

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS - FACIC
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

CAROLINE CARVALHO VIEIRA DIAS

**RESULTADOS NO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIAS DE FORMAÇÃO INTEGRAL**

UBERLÂNDIA
MAIO DE 2019

CAROLINE CARVALHO VIEIRA DIAS

**RESULTADOS NO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIAS DE FORMAÇÃO INTEGRAL**

Monografia apresentada à Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Contábeis.

Orientadora: Dra. Gilvania de Sousa Gomes

**UBERLÂNDIA
MAIO DE 2019**

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa consiste em investigar as competências que são mais bem desenvolvidas pelos estudantes de graduação em Ciências Contábeis quando empregadas metodologias ativas. No contexto de constantes mudanças do avanço tecnológico, na dinâmica das relações econômicas e nos reflexos de ambos nos ambientes organizacionais, os processos de ensino-aprendizagem devem ser repensados e rediscutidos. Além disso, novas necessidades de formação profissional e pessoal aumentam como a demanda por competências. Para alcançar o objetivo, foram realizados levantamentos por meio de questionários (56 respondentes) e de grupo focal (40 participantes), em turmas da disciplina Teoria da Contabilidade, cursadas no primeiro e no segundo semestres de 2018. Dentre os principais resultados, as competências mais desenvolvidas, segundo a opinião dos estudantes, foram a resolução de problemas e, em segundo lugar, o pensamento crítico. Ficou evidente, na percepção dos estudantes, que o uso da metodologia ativa de casos para ensino auxilia no desenvolvimento de competências como, por exemplo, admitir que raramente haverá apenas uma solução correta para os problemas contábeis e assimilar a importância das escolhas contábeis. A pesquisa mostra-se relevante por ajudar os estudantes a admitirem que o processo de ensino-aprendizagem envolve o domínio de competências e a tomarem consciência da importância de sua atuação como sujeitos ativos na formação. Como consequência, os resultados deste estudo favorecem o mercado, que receberá profissionais mais bem qualificados, refletindo em maior eficiência econômica.

Palavras-chave: Competências. Ensino de Contabilidade. Formação por competências. Metodologias ativas.

ABSTRACT

The main objective of this research is to investigate the skills that are best developed by undergraduate students in Accounting Sciences when active methodologies are employed. In context from constant changes in technological progress, in the dynamics of economic relations and the reflexes of both in organizational environments, the teaching-learning processes must be rethought and rediscussed. In addition, new needs for professional and personal qualification increase as the demand for skills. To reach the objective, surveys were conducted through questionnaires (56 respondents) and focus group (40 participants), in classes of the Theory of Accounting, studied in the first and second semesters of 2018. Among the main results, the most developed competences, according to the students' opinion, were problem solving and, secondly, critical thinking. It was evident, in the students' perceptions, that the use of the active methodology of teaching cases helps in the development of competencies, for example, admitting that there will rarely be only one correct solution to the accounting problems and to assimilate the importance of accounting choices. The research is relevant because it helps students to admit that the teaching-learning process involves the mastery of competences and become aware of the importance of their performance as active subjects of the qualification. As a consequence, the results of this study favor the market, which will receive better qualified professionals, reflecting in greater economic efficiency.

Keywords: Skills. Accounting Education. Skills training. Active methodologies.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	2
2	COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR EM CONTABILIDADE.....	4
3	METODOLOGIAS ATIVAS	6
4	MATERIAIS E MÉTODOS	8
4.1	Amostra e coleta de dados	8
4.2	Forma de análise dos dados da pesquisa.....	10
5	RESULTADOS.....	10
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	20
	REFERÊNCIAS	22
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	26
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE TÓPICOS E QUESTÕES DO GRUPO FOCAL.....	29

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho consiste em investigar as competências que são mais bem desenvolvidas pelos estudantes matriculados no curso de graduação em Ciências Contábeis quando empregadas metodologias ativas como estímulo ao engajamento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

O que motiva a pesquisa é a necessidade de aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem decorrente de constantes mudanças como, por exemplo, o avanço tecnológico que desencadeia desafios para a educação devido à disponibilidade e ao acesso às novas tecnologias e as mudanças na dinâmica das relações econômicas, reflexos de ambos nos ambientes organizacionais. Essas razões carregam, em seu bojo, motivações suficientes para que os processos de ensino-aprendizagem e as formas de construção do conhecimento devam ser repensados e rediscutidos (REZENDE, 2000).

