

**Por uma reflexão sobre a relação professor-aluno-professor no Ensino Superior.  
Um estudo no contexto do Bacharelado em Ciências Contábeis/PB**

*For a reflection on the teacher-student-teacher relationship in Higher Education  
A study in the context of the Bachelor degree in Accounting Sciences-PB*

José Jassuipe da Silva Morais  
Nadja Gomes de Brito  
**Universidade Federal da Paraíba - UFPB**  
João Pessoa, PB-Brasil  
Rooney Figueiredo Pinto  
**Universidade de Coimbra - UC**  
Coimbra-Portugal

**Resumo**

Neste trabalho, analisamos a percepção dos alunos provenientes do curso de Ciências Contábeis/UFPB quanto à relação professor-aluno-professor. A amostra de tipo não probabilística por conveniência contou com 128 sujeitos, com coleta de dados através de questionário online (abril-junho/2018). Os dados evidenciam esta relação como positiva por pelo menos 1/3 dos alunos, mas apontam como negativo o baixo uso de metodologias mais ativas e participativas. Assim, a percepção dos alunos pode estar sendo influenciada diretamente pela variável "metodologia" e seus reflexos no processo ensino-aprendizagem emergem como a fragilidade mais evidente que pode levar à depreciação dessa relação. Apesar da extensa literatura existente sobre o tema da relação professor-aluno, o principal contributo deste trabalho é a sensibilização quanto a este tema e os aspectos correlatos apontados no contexto descrito.

**Palavras-chave:** Relação professor-aluno-professor; Ensino Superior; Ensino e Aprendizagem

**Abstract**

In this work, we analyze the perception of students from Accounting/UFPB regarding the teacher-student-teacher relationship. The sample of convenience and non-probabilistic type had 128 subjects, with data collection through an online survey (April-June/2018). The data show this relationship as positive by at least 1/3 of the students, but point out as negative the low use of more active and participatory methodologies. Thus, the perception of students may be directly influenced by the variable "methodology" and their reflexes in the teaching-learning process emerge as the most evident fragility that can lead to the depreciation of this relationship. Despite the extensive literature on the subject of teacher-student relationship, the main contribution of this work is the awareness of this subject and the related aspects pointed out in the context described.

**Palavras-chave:** Teacher-student-teacher relationship; Higher education; Teaching and learning

## **1. A relação professor-aluno-professor**

Refletir sobre a relação professor-aluno e aluno-professor é sempre um grande desafio que exige um olhar amplo e cuidadoso, considerando todo o cenário que envolve a relação entre estes dois personagens. E, naturalmente, a variável contexto destaca-se como um elemento crucial na compreensão das dinâmicas relacionais e, neste caso, o contexto de interesse é o ambiente de aprendizagem e seus problemas.

Embora verifiquemos significativos progressos e lancemos aplausos a séculos de evolução na educação, ainda é feito um amplo uso de antigas práticas docentes que revelam uma certa natureza repetitiva de problemas antigos que transitam das escolas para as universidades. O exercício de metodologias ditas como “tradicional”<sup>1</sup> em muitos casos predomina, denunciando uma carência de adoção de metodologias ativas (HEINZ, QUINTANA e CRUZ, 2019), dinâmicas e mesmo o uso de recursos metodológicos que adapte a aprendizagem às novas realidades tecnológicas (GARCÉS, VALLEJO e VALLEJO, 2019).

Neste sentido, e de forma um pouco ousada, convém iniciarmos nossa reflexão evidenciando duas verdades paradoxais: A primeira é que a relação professor e aluno é tão subjetiva quanto a relação aluno e professor, sendo, portanto, suscetível aos conflitos humanos comuns que transcendem os ambientes de aprendizagem (NASCIMENTO, ANJOS, *et al.*, 2018); A segunda, é que os conflitos humanos não devem alterar as práticas de aprendizagem, as quais são objetivas no exercício docente, mas também dependentes das relações humanas para o seu sucesso (PONCELA, 2019).

É essencial considerar o fato de que a aprendizagem constitui um processo integrado, com elementos subjetivos intrínsecos na relação professor-aluno-professor, sobretudo quanto aos processos emocionais que interferem no ensino e na aprendizagem. Por outro lado, o planejamento e execução das práticas de aprendizagem deve funcionar como um ponto de equilíbrio objetivo, promovendo resultados acadêmicos que possam ser percebidos como positivos e justos na perspectiva docente e discente (SABINO, CUNHA, *et al.*, 2019). Este resultado é reflexo do esforço individual (docente/discente) e coletivo (turma, quadro de professores, coordenação, etc.), pois o docente deseja transmitir conteúdos e promover a aprendizagem, enquanto que o discente deseja “aprender” os conteúdos e construir seu conhecimento. Esta simples compreensão simplifica o contrato social tacitamente celebrado entre professor e aluno.

