inserção no mundo, como transformadores dele (FREIRE, 2005).

Por fim, nessa caracterização do ensino tradicional Libâneo (1994) complementou ao afirmar que o ensino somente transmissivo não cuida de verificar se os alunos estão preparados para enfrentar matéria nova e, muitas vezes, de detectar dificuldades individuais na compreensão da matéria. Com isso, os alunos vão acumulando dificuldades e, assim, caminhando para o fracasso.

Os educadores precisam mudar a forma como eles ensinam informação financeira global (BARTH, 2008). Portanto, acredita-se que as características do ensino, aqui demonstrado, dão indícios de que o método tradicional pode não ser um método ideal para a formação de uma nova cultura contábil, exigida com a convergência das normas internacionais de contabilidade, que demanda para os contadores uma capacidade de realizar julgamentos, aplicação dos princípios em operações complexas para o reconhecimento, mensuração e evidência contábil.

2.5 MÉTODOS DE ENSINO NÃO TRADICIONAIS

Libâneo (1994) classificou as tendências pedagógicas em dois grupos: as de cunho liberal – pedagogia tradicional, renovada e tecnicismo educacional; as de cunho progressista – pedagogia libertadora e pedagogia crítico social dos conteúdos. Contudo, para o presente estudo adotou-se uma classificação de acordo com a premissa da pesquisa: tradicional conforme descrito, anteriormente e, as demais, como não tradicionais.

Por conseguinte, apresentam-se algumas tendências de cunho progressista. De acordo com Libâneo (1994) a pedagogia crítico-social dos conteúdos ao fazer a experiência social concreta, em sala de aula, sobre a qual introduz o conteúdo científico das matérias, está se concebendo o conhecimento como uma atividade inseparável da prática social. O autor corrobora, ainda, afirmando que a atividade teórica é o processo que, partindo da prática, leva

a aprender a realidade objetiva para, em seguida, aplicar o conhecimento adquirido na prática social para transformá-la.

Implícito nessa concepção há crença de que existem três papéis fundamentais para a educação em qualquer sociedade. Em primeiro lugar, a educação desempenha um papel constitutivo à medida que expõe o que se sabe sobre o mundo. Em segundo lugar, quando a educação é utilizada para manter os diferenciais de poder existentes e para manter as pessoas em seu lugar é uma força opressiva. Em terceiro lugar, a educação permite uma visão do mundo, e para mudar esse mundo, como resultado, tem-se um papel transformador (BONK, SMITH, 1998).

Não obstante, optou-se por descrever duas estratégias de ensino que contemplam a tendência pedagógica descrita: a primeira relacionada à aprendizagem baseada em solução de problemas e a segunda fundamentada na metodologia em estudos de casos.

Para Gil (2009) a **aprendizagem baseada em problemas** (ABP) é uma estratégia em que os estudantes trabalham com o objetivo de solucionar um problema. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ensino centrada no estudante, que deixa o papel de receptor passivo e assume o de agente e principal responsável pelo seu aprendizado (ver Quadro 2 – Vantagens da ABP). Na ABP os professores não atuam da maneira tradicional, mas como facilitadores do trabalho dos estudantes, auxiliando-os, por exemplo, com a indicação de recursos didáticos úteis para cada situação.

VANTAGENS DA ABP	IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DOS PEQUENOS GRUPOS
Compreensão dos assuntos à apresentação de um problema	Ensina outras pessoas
Retenção dos conhecimentos	Encoraja a preparação individual
Transferência de conhecimento	Todos falam sobre todo o caso
Responsabilidade pela própria aprendizagem	Desenvolve habilidades de comunicação
Desenvolvimento de habilidades interpessoais e do espírito de equipe	Reconhece boas idéias
Automotivação	Cria uma equipe de trabalho efetiva:
Relacionamento entre os estudantes	Constrói confiança
Interdisciplinaridade	Constrói relacionamentos interpessoais
Aprendizado de longa vida	

Quadro 2 – Vantagens da ABP e utilização dos pequenos grupos

Fonte – Adaptado de Gil (2009) e Souza e Marion (2001).