Esse cenário de mudanças torna necessário que as Instituições de Ensino Superior (IES) se atualizem, respondendo às demandas sociais e implementem iniciativas contextualizadas de formação integral dos indivíduos, que deve ir além dos conhecimentos técnicos inerentes à profissão, alcançando níveis não cognitivos e relacionais (GOMES, 2018). Por isso, cabe às IES o papel de impulsionar o debate crítico quanto à elaboração das definições do processo de ensino-aprendizagem no âmbito da formação dos profissionais no nível da graduação (GLAT; PLETSCHE, 2010).

A fim de acompanhar a velocidade com que as informações se disseminam e as evoluções da tecnologia, novas necessidades de formações profissionais e pessoais aumentam, uma delas é a demanda por competências tais como: a capacidade de interpretar informações (UNCTAD, 2011); saber comunicar-se por escrito e verbalmente (AECC, 1989; AICPA, 2019); saber trabalhar de forma colaborativa (ARAUJO, 2009); ter perspectiva global (OECD, 2016; BRASIL, 2004); usar senso crítico (BRASIL, 2004); solucionar problemas conceituais e práticos (JONASSEN, 1997; MANAF; ISHAK; HUSSIN, 2011); realizar julgamentos e estimativas (UNCTAD, 2011; HODGDON; HUGHES; STREET, 2011).

O mercado requer exercício profissional realizado não apenas tecnicamente, mas também com competências necessárias para reações a situações problema. Isso implica saber utilizar os conhecimentos adquiridos e mobilizar-se em contextos organizacionais complexos, tendo em vista que, na atualidade, os profissionais precisam se adaptar aos novos desafios

decorrentes do exercício da profissão (RUA, 2009). Ressalta-se, nesse sentido, segundo Mazzioni, (2013, p. 95) que “o profissional docente que atua no curso de Ciências Contábeis sente-se pressionado por um ambiente externo altamente exigente, devendo proporcionar aos estudantes uma educação de elevado nível e com sólida formação” (MAZZIONI, 2013).

Dentre os desafios contemporâneos, destaca-se, ainda, a busca por melhorias na qualidade da informação contábil que precisa de credibilidade, consequentemente aumentando-se as exigências sobre o profissional contador (SZÜSTER; SZÜSTER; SZÜSTER, 2005). Com a necessidade de que os estudantes de contabilidade e futuros profissionais aprimorem sua formação, o processo de ensino-aprendizagem carece e precisa tornar-se diferenciado daquele costumeiro, de forma que seja indispensável o desenvolvimento de novas competências pelos estudantes (CARDOSO; RICCIO, 2010).

Nesse movimento de se repensar os produtos finais do processo de formação nas universidades, destaca-se o uso de diferentes estratégias para ensino-aprendizagem, agora voltadas, também, ao desenvolvimento de competências como, por exemplo, o emprego das metodologias ativas (SILVA; NETO, 2010).

Assinalando as vantagens do uso de metodologias ativas, Mitre et al. (2008) consideram que, como as competências e os conhecimentos se transformam rapidamente, é essencial utilizar novas estratégias e não mais o formato tradicional e transmissivo, centrado no professor. Tudo isso voltado para a formação do contador ativo e capaz de aprender a aprender (MITRE et al., 2008). Dessa forma, os estudantes exercitam o conhecimento crítico, sentindo-se desafiados no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1987).