O docente e o discente, incorporando o *Homo Academicus*, em referência à obra de Pierre Bourdieu, deve gerir os desafios impostos com vistas ao seu investimento num capital intelectual. Mas como em todos os investimentos, os riscos estarão presentes em toda a jornada e em defesa do investimento comum, pois tanto alunos quanto professores são acionistas neste empreendimento. De forma a ampliar a margem de bons resultados ao fim do exercício social, devem evitar a depreciação das relações entre aluno e professor e entre professor e aluno. A universidade e sua própria estrutura social revelam um constante conflito característico da própria natureza de distanciamento e adesão do espaço acadêmico. Como refere Bourdieu:

O campo universitário reproduz na sua estrutura o campo do poder cuja própria acção de selecção e de inculcação contribui para a reprodução da estrutura. É, de facto, no seu funcionamento e para este, como espaço de diferenças entre posições (e, simultaneamente, entre as disposições dos seus ocupantes) que se realiza, sem qualquer intervenção das consciências e das vontades individuais, a reprodução do espaço das diferentes posições que constituem o campo de poder. (BOURDIEU, 2016, p. 57)

À reflexão de Bourdieu em torno do espaço de aprendizagem como um campo de conflitos, acrescentamos nossa afirmação de que o conflito é uma parte fundamental e sempre presente nas escolas e universidades. Isso porque como todo o microcosmo social, as interações são mecanismos de afirmações, encontros e desencontros de ideias. Em linha com o Interacionismo Simbólico<sup>2</sup>, aceitamos que estes espaços de partilha de experiências e relações sociais, são influenciados por uma interação mediada por símbolos e significados. O que Carl Rogers aponta como um esforço pelo encontro com as realidades de si e do outro, conscientes de que ainda assim a relação poderá ser abalada pelas fragilidades de ambos, mas que os benefícios mútuos do esforço partilhado aumentam na medida em que ambos compreendem os resultados (ROGERS, 2010).

Os desafios impostos à Prática Pedagógica de um curso essencialmente analítico, como é o caso das Ciências Contábeis, refletem-se diretamente sobre duas variáveis essenciais: o método e a empatia. O docente pode ter uma metodologia de ensino adequada às necessidades do aluno e ter dificuldades no exercício da empatia, ou mesmo ter dificuldades na transmissão dos conteúdos enquanto é empático e cultiva uma excelente relação com os alunos (ENGBERS, 2020). Enquanto no primeiro caso ocorre uma depreciação no “Ativo Intangível – relação professor-aluno-professor”, no segundo, o

*Por uma reflexão sobre a relação professor-aluno-professor no Ensino Superior.  
Um estudo no contexto do Bacharelado em Ciências Contábeis/PB*

capital intelectual é fragilizado pelo prejuízo direto na transmissão de conteúdos. Em ambos os casos, o balanço geraria um saldo negativo. Parafraseando o pedagogo checo Jan Amos Komenský, conhecido no espaço lusófono como João Amós Comênio (1562-1670), o conteúdo sem a empatia é como “os arreios sem o cavalo” ou “as penas sem a ave”. Mas é preciso cultivar a boa medida, resguardando-se de excessos desnecessários. Como afirma o autor em sua obra *Pampaedia* (Educação Universal) “Devemos, no entanto, estar atentos a não nos dispersarmos demasiado nas relações sociais ou a gastarmos todo o tempo com elas” (COMÊNIO, 1971).

Levando em conta o tempo e contexto sobre o qual o autor da Didática Magna faz sua afirmação, a preocupação deste bispo pedagogo está no âmbito do cuidado para com os excessos, ao mesmo tempo que não ignora os objetivos do exercício pedagógico: saber ensinar e saber aprender. Como na atualidade esta simbologia de compromissos não é socialmente equilibrada ou partilhada e reconhecida nas dinâmicas sociais do espaço acadêmico, ela compete com uma diversidade de outros simbolismos mais ou menos associados à educação. Este movimento de confronto de autoridades, em muitos casos exhibe o conflito na forma de enfraquecimento da empatia recíproca e constitui uma realidade que se repete ao longo de séculos na História da Educação.

Contudo, é importante referir que algumas práticas acadêmicas, eficientes na Idade Média, obtinham resultados exatamente com a exposição ao conflito. De forma que os aspirantes a professor deveriam cumprir etapas de reconhecimento público de sua aprendizagem, como refere Le Goff:

Aprovado no exame, o candidato tornava-se licenciado, mas não recebia o título de doutor e, na verdade, não podia ensinar como mestre a não ser depois do exame público. Conduzido com pompa à catedral, lá o licenciado fazia naquele dia um discurso e lia uma tese sobre um ponto de direito, que defendia em seguida contra estudantes que o contradiziam, desempenhando assim, pela primeira vez, o papel de mestre numa disputa universitária. O arcebispo concedia-lhe, então, solenemente a licença para ensinar e eram-lhe entregues as insígnias de sua função: uma cátedra, um livro aberto, um anel de ouro e a boina ou barrete. (LE GOFF, 2014, p. 107-108)

Em termos genéricos estas práticas ficaram no passado, restritas à memória nos livros de História. Mas em essência, alguns princípios persistem em emergir nas estratégias pedagógicas atuais, gerando novos professores formatados especialmente na natureza

competitiva e centrada no eixo da eficiência, na promoção de rotinas e fórmulas que ignoram os contextos (BALDINGER e MUNSON, 2020).

## **2. Desafios à formação docente**

Os desafios e dificuldades impostos a professores e alunos são de difícil adaptação até mesmo para as autoridades educativas (ESTEVE, 1999). As exigências sobre o aluno e o professor aumentam na medida em que as exigências do mercado aumentam, num sistema de “mola” social que estica e encolhe ao sabor dos eventos. Aliar o conhecimento à prática, muitas vezes devido às dificuldades na abstração de conceitos, como já foi dito, é outro fator a ser considerado. “Além da exigência de uma titulação, o professor de Contabilidade também enfrenta outro desafio: aliar os conhecimentos teóricos e práticos, tornando o teórico tão importante quanto o prático, e o prático agradável e de fácil entendimento” (ANDERE e ARAUJO, 2008, p. 95).