Entretanto a ABP, como em outros métodos, não possui apenas vantagens. As limitações podem ser sumarizadas em menor número que seus avanços como: redução do tempo destinado ao ensino dos fundamentos das disciplinas, desempenho de novos papéis pelos estudantes, demandas de novos papéis para os professores, a formulação de problemas apropriados, exigência de muito mais tempo que os procedimentos tradicionais e necessidade de mais recursos humanos e materiais, necessidade de intenso monitoramento, envolvimento do conjunto de professores do curso, complexidade de avaliação do aproveitamento dos estudantes (GIL, 2009).

Gil (2009) ressalta que o método de caso constitui, nos dias atuais, importante estratégia para favorecer a aprendizagem em cursos universitários. Seu fundamento teórico são os próprios fundamentos da educação baseada em problemas. Logo, poucas estratégias de ensino apresentam fundamentação filosófica e psicológica tão significativa como o método de casos. Insere-se na perspectiva humanista da educação, que se fundamenta na crença de que os estudantes não são criaturas passivas, prontas para serem modeladas pelos professores. No método de casos está implícita a rejeição da ideia de que os alunos devem primeiro aprender passivamente para depois aplicar o conhecimento.

O método de casos associa diretamente o conhecimento à ação. Ele baseia-se no princípio de que a educação significativa consiste na aquisição cumulativa de conhecimentos

e na reorganização de experiência de aprendizagem. Um dos fundamentos do método de caso é, pois, a crença na capacidade que os estudantes têm para o desenvolvimento de habilidades por meio de suas experiências pessoais.

Também em apoio a esse método, costuma-se lembrar que muitos conhecimentos e julgamentos não podem ser diretamente ensinados, mas aprendidos por intermédio da experiência prática. Assim, o método de casos utiliza o mundo real e complexo com seu foco e os estudantes nele envolvidos são desafiados a desenvolver habilidades para lidar com problemas práticos (GIL, 2009).

Por fim, acredita-se que a discussão sobre tendências pedagógicas não tradicionais, de acordo com a literatura, pode formar um perfil diferenciado dos contadores e uma nova cultura da profissão contábil trazida com a convergência das normas contábeis, podendo haver alternativa de métodos mais apropriados para a construção do conhecimento, habilitando futuros contadores a realizar julgamentos e trabalhar de acordo com as normas contábeis internacionais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 O INSTRUMENTO DA COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO

Elaborado à luz da literatura da educação e contabilidade, o questionário foi construído com questões fechadas seguidas de afirmações, ante as quais, foi pedido aos estudantes que externassem suas reações escolhendo um dos seis pontos da escala. A cada ponto, associou-se um valor numérico. Assim obteve-se uma pontuação para cada item e o somatório desses valores (pontos), permitiu medir as atitudes questionadas em relação ao objeto do presente estudo (MARTINS, THEÓPHILO, 2009).

A primeira seção do questionário refere-se à caracterização do perfil dos estudantes dos cursos de Ciências Contábeis; a segunda ao método de ensino utilizado em sala de aula; a terceira refere-se à medição do conhecimento adquirido sobre as normas internacionais de contabilidade; a quarta e última seção trata-se da preparação para o ambiente de convergência das normas.

3.2 A CONSTRUÇÃO DA AMOSTRA

A amostra da pesquisa foi composta por dozes instituições, a saber: uma federal, uma filantrópica e dez particulares. De um total de 745 entrevistados aplicados, optou-se pela exclusão dos questionários incompletos, para que não provocassem viés ou falhas no tratamento e análise das respostas, totalizando 219 invalidados. Dessa forma, foram considerados válidos para a amostra, 526 questionários (ver Tabela 1).

TABELA 1 – NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS VÁLIDOS POR IES

IES selecionadas com Curso de Ciências Contábeis no DF	Nº
Universidade de Brasília (UnB)	91
Centro Universitário de Brasília (CEUB)	36
Universidade Católica de Brasília (UCB)	14
Faculdades Integradas da UPIS (UPIS)	51
Centro Universitário do Distrito Federal (UDF)	132
Centro Universitário Euro-Americano (UNIEURO)	23
Faculdade Projeção (PROJEÇÃO)	53
Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas (FACITEC)	28
Faculdade Serrana de Ensino Superior (FASEP)	13
Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia (IESA)	18
Faculdades Integradas UNICESP (UNICESP)	21
Faculdades Integradas da União Educacional do Planalto Central (FACIPLAC)	46
Total de respostas coletadas	526

Fonte – Elaboração própria.