Há sinais de que as metodologias ativas produzem resultados de aprendizagem ainda mais eficazes do que aqueles tradicionais, pois seu emprego enseja que docente e discente adotem posturas distintas daquelas de quando se usam as abordagens convencionais (MUNHOZ, 2015). O docente passa a ter o papel de orientador e de facilitador no processo de ensino-aprendizagem e, por sua vez, os aprendizes passam de receptores passivos para sujeitos ativos, responsáveis por sua aprendizagem. Nesse sentido, o estudante figura-se como o indivíduo central no processo de aprendizagem, conduzido por sua participação efetiva (FIGUERÊDO et al., 2011).

Além de apontar para a importância de tornar o estudante sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, todo esse fluxo ajuda o instrutor na escolha das estratégias mais apropriadas de acordo com cada disciplina e com seus respectivos objetivos pedagógicos, o que contribui para resultados mais efetivos de experiências e de desenvolvimento de competências (SILVA; NETO, 2010).

Assim, no contexto da necessidade de formação integral do indivíduo, que vai além da formação técnica ou teórica e do alcance das competências não cognitivas, esses fatores podem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e de aproximação das demandas do mercado por profissionais com capacidades múltiplas. Dessa forma, as IES e os docentes podem determinar, apropriadamente, os melhores recursos e destiná-los a esses objetivos de formação integral. Para que esse processo tenha resultados eficazes, faz-se necessário buscar respostas à questão: **como estudantes respondem ao uso de metodologias de ensino-aprendizagem voltadas à formação integral?**

O objetivo principal desta pesquisa consiste em investigar as competências que são mais bem desenvolvidas pelos estudantes de graduação em Ciências Contábeis quando empregadas metodologias ativas.

Esta pesquisa ajuda os estudantes a admitirem que seu desenvolvimento é multidimensional e que o processo de ensino-aprendizagem envolve o domínio de competências de natureza comportamental e afetiva, indo além das competências ligadas à memória e ao raciocínio, exigindo também motivação e capacidade de controlar emoções (SANTOS; PRIMI, 2014).

Esse artigo contribui com o instrutor por auxiliá-lo na escolha das metodologias e das estratégias de ensino-aprendizagem e na preparação dos recursos e dos ambientes educacionais (SILVA, 2006). Além disso, a pesquisa favorece o mercado, que receberá profissionais mais bem qualificados, o que resulta em maior sinergia e eficiência econômica.

2 COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR EM CONTABILIDADE

Dentre os conceitos de competência, um deles é o do autor Durand (1998), que a define como o conjunto integrado por Conhecimentos, Habilidades e Atitudes, denotado pela sigla CHA (DURAND, 1998). Em consonância, as competências são consideradas como um conjunto composto por capacidades humanas, que explicam melhores desempenhos, considerando-se que um bom desempenho está fundamentado na personalidade e na inteligência dos indivíduos (FLEURY; FLEURY, 2001).

As competências são exigidas dos profissionais contábeis, que necessitam de experiência prática e muita preparação, por isso é preciso que esses mantenham-se em um

constante aprimoramento (SCARPIN; ALMEIDA, 2010). Além disso, os estudantes dessa área e futuros contadores necessitam do desenvolvimento de capacidades, seja para tomada de decisões seja para assunção de tarefas de maiores responsabilidades (NUNES et al., 2014). Verifica-se que o conceito de competência está referenciado em tarefas que devem ser realizadas no dia a dia organizacional. Dessa maneira, gestão por competência é um termo mais recente que retrata a realidade do mercado de trabalho (FLEURY; FLEURY, 2001).

De acordo com a perspectiva conceitual de Westera (2001), define-se competência como o conhecimento do indivíduo que lhe permite ter um comportamento característico. Já, no sentido operacional, competência significa ter capacidade de tomar decisão, o que inclui pensamento estratégico, atitudes e conhecimentos e engloba componentes atitudinais e mentais. Da mesma maneira, para o autor, competência pode ser definida como o estado cognitivo que representa a maneira de se extrapolar um aprendizado, ao torná-lo real, por meio de sua atitude concreta ou ação, independentemente, do conteúdo ou do tipo de conhecimento (WESTERA, 2001).