A formação docente é uma peça chave no investimento em educação, sendo indiscutível sua relevância na qualidade do ensino em todos os níveis. O cenário de docentes com má formação acadêmica e nenhuma capacitação que permita sua evolução nos métodos e técnicas de ensino, é cada vez mais comum. Entenda por má formação acadêmica aquela em que o estudante (futuro-docente) assumiu tão somente o papel de receptor de conteúdos, mas não lhe foi estimulado convertê-los em conhecimento.

Se lançarmos um olhar mais crítico sobre o problema, verificaremos que muitas vezes o estudante já chega nos bancos das universidades com um alargado somatório de deficiências. Mesmo no essencial, como o domínio da leitura e da escrita, os estudantes apresentam severas dificuldades não resolvidas ainda na escola e sabemos que este domínio é de extrema importância para as aprendizagens (FERREIRA e HORTA, 2014). Neste contexto, não é comum estarem nos cursos universitários alunos que apresentam deficiência de leitura, dificuldades na escrita, pouca ou mesmo nenhuma habilidade de pesquisa e mesmo de autonomia científica que permita o desenvolvimento do seu conhecimento a posteriori<sup>3</sup> (O'BRIEN, 2013, p. 59). É importante ressaltar que não é posto em causa a sua capacidade intelectual, mas sim a sua preparação para lidar com o volume de informações que inunda o aspirante a professor em todas as aulas.

*Por uma reflexão sobre a relação professor-aluno-professor no Ensino Superior.  
Um estudo no contexto do Bacharelado em Ciências Contábeis/PB*

Se o aluno não foi preparado ainda na escola a saber ler e refletir sobre uma obra, terá imensas dificuldades em analisar conteúdos mais complexos (NURJANAH, 2018). Poderíamos aqui entrar num dos temas mais delicados do ensino e que tem reflexos diretos na formação dos professores. O percurso universitário deve ser perseguido por todos? É importante esclarecer a importância de que o percurso universitário esteja “disponível” para todos não como uma obrigação, mas sim como uma opção que pode ou não ser escolhida como caminho de formação.

Infelizmente, o próprio mecanismo sociocultural atual termina por pressionar os estudantes a cumprirem o ensino superior como um roteiro obrigatório<sup>4</sup> de enquadramento social e não de interesse genuíno. Embora não se possa excluir as possibilidades de alguém tomar gosto pela vida acadêmica e ir em busca de seu aperfeiçoamento, o que muitas vezes encontramos é o aluno (futuro docente) a sofrer neste processo, a cumprir o curso de forma medíocre pelas mais diversas razões (qualidade do curso, contextos sociais, econômicos, interesses pessoais, etc.). Em alguns casos, o estudante pouco interessado aos conteúdos e o docente pouco motivado em envolver os alunos em suas aulas, terminam por aceitar atalhos que solucionam o desenvolvimento das atividades e exames. Como por exemplo, o recurso à memorização dos conteúdos, uma estratégia adotada por muitos estudantes de diferentes cursos e que não está restrita à realidade brasileira. Pois como refere Qhosola:

*“Memorisation is still common practice in these classrooms. Focus is still on teaching for success in national and provincial examinations (...) As in Brazil, the teaching of accounting focuses on the success of a national examination more than on the learning process.” (QHOSOLA, 2015, p. 2019)*

Acreditamos que há mesmo um sincero esforço de alguns docentes em transmitir da melhor maneira que podem a informação que irá preparar os alunos (futuros docentes). Contudo, sem as ferramentas de aprendizagem adequadas, as ferramentas de ensino têm pouco ou nenhuma eficácia. Este problema não é apenas brasileiro, podendo ser encontrado em diversos países e nas mais diferentes culturas e economias<sup>5</sup>. O simples exercício de leitura exige muito mais dos alunos do que se imagina, e esta por si só já seria razão suficiente para dar-se mais valor aos níveis iniciais de ensino. No entanto, mais de um século depois da publicação da obra *The School and Society* (1900) de John Dewey, ainda persiste o problema, especialmente quanto à sua denúncia de que “o sistema escolar, no

seu todo, desenvolveu-se do topo para a base” (DEWEY, 2002, p. 60), o que na atualidade reflete-se diretamente nos problemas já referidos. Não se pode ignorar a verdade de que o professor do ensino básico é uma peça-chave no desenvolvimento das habilidades de leitura e, portanto, fundamental para a estratégia pedagógica do ensino superior.

Longe de resolvermos o problema da base, o que podemos dizer sobre o professor que prepara novos professores neste contexto? Como consequência, temos aqui um problema em duas vias distintas e que pode estar na base de um mal-estar docente de proporções internacionais, o que o pedagogo Checo-Germânico, Wolfgang Mitter aponta como “*Enttäuschung*”, um momento de desencantamento que entorpece o processo docente (MITTER, 2006).

Não se pode ignorar o peso do emocional sobre a atividade docente, sobretudo nos mais diversos contextos sociais, políticos e econômicos. A própria identidade docente é um elemento vulnerável, sujeito aos modismos de metodologias e práticas tecnológicas ou mesmo aos modismos de ser e estar professor. Como aponta Nóvoa, “A identidade é lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, 2013, p. 16).

Professor e aluno partilham de dramas comuns que surgem nos bancos das escolas e chegam às universidades inflacionados, sendo essencial olhar para este panorama como um elemento que pode influenciar as dinâmicas de ensino e aprendizagem no curso de Ciências Contábeis. Particularmente pela natureza analítica de seus conteúdos, que pode ser um forte desafio à aprendizagem de estudantes com bases matemáticas pouco consistentes. Dificuldades em operações matemáticas simples e compreensão de conceitos matemáticos abstratos, podem estar relacionadas com o fato de que os conceitos matemáticos aprendidos na escola serem mais de ordem prática (ALVES, COUTINHO, et al., 2016). Soma-se a isso o contexto econômico e social de muitos alunos, que afeta diretamente seu desempenho acadêmico.