3.3 TÉCNICAS DE ANÁLISE

3.3.1 Teste de correlação

As técnicas de análise bivariada e multivariada objetivam o estudo da correlação para determinação da força do relacionamento entre duas observações emparelhadas e indicando até que ponto os valores de uma variável estão relacionados com os de outra. O resultado desses testes são coeficientes que quantificam o grau de correlação entre as variáveis estudadas (STEVENSON, 1981).

As técnicas de análise bivariada utilizadas foram testes paramétricos e não-paramétricos de correlação. A partir do uso dessa técnica, espera-se verificar quais normas internacionais os estudantes possuem o conhecimento e sua associação com os métodos de ensino mais utilizados em sala de aula.

3.3.2 Técnica de agrupamento hierárquico (*clusters*)

O teste das hipóteses da pesquisa e análise da relação entre as variáveis estudadas foram realizados por técnicas de análise de agrupamento hierárquico, testes de correlação e de regressão linear múltipla, com a utilização do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 17.0.

A técnica de agrupamento hierárquico (*Clusters*) fornece a representação gráfica do agrupamento chamado dendograma (gráfico em árvore) (HAIR JR., *et. al.*, 2009). Todos os documentos são colocados em agrupamentos diferentes, ou seja, um agrupamento para cada documento. A seguir, os agrupamentos são analisados aos pares. O par de elementos que possuir maior grau de similaridade é agregado em um único agrupamento, que passa a representá-los. A partir desse momento, tem-se um *cluster* a menos. Repete-se o processo de análise de similaridades, em que o par mais similar é agrupado. A análise é aplicada recursivamente em toda a coleção, até que haja somente um único agrupamento (WIVES, 1999).

Essa técnica foi utilizada para analisar as possibilidades de agrupamentos entre as variáveis, espera-se que a composição dos grupos forneça pelas características o método de ensino mais utilizado, pela equação (1) descrita abaixo:

$$\sum MET = EXPO + EXER + LIVR + PROV - GRUP - PROB - LEIT - CASO - CIEN - ARTI - OBSE - CONT - FACI - RIGO - PLAN$$

(1)

Onde:

EXPO	Aula expositiva (exposição oral dos conteúdos pelo professor, seguindo uma seqüência fixa e pré-determinada, enfatiza-se a necessidade de exercícios para memorização dos conteúdos.	CIEN	Artigos científicos
EXER	Listas de exercícios	ARTI	Artigos
LIVR	Livro texto	OBSE	Observação contínua do professor de acordo com o rendimento
PROV	Provas	CONT	Os professores dominam o conteúdo da disciplina.
GRUP	Pequenos grupos (seminários)	FACI	Compreendo com facilidade o conteúdo das disciplinas.
PROB	Aula baseada em solução de problemas (Ao final da disciplina é solucionado um problema extraído da sua realidade por meio de todo o conteúdo ministrado)	RIGO	Os professores cumprem o plano de ensino com rigor
LEIT	Leituras adicionais	PLAN	Os professores discutem o plano de ensino e acolhem sugestões dos alunos quanto a: metodologia, bibliografia, conteúdo e avaliação
CASO	Estudos de caso		

4 ANÁLISE DOS DADOS E ACHADOS DA PESQUISA

4.1 CRIAÇÃO DA VARIÁVEL MET (MÉTODO DE ENSINO TRADICIONAL)

Para verificar qual metodologia de ensino predomina IES pesquisas, e se a academia está preparando os profissionais para este ambiente de convergência, optou-se por classificar as afirmações-respostas obtidas pela segunda seção do questionário em: “ensino tradicional” e “não tradicional” (ver Quadro 3).