Ainda no contexto da aprendizagem, são prioritárias e essenciais à formação integral do aprendiz de acordo com Gomes (2018) as competências a seguir: capacidade de interpretar informações (UNCTAD, 2011); saber comunicar-se por escrito e verbalmente (AECC, 1989; AICPA, 2019); saber trabalhar de forma colaborativa (ARAUJO, 2009); usar senso crítico (BRASIL, 2004) e solucionar problemas (MANAF; ISHAK; HUSSIN, 2011).

De acordo com *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), os atuais modelos de relacionamentos e de negócios exigem competências chamadas de globais, que são: a capacidade de analisar, de acordo com diferentes perspectivas, situações interculturais e globais criticamente; entender como diferenças podem afetar ideias, julgamentos e percepções sobre si mesmo e em relação aos outros; e relacionar-se com indivíduos diferentes (OECD, 2016).

Ainda para OECD (2016), as competências globais incluem domínio da aprendizagem de atitudes, compreensão, conhecimento e habilidades acerca dos seguintes atributos: 1) pensar crítica e analiticamente, ter flexibilidade e empatia; 2) ter conhecimento de situações globais, compreender questões interculturais; e 3) interação com pessoas de diferentes culturas, responsabilidade, mentalidade global e respeito pela distinção cultural (OECD, 2016).

De acordo com *Institute of Management Accountants* (IMA), as principais competências exigidas, na contabilidade, atualmente, somam-se em várias tais como: estratégia, planejamento e *performance*; relatórios e controle; tecnologias e análises; visão (perspicácia) de negócios e operações; liderança; ética e valores profissionais (BARONE; FENSKE, 2019).

Para *International Federation of Accountants* (IFAC), há evidências de que as finanças e a gestão de talentos contábeis precisam evoluir rapidamente, e considerou que, dentre as competências mais enfatizadas pelo mercado que o profissional contador precisa ter, estão: *data science* (ciência de dados), análise e visualização (GOULD, 2019).

Em relação às competências a serem atingidas e mantidas pelos profissionais da contabilidade, deve-se levar em consideração a Norma Brasileira de Contabilidade (NBC PG 100 de 24/01/2014), do Conselho Federal de Contabilidade (CFC), em seu item 130.1, que menciona que os profissionais devem “manter o conhecimento e a habilidade profissionais no nível necessário para que clientes ou empregadores recebam serviço profissional adequado” (CFC, 2014, p. 7).

As competências consideradas como as mais requisitadas na formação dos estudantes de contabilidade, contidas no conceito de formação integral, são: capacidade de resolver problemas, de trabalhar de forma colaborativa, de pensar estratégica e criticamente; e capacidade para ser dinâmico e de se comunicar escrita e verbalmente, pois essas competências também possibilitam aos estudantes fazer julgamentos e estimativas próprios dos princípios das *International Financial Reporting Standards* (IFRS). Percebe-se, ainda, que o mercado requer as competências que vão além das técnicas (GOMES, 2018).

Nesse sentido, os docentes devem almejar o desenvolvimento e o aprimoramento de competências por meio de problematizações e de estratégias concretas para alcançar, dessa forma, os objetivos pedagógicos da aula, da disciplina ou do curso por meio da flexibilidade e da garantia da aprendizagem, visando atender a situações do cotidiano (GARCIA, 2005).

3 METODOLOGIAS ATIVAS

O método ativo de ensino-aprendizagem objetiva, para Gadotti (1998), preparar o estudante para aprender a aprender e para ser capaz de enfrentar os problemas sociais e organizacionais. Faz-se necessário, portanto, entender o novo papel em que se insere o discente no processo de educação, como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, no qual o indivíduo deve ser capaz de: aprender a ser, aprender a viver junto, aprender a conhecer e aprender a fazer (GADOTTI, 1998).