Neste âmbito, a empatia do professor é convocada no sentido de dar apoio e conforto ao aluno, ciente de que a aprendizagem não está restrita à disciplina ou mesmo à sala de aula. “A aprendizagem e o desenvolvimento acontecem do plano social para o individual” (TABILE e JACOMETO, 2017, p. 79). No entanto, para além de não ser suficiente, a

atitude da empatia não substitui a necessidade de aprendizagem do aluno e não resolve o seu problema social e/ou econômico. A mudança nos contextos altera o paradigma de aprendizagem da turma no qual o professor sentia-se confortável, exigindo-lhe adaptações a novos contextos, cenários para lidar com as dificuldades já referidas.

Os desafios impostos à formação docente afetam alunos e professores, ainda que em medidas e contextos distintos. Contudo, representam uma matriz de problemas que pode interferir diretamente na aprendizagem, nas relações sociais e mesmo no ambiente pedagógico da sala de aula, o que exige criatividade docente, empatia e um constante exercício de evolução pedagógica e relacional.

### **3. A Universidade Federal da Paraíba e o Curso de Ciências Contábeis**

O Decreto Estadual nº478 de 12.01.1934 autorizou a criação da “Escola de Agronomia da Parahyba” na cidade de Areia, localizada na mesorregião do agreste e microrregião do brejo na Paraíba. Dois anos depois, em 02 de abril de 1936, O governo estadual lhe confere regulamento através do Decreto Estadual Nº 696 de 02 de abril de 1936, com inauguração a 15 de abril do mesmo ano (CCA).

O impacto social da instalação da Escola de Agronomia, somado à forte presença do Ginásio Coelho Lisboa e do Colégio franciscano de Santa Rita, fez sentir-se no afluxo de jovens estudantes que movimentavam a vida cultural na cidade. A riqueza oriunda dos engenhos de cana de açúcar pode ter influenciado o franco desenvolvimento da cidade, registrando em seu histórico uma atitude vanguardista, como a primeira cidade paraibana a ter um jornal impresso e a primeira a ter uma emissora de rádio comunitária (AREIA).

Nos anos seguintes são criadas em João Pessoa a Faculdade de Ciências Econômicas (1947), Faculdade de Filosofia (1949), dois anos depois são criadas as Faculdades de Direito, Medicina, Odontologia da Paraíba e a Escola de Serviço Social. A Escola Superior de Engenharia e a Escola de Enfermagem são criadas na sequência, em 1952. Em 1955 é criada a Universidade da Paraíba, a qual é federalizada pela Lei Nº 3.835 de 13/12/1960, mudando sua nomenclatura para Universidade Federal da Paraíba. Em janeiro de 1969 o curso de Ciências Contábeis é agregado ao - Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA).

No ano de 2006 é criado o Campus IV nas cidades Mamanguape, na Mata paraibana, e em Rio Tinto na zona metropolitana de João Pessoa. Este campus apresenta apenas o



Centro de Ciências Aplicadas e Educação, com onze cursos voltados à graduação, três cursos de mestrado (dois acadêmicos e um profissional) e duas especializações (CCAIE). O curso de Ciências Contábeis do CCAIE - Campus IV (Mamanguape-PB), na altura em que esta pesquisa foi desenvolvida (abril a junho de 2018), registrava um total de 375 alunos matriculados.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Bacharelado em Ciências Contábeis propõe-se a formar “contadores e gestores das informações contábeis, capazes de desenvolver, analisar e implementar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, exercendo com ética as atribuições e prerrogativas previstas na legislação pertinente” (CCAIE, 2010). Ministrado no período noturno, o curso apresenta uma carga horária total de 3.000 horas/aula e 200 créditos, com duração mínima de dez períodos e máxima de quinze períodos.

#### **4. Método**

Este estudo teve como principal objetivo, verificar a relação aluno-professor no processo de aprendizagem, na percepção dos alunos, servindo de primeira pesquisa para uma outra posterior acerca da perspectiva do professor. Acreditamos que este tipo de trabalho traz reflexões e contributos à futuros trabalhos no campo da educação contábil.

O público-alvo da pesquisa foi composto por alunos do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis da UFPB - Campus IV em Mamanguape, que compõem um universo de 375 alunos. Mesmo sendo conhecido o universo de estudantes que iria compor o estudo, fizeram parte de nossa amostra do tipo não probabilística por conveniência 128 alunos. A escolha do tipo de amostra justifica-se por proporcionar neste pré-teste um perfil exploratório que permita uma análise primária da relação professor-aluno-professor.

A coleta de dados se deu através de um questionário online enviado aos 375 alunos matriculados no curso de Ciência Contábeis da UFPB – Campus IV (Mamanguape-PB) no ano letivo de 2018<sup>6</sup>, com período de respostas entre abril e junho. No início do questionário foi apresentado um Consentimento Livre Informado o qual deveria ser assinalado pelo respondente no caso de o mesmo concordar em participar da pesquisa.

Após a elaboração do conjunto de perguntas o questionário foi verificado por um pesquisador externo e posteriormente validado. Foi feita uma distribuição dos elementos de análise em seis grupos de perguntas fechadas de escolha múltipla, as quais contemplam,

para além de uma caracterização da amostra, as dimensões “relação professor-aluno”, “motivação”, “metodologia das aulas”, “obstáculos percebidos” e “relação aluno-professor”.