Classificação das variáveis do método de ensino tradicional e não tradicional	
Método de ensino tradicional	Método de ensino não tradicional
1. Aula expositiva (EXPO) 4. Listas de exercícios (EXER) 7. Livro texto (LIVR) 9. Provas (PROV)	2. Pequenos grupos (GRUP) 3. Aula baseada em solução de problemas (PROB) 5. Leituras adicionais (LEIT) 6. Estudos de caso (CASO) 8. Artigos científicos (CIEN) 10. Artigos (ARTI) 11. Observação contínua do professor de acordo com o rendimento. (OBSE)

Quadro 3 - Classificação das variáveis do método de ensino tradicional e não tradicional

Fonte - Elaboração própria.

A classificação fez-se necessária, pois cada ponto da escala de afirmação-resposta que compõe as questões representou a frequência das atitudes dos professores (as atitudes partir daqui serão chamadas de variáveis) na condução das disciplinas ministradas. O conjunto dessas variáveis configurou no método adotado pelos professores e, por sua vez, o conjunto dos métodos dos professores representou o método de ensino predominante nas IES. Logo a análise global dos métodos da IES representou o método de ensino utilizado nos cursos de Ciências Contábeis do Distrito Federal.

As questões do Quadro 4, conforme a seguir, foram construídas pontuando itens que caracterizaram o método de ensino tradicional definido no presente estudo. Foi considerado ensino tradicional quando a opção da frequência de repetições, em sala de aula, da variável que representa, foi escolhida o maior o índice atribuído na escala, caso contrário, quando o menor marcado, método não tradicional.

Classificação das perguntas do método de ensino tradicional e não tradicional							
Não tradicional	1	2	3	4	5	6	Tradicional
12. Os professores dominam o conteúdo da disciplina. (CONT)							
13. Compreendo com facilidade o conteúdo das disciplinas.(FACI)							
14. Os professores cumprem o plano de ensino com rigor. (RIGO)							
15. Os professores discutem o plano de ensino e acolhem sugestões dos alunos quanto a: metodologia, bibliografia, conteúdo e avaliação. (PLAN)							

Quadro 4 - Classificação das perguntas do método de ensino tradicional e não tradicional

Fonte - Elaboração própria.

Conforme percebido na Figura 1 o grupo 1 formado método de ensino tradicional foi composto pelas variáveis: 1. EXPOSITIVA, 4. EXERCÍCIOS, 7. LIVRO, 9. PROVAS, 12. CONTEÚDO, 13. FACILIDADE, 14. RIGOR. Esse grupo foi resultado do agrupamento das variáveis de maior frequência demonstrado no gráfico 5.