Na prática, as metodologias ativas priorizam maior envolvimento do estudante com os métodos como, por exemplo, a aprendizagem por projetos, a sala de aula invertida e o *blended*

learning, traduzido como ensino híbrido (MORAN, 2015). Tais métodos contam, de acordo com Savery e Duffy (1994), com ferramentas de estudos de casos, de simulações e de aprendizagem baseada em problemas (SAVERY; DUFFY, 1994). Esses métodos podem, ainda, valer-se de atividades, de problemas, de desafios e de jogos de maneira que cada estudante possa aprender no seu próprio tempo e na sua própria necessidade por meio, também, de grupos e de projetos sob a orientação de professores instrutores (MORAN, 2015).

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma metodologia ativa que consiste basicamente na utilização de problemas para resolução. A ABP pode desenvolver a competência de senso crítico do estudante, resgatando sua iniciativa e sua criatividade, sendo um solucionador de problemas (MUNHOZ, 2015). De acordo com Munhoz (2015), os estudantes, por meio de suas capacidades, conseguirão avaliar qual abordagem e qual estratégia serão adotadas para resolução de um problema, além de terem condições de fazer ajustes nas hipóteses e aptidão para acessarem e utilizarem dados em um contexto com várias informações (MUNHOZ, 2015).

Souza e Dourado (2015) objetivaram apresentar a ABP como uma metodologia de ensino-aprendizagem significativa e eficaz, que pode ser utilizada em várias disciplinas e na maioria dos níveis de ensino. Realizou-se revisão da literatura sobre o método da ABP, demonstrando sua importância como prática metodológica (SOUZA; DOURADO, 2015).

Dentre os resultados favoráveis da ABP, esses autores concluíram que a ABP é eficaz por melhorar o processo de ensino-aprendizagem e por demonstrar desempenho mais alto de alguns estudantes, tornando-os mais comprometidos e ativos, como também exercitarem suas capacidades de análise crítica para resolução e para compreensão de problemas (SOUZA; DOURADO, 2015).

Em estudo relacionado ao Ensino Embasado na Estrutura Conceitual (EEEC), Costa, et al. (2018) investigaram os efeitos do uso de um caso para ensino para se obterem evidências em relação a seu efeito no desenvolvimento de competências necessárias para a aplicação das IFRS (COSTA et al., 2018). Os achados mostram que caso é útil para desenvolver as competências: exploração de dados e de comunicação; consolidação e integração; julgamento; elaboração de problemas; visualização; trato com incertezas; participação ativa.

Os resultados do estudo de Costa, et al. (2018) mostraram que 62% dos aprendizes admitiram que o uso de casos para ensino desenvolve a competência de realizar julgamentos e estimativas contábeis, sendo que vários desses aprendizes apontaram a competência do julgamento como uma das mais complexas de ser aprimorada. Além disso, a pesquisa demonstra que o caso auxilia o desenvolvimento de competências tais como: interpretação de

diversos cenários, solução de problemas, desenvolvimento de responsabilidade e de senso crítico, favorecimento da associação com a realidade prática, preferencialmente, com aquelas condizentes com as IFRS e melhora da aptidão crítica de conceber possibilidades diversas (COSTA et al., 2018).

Outras metodologias ativas consideradas como eficazes são os debates e os trabalhos em grupo. No artigo de Casulo (2011), foram averiguados os métodos de ensino dos trabalhos em grupo, as leituras individuais assistidas, orientadas, reflexivas e os debates que, quando articulados entre si, podem tornar mais dinâmicas as aulas práticas de universidades. Dentre os aspectos positivos encontrados pelo autor, estão a responsabilização e a autonomia dadas aos discentes, já que esses se tornam protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, promovendo o trabalho suportado por um professor orientador (CASULO, 2011).

Yamamoto (2016) teve como objetivo avaliar se há interferência da sala de aula invertida no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, de um *Massive Open Online Course* (MOOC). Os universitários, das disciplinas de Ciências Sociais Aplicadas, responderam a dois questionários de escalas: Escala Estratégica de Aprendizagem e *Academic Motivation Scale* para ambientes *online*.