## **5. Análise dos resultados**

### **5.1 Caracterização dos respondentes**

A amostra contou com o total de 128 respondentes, sendo sua maioria do gênero feminino (59,4%). O perfil etário da amostra indicou 78% com idades abaixo dos 28 anos (39,8% entre 23 e 28 anos; 38,3% entre 17 e 22 anos).

Quanto ao período que está cursando, verificamos que a participação dos alunos nas respostas está bem distribuída nos quatro grupos de opções: 1º - 2º, 3º - 4º, 5º - 6º, 7º - 10º semestres. Destes identificamos respectivamente os seguintes percentis: 26,6%, 25%, 21,1% e 27,3%.

### **5.2 Análise Descritiva**

#### **5.2.1 Percepção geral sobre a relação professor-aluno**

Nesta dimensão pretendemos ter um panorama genérico sobre a percepção dos alunos quanto ao “relacionamento professor-aluno”. Os resultados deste quadro de respostas (Tabela 1) indicaram percentis positivos abaixo dos 40%.

Verificamos que pouco mais de 1/3 dos respondentes (36,7%) afirmam que há uma boa relação entre professor e aluno e 1/4 afirmam que os professores mostram interesse pelo seu aprendizado. Quanto à abertura para exposição de opiniões, menos de 10% dos respondentes afirmam que há oportunidade para expor suas opiniões nas aulas e cerca de 1/5 (20,3%) sentem-se incentivados a buscarem o aperfeiçoamento.

A percepção geral sobre a relação professor-aluno é positiva, indicando alguns aspectos que fragilizam mais o processo de aprendizagem do que o relacionamento. Sobretudo quanto à percepção do interesse do professor pelo aprendizado do aluno, o que pode revelar alguma dificuldade na empatia e na disponibilidade. Sobre este último aspecto, vale destacar que 89% dos alunos indicam que os professores não estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos. Este dado negativo, precisa ser melhor investigado, pois pode influenciar diretamente na imagem que o docente tem para com seus alunos.

**Tabela 1 – Dimensão 1 – Relação professor-aluno**

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Relacionam-se bem com os alunos	47	36,7
Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos	14	11,0
Oportunizam aos alunos a exposição de suas opiniões nas aulas	9	7,0
Incentivam os alunos a se aperfeiçoarem	26	20,3
Mostram interesse pelo aprendizado do aluno	32	25,0
<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>100</b>

### 5.2.2 Motivação para aprender

Quanto ao estímulo ou motivação para a aprendizagem (Tabela 2) por parte dos professores, mais da metade dos respondentes (59,4%) afirmaram que sempre ou quase sempre se sentem motivados pelo docente para a aprendizagem. Vale ressaltar que as respostas revelam os maiores percentis na linha não assertiva, centrada no “quase sempre” e “às vezes”. Embora seja um dado positivo, revela que esta condição do “quase e às vezes”, é frágil e pode indicar um ponto fraco a ser considerado.

Dados os pressupostos gerais acerca da percepção sobre ser ou não motivado para a aprendizagem, destaca-se que 1/5 (21,9%) dos respondentes afirmam que “sempre” sente-se motivado pelo docente, enquanto que apenas 7,8% afirma que “raramente” sente-se motivado.

**Tabela 2 – Dimensão 2 – Motivação**

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Raramente	10	7,8
Às vezes	42	32,8
Quase sempre	48	37,5
Sempre	28	21,9
<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>100</b>

### 5.2.3 Metodologia adotada nas aulas

Convém esclarecer que a inclusão da dimensão “Metodologia das aulas” não tem aqui a expectativa de que o aluno indique sua aprovação ou reprovação quanto aos aspectos metodológicos da prática docente. Contudo, permite-nos vislumbrar a percepção do aluno sobre aspectos práticos nas dinâmicas de ensino-aprendizagem.

*Por uma reflexão sobre a relação professor-aluno-professor no Ensino Superior.  
Um estudo no contexto do Bacharelado em Ciências Contábeis/PB*

Nesta dimensão de análise as opções de resposta estão distanciadas de uma análise técnica quanto aos procedimentos didático-metodológicos e mais aproximadas à percepção do aluno quanto ao “que se tenta fazer”, “o que se faz” e “o que não é feito”.

Neste sentido, quando questionados sobre a sua percepção acerca da metodologia adotada pelos professores em suas aulas, apenas 11% dos inquiridos indicaram que os professores têm dificuldades em adotar metodologias que promovam maior interação e aprendizagem.

Mais da metade dos respondentes (57%) apontam que os professores tentam utilizar uma metodologia “ativa e dinâmica” (28,9%) ou utilizam uma metodologia que “favorece a interação” (28,1%). Esse dado positivo reflete que na percepção de mais da metade dos respondentes as metodologias adotadas pelos professores difere da tradicional. Contudo, quase 1/3 dos respondentes (32%) indicam que os docentes utilizam uma metodologia tradicional. O que nos leva a verificar que 43% apontam que os professores não utilizam ou não tentam utilizar uma metodologia ativa que favoreça interação, pois “Utilizam uma metodologia tradicional” ou “sentem dificuldades para adaptar metodologias ativas à sua prática docente”.

**Tabela 3 – Dimensão 3 – Metodologia das aulas**

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Tentam utilizar uma metodologia ativa e dinâmica	37	28,9
Utilizam uma metodologia tradicional	41	32,0
Utilizam uma metodologia que favorece a interação	36	28,1
Sentem dificuldades para adaptar metodologias ativas à sua prática docente	14	11,0
<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>100</b>

#### **5.2.4 Principais obstáculos percebidos**

Quando inquiridos sobre quais os principais obstáculos em sala de aula, apenas 2,3% dos respondentes indicou que a relação com os professores era um obstáculo à sua aprendizagem. Vale ressaltar que na Dimensão 1, 36,7% dos respondentes apontam que os professores “relacionam-se bem com os alunos”. Estas duas informações combinadas, levam-nos a crer que as dificuldades enfrentadas pelos alunos em sala de aula têm sua origem percebida em outra fonte.