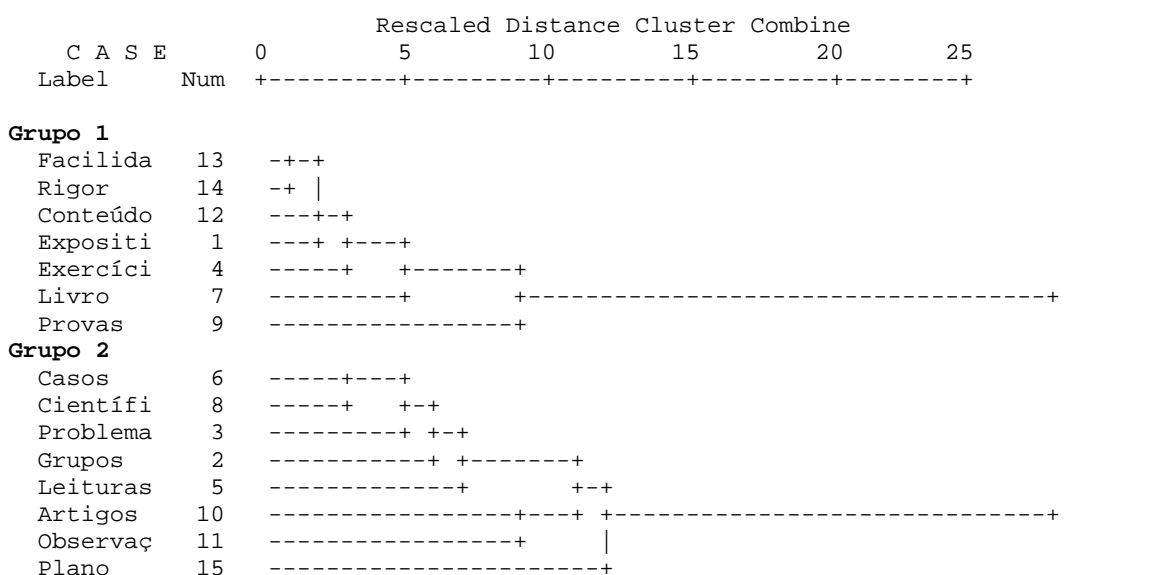


Figura 3 – Dendrograma dois grupos: métodos de ensino tradicional e não tradicional

Fonte - Elaboração própria.

Portanto, no método de ensino tradicional as disciplinas são ministradas por aulas expositivas (variável EXPOSITIVA), que segundo Marcheti (2001) possuem o foco na exposição feita por pessoas que tenham um conhecimento satisfatório sobre o assunto (variável CONTEÚDO). O professor preocupa-se em cumprir o plano de ensino, abordar todo o conteúdo proposto, não importando com o processo de construção do conhecimento dos alunos (variável RIGOR).

A fonte de conteúdo é centrada no livro texto (variável LIVRO), a fixação do conteúdo é feita por listas exaustivas de exercícios (variável EXERCÍCIOS), pois existe a intenção de que o aluno memorize o conteúdo. Dessa forma, a absorção do conteúdo realiza-se pela repetição e espera-se que os alunos compreendam com facilidade a matéria (variável FACILIDADE) e a avaliação é realizada por meio de provas (variável PROVAS), cujo objeto é verificar a reprodução do conteúdo memorizado.

O dendrograma ainda justificou a criação da equação (1) da variável método de ensino tradicional (MET), pois agregou todas as variáveis que caracterizaram o método do presente estudo. As variáveis que representam o método foram somadas e, as demais, representando as não tradicionais, subtraídas. As demais variáveis que caracterizaram o método de ensino não tradicional, como metodologia baseada em solução de problemas, estudos de casos, outras

formas de fixação de conteúdo, avaliação e fontes de conteúdos, compuseram a variável tradicional, conforme pode ser observado na equação (1).

4.2 CORRELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS

A seguir, anterior aos testes de correlação, as variáveis quantitativas foram submetidas ao teste de normalidade, as quais não apresentaram divergências, realizaram-se testes para as variáveis conhecimentos em normas internacionais, perfil da amostra e preparação do ambiente de convergência, utilizou-se o nível de confiança de 95%, obteve-se que a distribuição dos dados é normal.

Foram os testes de correlação de *Pearson* e *Spearman* que se submeteram todas variáveis questionadas, entretanto, optou-se destacar a correlação entre a variável MET com as variáveis conhecimentos das normas internacionais e preparação para o ambiente de convergência.

O coeficiente de Pearson consiste na medida do grau de relacionamento entre duas variáveis contínuas. O coeficiente de Spearman é medida de associação que exige que ambas as variáveis se apresentem em escala ordinal, de modo que as variáveis em estudo possam dispor-se por postos em duas séries ordenadas.

A Tabela 2 a seguir apresenta o coeficiente e a significância da correlação paramétrica (Pearson) e a não paramétrica (Spearman) entre a variável MET e cada uma das variáveis independentes quantitativas.

Tabela 2 – Coeficientes de correlação paramétricos e não-paramétricos

Variáveis	Paramétrico		Não-paramétrico	
	Coeficiente	<i>p-value</i>	Coeficiente	<i>p-value</i>
SEMES	,087*	0,046	,108*	0,013
IDADE	-,087*	0,047	-0,084	0,053
ESTRCON	,165**	0,000	,160**	0,000
IMPAIR	-,132**	0,002	-,139**	0,001
DFC	0,025	0,571	0,039	0,376
INTANG	-0,040	0,361	-0,049	0,257
LEASI	0,033	0,456	0,028	0,521
AVP	-0,015	0,737	-0,026	0,558
CONTRCONS	-,127**	0,003	-,135**	0,002
COMB	-,109*	0,013	-,112**	0,010
ESSEN	-0,019	0,663	-0,019	0,657
PRINC	-0,065	0,139	-0,073	0,093
VAJUSTO	-0,052	0,235	-0,057	0,192
INSTFIN	-0,053	0,222	-0,059	0,173
P&D	-,105*	0,016	-,110*	0,011
CURS	-,130**	0,003	-,132**	0,002
BIBLI	,093*	0,034	,104*	0,017
ACER	-0,074	0,09	-0,048	0,269
DFP	-0,060	0,166	-0,055	0,209

Nota: * A correlação é significativa ao nível de 5% (teste bi-caudal)

** A correlação é significativa ao nível de 1% (teste bi-caudal)

Fonte - Elaboração própria.

A partir da Tabela 2, observou-se que para as associações analisadas o *p-value* apresentou relação positiva significativa ao nível de 1% entre variável MET e ESTRCON, tanto no teste paramétrico como no não-paramétrico, que pode ser explicada pela possível associação da variável com a disciplina de Estrutura das Demonstrações Contábeis ao responderem o questionário.

As variáveis que apresentaram mais fortemente associação à variável MET foram SEMES, BIBLI nos dois testes. E, ainda, as variáveis: DFC e LEASI apresentaram um coeficiente positivo, contudo sem uma associação significativa a variável MET.

Dessa forma, pode-se afirmar que não existe relação significativa entre o conhecimento sobre as normas internacionais e o método de ensino utilizado para sua aprendizagem nas IES do DF. Contudo, tal fato não permite deduzir que o método de ensino não tradicional seria o ideal para o ensino-aprendizagem das normas internacionais de contabilidade sendo esse resultado um indício que configura objeto de um novo estudo.

A associação positiva significativa da variável BIBLI pode ser explicada, que o livro texto é utilizado, pelos professores das IES estudadas, com grande frequência, em sala de aula, sinalizada pelas características do método de ensino tradicional.

As variáveis LEASI e DFC apresentaram o coeficiente positivo, implicando dizer que as mesmas não representam novidades implantadas pelas normas internacionais. No caso do arrendamento mercantil, anterior ao pronunciamento, a legislação brasileira já dispunha sobre procedimento de escrituração mercantil para essa operação.

A partir dos resultados apresentados pelos testes de correlação, conclui-se que a premissa inicial da pesquisa de que os métodos de ensino utilizados nas IES influenciam na construção do conhecimento sobre as normas internacionais de contabilidade. Ressalta-se que a associação tem direção negativa, ou seja, o método de ensino tradicional não está construindo o conhecimento.

5 CONCLUSÃO

Várias pesquisas realizadas com o tema de educação em contabilidade tratam da aula expositiva. Contudo tais estudos limitavam-se à condução das disciplinas, recursos didáticos e não tratavam do método adotado como um todo.

Devido à demanda criada pela convergência internacional da contabilidade e um ambiente de negócios cada vez mais exigente, buscou-se, no presente estudo, à luz do problema da pesquisa, compreender com a evolução da contabilidade em nível global quais os possíveis impactos para a sala de aula, e para formação dos contadores.

Conclui-se, por meio dos resultados encontrados que o método de ensino mais utilizado no DF é o tradicional. O resultado alcançado pelo agrupamento das características do método, de acordo com o maior frequência das atitudes dos professores em sala de aula.

Por conseguinte aos testes de correlação realizados foram observados que não existe associação significativa entre o conhecimento em normas internacionais e o método de ensino tradicional, exceto para as variáveis: estrutura conceitual e DFC que apontaram para o conhecimento dessas normas pelos estudantes quando da utilização do método tradicional.

Cabe ressaltar para todos os resultados que outras variáveis influenciam nos testes e que aqui não foram consideradas, sendo apenas foco do estudo as variáveis pontuadas neste estudo.

Acredita-se que o estudo contribui para o debate sobre o processo de ensino-aprendizagem, em sala de aula, nos cursos de Ciências Contábeis e fomenta a discussão sobre o conhecimento pedagógico dos docentes. Devido à escassez de pesquisas empíricas relacionadas ao assunto educação, o tema não desperta tanto interesse em pesquisadores da Contabilidade.