“A compreensão dos assuntos tratados em sala” é para a maioria dos respondentes (42,2%) o maior obstáculo em sala de aula. Este dado é agravado com o fato de que 39,1% indicam que a “metodologia de ensino dos professores” é um obstáculo percebido.

Estes dois dados acumulados demonstram que 82,3% dos respondentes apontam que o principal obstáculo percebido tem uma relação direta com sua aprendizagem. Curiosamente, apenas 10,2% dos respondentes indicam que sua autoestima em sala de aula é um obstáculo à aprendizagem.

**Tabela 4 – Dimensão 4 – Obstáculos percebidos**

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Falta de autoestima	13	10,2
A relação com os professores	3	2,3
A metodologia de ensino dos professores	50	39,1
A compreensão dos assuntos tratados em sala de aula	54	42,2
Outros	8	6,2
<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>100</b>

### 5.2.5 Relação aluno-professor

Esta última dimensão, “relação aluno-professor”, foi elaborada de forma a permitir-nos verificar qual a percepção dos alunos quanto à sua relação com os professores. Neste sentido, foi possível observar que aproximadamente 1/3 dos alunos (31,3%) indicam que a relação deles com os docentes é muito boa. Recordamos que na Dimensão 1 foi verificado que 36,7% apontam que os professores “relacionam-se bem com os alunos”.

Embora 33,6% refiram que a relação aluno-professor “é apenas em sala de aula”, 28,1% apontam que a relação é positiva “dentro e fora de sala de aula”. Enquanto que apenas 7% dos respondentes sente-se inibido na relação com os professores.

Se somarmos os dados em suas características positivas e negativas, verificamos que os dados são bem equilibrados, mostrando que mais da metade dos respondentes (59,4%) indica que a relação é positiva dentro e fora de sala de aula ou muito boa em sala de aula, enquanto menos da metade (40,6%) sente a necessidade de indicar que a relação é apenas em sala em aula ou sente-se inibido.

*Por uma reflexão sobre a relação professor-aluno-professor no Ensino Superior.  
Um estudo no contexto do Bacharelado em Ciências Contábeis/PB*

**Tabela 5 – Dimensão 5 – relação aluno-professor**

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
É apenas em sala de aula	43	33,6
É muito bom	40	31,3
Dentro e fora de sala de aula	36	28,1
Sinto-me inibido(a)	9	7
<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>100</b>

## **6. Considerações Finais**

A relação professor-aluno e aluno-professor está sujeita às dinâmicas sociais que transcendem a sala de aula, o curso no qual o aluno está matriculado, sua cultura e mesmo os contextos nacionais. Os problemas são transversais a diversas culturas, de forma que os mesmos desafios que estudantes e professores brasileiros enfrentam, é igualmente enfrentado por estudantes e professores estrangeiros em seus países. Mas, estaria a relação aluno e professor nas Ciências Contábeis, vivendo um drama intra e extra sala de aula? Será a própria relação em si, um “Ativo Intangível” em “Depreciação”?

O principal aspecto que emergiu nos resultados está mais relacionado com a dinâmica pedagógica e em diálogo com a dinâmica das relações interpessoais. Pois, a maioria dos respondentes (63%) indica aspectos negativos como pouca abertura para opiniões ou esclarecer dúvidas, pouco incentivo e interesse pelo aprendizado do aluno. Estes aspectos negativos evidenciados estão relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Consequentemente, deveria se refletir na motivação discente, mas 7,8% dos respondentes revelam sentir-se desmotivados.

A compreensão dos assuntos das aulas e a metodologia de ensino apresentou nos resultados 82% de frequência relativa, em linha com que apontamos na reflexão teórica apresentada. Se os alunos apresentam dificuldades em compreender os conteúdos das disciplinas e a metodologia não está sendo ajustada para melhorar a aprendizagem, ela pode de logo ser percebida como um fator causador da dificuldade. Ainda que a metodologia por si só, não seja suficiente para melhorar a compreensão dos alunos, especialmente se os conteúdos das disciplinas exigirem bases matemáticas que revelam deficiências de aprendizagem não superadas.

As perguntas que enquadraramos na 5ª e última dimensão permitiu-nos observar como o aluno via a sua relação com os professores. As respostas foram bem positivas, indicando

que poucos se sentem inibidos em relacionar-se com o professor, apenas 7% dos respondentes, enquanto os demais indicam haver uma relação positiva com os professores.

Concluimos que a depreciação da relação professor-aluno está associada às dificuldades na compreensão dos conteúdos, agravadas pelo uso de metodologias menos ativas e que facilitem a aprendizagem. O uso de metodologias ativas, envolventes e que promovam uma aprendizagem mais interativa e consistente, deve ser um objetivo a ser perseguido na prática docente. Contudo, devemos considerar que não há uma formação específica como uma Licenciatura para as Ciências Contábeis, cabendo aos departamentos a formação dos docentes vinculados ao curso, em práticas de ensino e aprendizagem mais adequadas aos contextos atuais, inclusive com recurso às novas tecnologias de ensino-aprendizagem.

Este contexto, com um viés um pouco negativo, ofusca resultados positivos como a boa autoestima dos alunos e o esforço de alguns docentes em utilizar outras metodologias e promover uma melhor interação que favoreça a aprendizagem. Neste cenário, a própria percepção de dificuldades pontuais pode ser transferida para outros pontos que não são necessariamente a origem do problema.

Como não temos dados que permitam verificar aspectos relacionados ao background escolar dos alunos, particularmente quanto às suas dificuldades de compreensão de alguns conteúdos, verificamos que este estudo ainda é insuficiente para compreender a relação professor-aluno-professor no curso de Ciências Contábeis da UFPB – Campus IV.

Entendemos, por fim, que foram cumpridos os objetivos da presente pesquisa e que apesar da extensa literatura existente sobre o tema da relação professor-aluno, o principal contributo deste trabalho é a sensibilização quanto a este tema e os aspectos correlatos apontados no contexto descrito. Este trabalho aponta pistas para novas e mais profundas reflexões a partir dos pontos aqui levantados.

Importa referir que, embora exista alguma literatura disponível, há uma expressiva necessidade de mais produção científica sobre História da Educação Contábil, Ensino-Aprendizagem da Contabilidade e sobre as relações professor-aluno-professor no ambiente acadêmico. Sendo estes, alguns dos promissores temas que convocam investigadores para futuros trabalhos científicos.

## **Bibliografia**

- ALVES, M. et al. Fatores que influenciam a aprendizagem de conceitos matemáticos em cursos de engenharia: Um estudo exploratório com estudantes da Universidade do Minho. **Revista Portuguesa de Educação**, 29(1), 2016. 259-293. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.5998>
- ANDERE, M. A.; ARAUJO, A. M. P. D. Aspectos da formação do professor de Ensino Superior de Ciência Contábeis: Uma análise dos Programas de Pós-Graduação. **Revista de Contabilidade Financeira**, 19(48), 2008. 91-102. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1519-70772008000300008>
- AREIA, P. M. Município, História. **Sobre Areia**. Disponível em: <<https://areia.pb.gov.br/historia/>>. Acesso em: 12 Maio 2020.
- BALDINGER, E. E.; MUNSON, J. Developing adaptive expertise in the wake of rehearsals: An emergent model of the debrief discussions of non-rehearsing teachers. **Teaching and Teacher Education**, 95, October 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103125>
- BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. Trad. Teresa Moreira. Ramada: Edições Pedagogo, 2016.
- CCA. Universidade Federal da Paraíba. **Centro de Ciências Agrárias**. Disponível em: <<http://www.cca.ufpb.br/cca/contents/paginas/institucional/sobre-cca/historico>>. Acesso em: 12 Maio 2020.
- CCA. UFPB Campus IV, Rio Tinto e Mamanguape. **Centro de Ciências Aplicadas e Educação**. Disponível em: <<http://www.ccae.ufpb.br/ccae/contents/menu/ccae-1/historico>>. Acesso em: 12 Maio 2020.
- CCA. UFPB, Campus IV - Rio Tinto e Mamanguape. **Bacharelado em Ciências Contábeis**. Disponível em: <<http://www.ccae.ufpb.br/ccae/contents/menu/ccae-1/ensino/graduacao/bacharelado-em-ciencias-contabeis-1>>. Acesso em: 12 Maio 2020.
- CCSA. Universidade Federal da Paraíba. **Centro de Ciências Sociais Aplicadas - Histórico**. Disponível em: <<http://www.ccsa.ufpb.br/ccsa/contents/menu/institucional/historico-1>>. Acesso em: 12 Maio 2020.
- COMÊNIO, J. A. **Pampaedia**. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra / Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos, 1971.
- DEWEY, J. **A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo**. Trad. Maria João Alvarez e Isabel Sá Paulo Faria. Lisboa: Relógio D'água, 2002.
- ENGBERS, R. A. Students' perceptions of interventions designed to foster empathy: An integrative review. **Nurse Education Today**, 86, 2020. 104325. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104325>.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 93-124.
- FERREIRA, M.; HORTA, I. V. Leitura - Dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências. **Da Investigação às Práticas**, 5(2), 2014. 144-154. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.85>
- GARCÉS, J. M.; VALLEJO, M. B.; VALLEJO, E. B. Obstáculos y perspectivas al emplear tecnologías de información para enseñar contabilidad. **Educación y Humanismo**, 21(37), 2019. 104-119. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3461>.
- HEINZ, M. U.; QUINTANA, A. C.; CRUZ, A. P. C. D. Desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes de Contabilidade – influência do método de caso à luz da Taxonomia de Bloom. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, 13 (4) art.4, 2019. 410-428. DOI: <http://dx.doi.org/10.17524/repec.v13i4.2363>.



KHÔÎ, L. T. **Educação e Civilizações. Gênese do Mundo Contemporâneo**. Trad. Teresa Katzenstein. Lisboa: Piaget, 2013.

LE GOFF, J. **Os intelectuais na Idade Média**. Trad. Marcos de Castro. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.

MITTER, W. Goal Aspects of Teacher Education. **European Journal of Teacher Education**, 8(3), 2006. 273-282. DOI: <https://doi.org/10.1080/0261976850080305>

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

NASCIMENTO, E. R. D. et al. Narrativas digitais para uma aprendizagem significativa no Ensino Superior: qual a percepção dos estudantes? **Educação Por Escrito**, 9(2), 2018. 251-269. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2018.2.31354>.

NURJANAH, R. L. The Analysis on Students' Difficulties in Doing Reading Comprehension Final Test. **Metathesis: Journal of English Language, Literature and Teaching**, 2(2), 2018. 254-264. DOI: 10.31002/metathesis.v2i2.958.

O'BRIEN, D. **Introdução à Teoria do Conhecimento**. Trad. Pedro Gaspar. Lisboa: Gradiva, 2013.