As conclusões encontradas limitam-se à amostra analisada. Sugere-se, para pesquisas futuras, que o questionário seja aplicado a IES de outras localidades tanto para o corpo docente quanto para o corpo discente. Sugere-se, também, acrescentar outras variáveis ao questionário, bem como outras abordagens teóricas sobre metodologia de ensino. E que essas

e abordagens teóricas poderão fomentar a discussão sobre os possíveis impactos da convergência das normas internacionais de contabilidade para a academia.

Como limitações da pesquisa à operacionalização da ferramenta utilizada para a coleta de dados o questionário, vez que a qualidade e quantidade de informações dependem muito da capacidade e da disposição dos respondentes de cooperar. No tocante à amostra, a limitação refere-se ao censo da educação superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no qual não há dados disponíveis sobre o número de alunos matriculados por semestre. Um questionário com os mesmos questionamentos fora preparado e direcionado ao corpo docente das IES visitadas. Mesmo após duas tentativas de aplicação realizadas, visita às IES e via *homepage* na internet, o número de respostas obtidas fora insuficiente para análise neste estudo.

6. REFERÊNCIAS

- ALBRECHT, W.S.; SACK, R.J. Accounting education: charting the course through a perilous future. **American Accounting Association**, Sarasota, FL, Accounting Education Series, v. 16, 2000.
- ALEXANDER, D. J. A.; JERMAKOWICZ, E. K. A true and fair view of the principles/rules debate. **Abacus**, v. 42, n. 2, p. 132-164, 2006.
- BARTH, M. E. Global Financial Reporting: Implications for U.S. Academics. **The Accounting Review**, v. 83 n. 5, p. 1159-1179, 2008.
- BARTH; M. E; LANDSMAN, W. R.; LANG, M. H. International Accounting Standards and Accounting Quality. **Journal of Accounting Research**. v. 46, n. 3, 2008.
- BENNETT, B.; BRADBURY, M. E.; PRANGNELL, H. Rules, principles and judgments in accounting standards. **Abacus**, v. 42, n. 2, p. 189-204, 2006.
- BIDDLE, G. C.; HILARY, G.; VERDI, R. S. How does financial reporting quality relate to Investment efficiency? **Journal of Accounting and Economics**, n. 48, p. 112-131, 2009.
- BONK, J. C.; SMITH, S. G. Alternative instructional strategies for creative and critical thinking in the accounting curriculum. **Journal Accounting Education**, v. 16, n. 2, p. 261-293, 1998.
- BOOTH, B. The Conceptual Framework as a Coherent System for the Development of Accounting Standards. **ABACUS**, v. 39, n. 3, p. 310-324, 2003.
- BOYCE, G. Critical accounting education: teaching and learning outside the circle. **Critical Perspectives on Accounting**, v. 15, n. 4-5, p. 565-585, 2004.
- CARMONA, S.; TROMBETTA, M. On the global acceptance of IAS/IFRS accounting standards: The logic and implications of the principles-based system. **Journal of Accounting and Public Policy**, v. 27, n. 6, p. 455-461, 2008.
- DALE, R. Globalization and education: demonstrating the existence of a “global common educational culture” or locating a “globally structured agenda for education”? **Revista Educação, Sociedade & Cultura**. Porto, n. 16, p. 133-169, 2004.
- DANTAS, J. A et al. Normatização contábil baseada em princípios ou em regras? Benefícios, custos, oportunidades e risco. **Revista de Contabilidade e Organizações**. v. 4, n. 9, p. 3-29, 2010.
- DEAN, G.W.; CLARKE, F. L. Principles *versus* rules: true and fair view and IFRS. **Abacus**, v. 40, n. 2, p. 1-4, 2004.
- DENNIS, I. A conceptual enquiry into the concept of a ‘principles-based’ accounting standard. **The British Accounting Review**. v. 40, n. 3, p. 260-271, 2008.
- ECHTERNACHT, T. H. S. **O ensino de contabilidade internacional nos cursos de graduação de Ciências Contábeis do Brasil**. 2006, 93f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2006.

EMMANUEL, C.; GARROD, N. Rules-versus judgement-based accounting disclosure in the UK. **Journal of Accounting and Public Policy**. v. 23, n. 6, p. 441-455, 2004.

FLOOD, B.; WILSON, R. M. S. An exploration of the learning approaches of prospective professional accountants in Ireland. **Accounting Forum**, v. 32, n. 3, p. 225-239, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo, Atlas, 2009.

GOMES, C. J. V.; CARVALHO, D. R.; OLIVEIRA, R. M. A.. O ensino da disciplina contabilidade internacional: Um estudo comparativo nas IES Capixabas e Potiguares. **RIC – Revista de Informação Contábil**. v. 2, n. 3, p. 22-42, jul./set., 2008.

HAIR JR. J. F. et al. Tradução de Adonai Schlup e Anselmo Chaves Neto. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HOWIESON, B. Accounting practice in the new millennium: is accounting education ready to meet the challenge **The British Accounting Review**, v. 35, n. 2, p. 69-103, 2003.

JONES, S.; WOLNIZER, P. W. Harmonization and the Conceptual Framework: An International Perspective. **ABACUS**, v. 39, n. 3, p. 375-387, 2003.

LAFFIN, M. Ensino de contabilidade: componentes e desafios. **Contabilidade Vista & Revista**. Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 9-20, 2002a.

LAFFIN, M. **De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. 2002, 191f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2002b.

LEAL, D. T. B.; CORNACHIONE JR., E. A aula expositiva no ensino da Contabilidade. **Contabilidade Vista & Revista**. Belo Horizonte, v. 17, n.3, p. 91-113, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAINES, L. A. Spotlight on principles-based financial reporting. **Business Horizons**. v. 50, n. 5, p. 359-364, 2007.

MAINES, L. A. et al. Evaluating Concepts-Based vs. Rules-Based Approaches to Standard Setting. **Accounting Horizons**. v. 17, n.1, p. 73-89, 2003.

MARCHETTI, A. P. C. **Aula expositiva, seminário e projeto no ensino de engenharia: um estudo exploratório utilizando a teoria das inteligências múltiplas**. 2001, 188f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2001.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MATHEWS, M.R. Whither (or Wither) Accounting Education in the new millennium. **Accounting Forum**, v. 25, n. 4, p. 380-394, 2001.

NELSON, M. W., Behavioral Evidence of the Effects of Principles- and Rules-Based Standards, **Accounting Horizons**, v. 17, n. 1, p. 91-104, mar., 2003.

NOBES, C. W. Rules-Based Standards and the Lack of Principles in Accounting, **Accounting Horizons**, v. 19, n. 1, 2005.

RICCIO, E. L.; SAKATA, M. C. G. Evidências da globalização na educação contábil: estudo das grades curriculares dos cursos de graduação em universidades brasileiras e portuguesas. **Revista Contabilidade & Finanças-USP**, n. 35, p. 35-44, 2004.

ROSELLA, M. H. et al. O ensino superior no Brasil e o ensino da Contabilidade. In: PELEIAS, Ivam R. (Org.) **Didática do ensino da Contabilidade: aplicável a outros cursos superiores**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 1-59.

SCHIPPER, K. Principles-based accounting standards. **Accounting Horizons**, v. 17, p. 61-72, 2003.

STEVENSON, W. J. **Estatística aplicada à Administração**. São Paulo: Harbra, 1981.

THOMSON, I.; BEBBINGTON, J. It doesn't matter what you teach? **Critical Perspectives on Accounting**, v. 15, n. 4-5, p. 609-628, 2004.

WILLIAMS, D. Z.; J.O. Burns, B.E. Needles Jr (Eds.) **Strategies for change in accounting education: the US experiment**. Accounting Education For the 21st Century: The Global Challenges, International Association for Accounting Education and Research, Tarrytown, New York, 1994.

WIVES, L. K. **Um estudo sobre agrupamento de documentos textuais em processamento de informações não estruturadas usando técnicas de clustering**. 1999. 84f. Dissertação (Mestrado em Computação). Instituto de Informática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

WOLCOTT, S. K. et al. Critical thought on critical thinking research. **Journal Accounting Education**, v. 20, n. 2, p. 85-103, 2002.