PONCELA, A. M. F. Educación: competencias, emociones y humor, perspectivas y estudios. **Educación y Humanismo**, 21(37), 2019. 51-66. DOI: <http://dx.10.17081/eduhum.21.37.3365>.

QHOSOLA, M. R. Accounting Teacher Preparation: A Critical Accounting Perspective. **Journal of Higher Education in Africa**, 13(1-2), 2015. 213-228. Disponível em: <https://www.codesria.org/spip.php?article2645&lang=en>

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. Trad. Entre Letras. Lisboa: Padrões Culturais, 2010.

SABINO, K. L. C. et al. Influência do desempenho acadêmico na percepção de justiça acadêmica no ambiente de aprendizagem. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, 13 (4) art.5, 2019. 429-448. DOI: <http://dx.doi.org/10.17524/repec.v13i4.2382>.

TABILE, A. F.; JACOMETO, M. C. D. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Revista Psicopedagogia**, 34(103), 2017. 75-86. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862017000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 18 jun. 2020.

## Notas

---

<sup>1</sup> É preciso ressaltar que muitas vezes o que é rotulado como “metodologias tradicionais”, nada mais é do que um formato “engessado” de aula, pouco ativa e envolvente. Isso porque mesmo as metodologias tradicionais possuem seus méritos nos processos de ensino e aprendizagem, sendo necessário avaliar os contextos em que são aplicadas e os objetivos didáticos por trás de sua aplicação.

<sup>2</sup> Com raízes na Escola de Chicago, o Interacionismo enquadra-se na Microsociologia e na Psicologia Social, apontando para a necessidade de reconhecer os elementos subjetivos (simbolismo e significados) nas relações sociais e na cultura do poder. Cf.: FRANCIS, L. E.; ADAMS, R. E. Two Faces of Self and Emotion in Symbolic Interactionism: From Process to Structure and Culture—And Back. **Symbolic Interaction**, 42(2), 2019. 250-277.

<sup>3</sup> É importante esclarecer que a autonomia científica aqui apontada, cinge-se particularmente à capacidade do indivíduo de converter a informação em conhecimento, o que ocorre através do exercício de reflexão em torno de um problema. Este exercício é dependente da bagagem de

leituras e experiências que irão compor as bases para o desenvolvimento do conhecimento a posteriori.

<sup>4</sup> Embora este seja um tema complexo, com diversas e complicadas variáveis a considerar, não podemos ignorar o fato de que os mecanismos de ajustamento social em algumas sociedades, têm levado os jovens a cumprirem o ensino superior na expectativa de aceitação social e empregabilidade. Contudo, quando não superadas as fragilidades de aprendizagem, a banalização da formação como receita de reconhecimento social tem efeito contrário, produzindo indivíduos frustrados pelos seus resultados acadêmicos e pelo descrédito da mesma sociedade que lhe empurrou para este enquadramento. Como já referimos, este é um tema complexo e sua reflexão não se esgotaria num único artigo.

<sup>5</sup> Na segunda metade do século XX, havia no Ocidente a crença disseminada de que a evolução da educação estava relacionada com o desenvolvimento econômico. Contudo, variáveis como cultura e políticas sociais devem ser consideradas como elementos de forte influência sobre os resultados econômicos. Cf.: KHÔL, L. T. **Educação e Civilizações. Génesis do Mundo Contemporâneo**. Trad. de Teresa Katzenstein. Lisboa: Piaget, 2013.

<sup>6</sup> Os dados aqui apresentados foram também objeto de estudo na comunicação intitulada “A percepção dos alunos do curso de Ciências Contábeis da UFPB / Campus IV no tocante à relação professor/aluno”, apresentada no Congresso de Ciências Contábeis e Atuariais da Universidade Federal da Paraíba (CONCICAT) | Centro de Ciências Sociais Aplicadas | Departamento de Finanças e Contabilidade | João Pessoa-PB, 30/08 a 01/09/2018.

## **Sobre os autores**

### **José Jassuipe da Silva Morais**

Doutor em Educação - UFPB (2011), Pós-Doutoramento em Ciências da Educação - Universidade de Coimbra (2016), Mestrado em Contabilidade - Fundação Visconde de Cairu (2004), Especialista em Pedagogia - Centro Universitário de João Pessoa (1999) e Graduação em Ciências Contábeis - Centro Universitário de João Pessoa (1992). Professor do Quadro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) da UFPB.

Email: [jassuipe@hotmail.com](mailto:jassuipe@hotmail.com)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6523-142X>

### **Nadja Gomes de Brito**

Graduanda em Ciências Contábeis, UFPB Mamanguape - Litoral Norte. Aluna/Monitora - Bolsista no Projeto de Ensino "Melhoria Contínua no Aprendizado da Contabilidade" e Projeto de Extensão “Cidadão no Controle: Acesso à Informação e Transparência da Administração Pública Municipal, Estadual e Federal da microrregião do Litoral Norte” (2018).

Email: [nadjagbrytto@gmail.com](mailto:nadjagbrytto@gmail.com)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0481-7635>

### **Rooney Figueiredo Pinto**

Doutorando em Estudos Contemporâneos - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra. Mestre em Marketing e Comunicação - Escola Superior de

Tecnologia e Gestão de Oliveira do Hospital e Escola Superior de Educação de Coimbra.  
Mestre em História da Arte, Património e Turismo Cultural - FLUC.

Email: [rooneypinto@uc.pt](mailto:rooneypinto@uc.pt)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2787-5689>

Recebido em: 20/06/2020

Aceito para publicação em: 20/08/2020