A pesquisa de Yamamoto (2016) constatou o aumento do desempenho e da mobilização dos estudantes em aprender, além de demonstrar que o método da sala de aula invertida influenciou no aumento da nota final quando comparadas com as dos estudantes que não acessaram a plataforma MOOC. O êxito do método está relacionado à importância do envolvimento de todos os relacionados nesse processo, com destaque às IES e aos professores, para a formação de um estudante capaz de transformar sua vida, seu meio e a sociedade (YAMAMOTO, 2016).

4 MATERIAIS E MÉTODOS

4.1 Amostra e coleta de dados

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior pública de Minas Gerais, com estudantes matriculados no curso de graduação em Ciências Contábeis, na disciplina de Teoria da Contabilidade, turno noturno.

A escolha da disciplina foi determinada pelo fato de que o docente responsável adota metodologias ativas como estratégias centrais de seu plano de ensino tais como: aula baseada em perguntas; seminários; aula invertida; mapa mental e conceitual; fórum de discussões em ambiente virtual; discussões e debates presenciais; estudo dirigido; estudo de caso em grupo e individual; casos reais; painel integrado; aula expositiva dialogada; redação de relatórios técnicos e avaliação formativa.

Foi empregado um questionário adaptado de Weil et al. (2001) (Apêndice A) para averiguar se as competências desenvolvidas para formação integral são percebidas como consequentes do uso de metodologias ativas. O questionário contém grupos de perguntas relacionadas às competências de comunicação, ao pensamento crítico, à colaboração e à resolução de problemas. O questionário possui 30 questões para as quais os estudantes deveriam atribuir uma nota de 1 a 10, de acordo com seu grau de concordância, às perguntas ligadas ao desenvolvimento das competências da formação integral (competências de comunicação, do pensamento crítico, da resolução de problemas e de colaboração).

Os levantamentos foram realizados na última semana de aula antes da entrega das notas finais. Durante a aplicação do questionário, foi solicitado que o docente da disciplina se retirasse para que os estudantes ficassem à vontade para responder a fim de não causar constrangimento aos estudantes.

A participação na pesquisa foi voluntária após terem sido realizados os esclarecimentos sobre a finalidade da pesquisa e a confidencialidade do uso dos dados. Os estudantes, que se dispuseram a responder ao questionário, ainda assinaram um termo de consentimento. Foram somados 56 respondentes, considerando-se os dois semestres de coleta de dados (Tabela 1).

Além disso e com a finalidade de aprofundamento das análises, foi realizado um grupo focal, no semestre 2018/1, na última aula antes da entrega das notas finais, com a participação de 40 estudantes (Tabela 1). O grupo focal é um método no qual os participantes têm a liberdade de expressar suas opiniões, de ponderar e de dar exemplos, proporcionando a ampliação das possibilidades de se aprofundar na busca dos resultados almejados, devido ao fato de que, por esse método, explicitam-se sentimentos, percepções e ideias dos participantes (DIAS, 2000).

Na Tabela 1, está demonstrada a amostra intencional da pesquisa.

Tabela 1 – Respondentes do questionário

Disciplina	Semestre	Questionário	Grupo Focal
Teoria da Contabilidade	2018/1	23 estudantes	40 estudantes
	2018/2	33 estudantes	-
Total		56 estudantes	40 estudantes

Fonte: Elaborada pela autora

O grupo focal foi conduzido por meio de um roteiro (Apêndice B) a fim de obter a percepção do estudante quanto ao desenvolvimento de competências de formação integral, por meio das metodologias empregadas em aulas. Todos os participantes foram orientados e manifestaram consentimento de sua participação voluntária na pesquisa. O grupo focal foi gravado e o material foi transcrito, de forma literal. A fim de preservar a imagem e manter o anonimato dos participantes, utilizou-se, ao longo do capítulo de resultados, identificações por meio de nomes fictícios.

4.2 Forma de análise dos dados da pesquisa

Os dados levantados, por meio dos questionários, foram tabulados em planilha eletrônica e analisados, empregando-se técnicas de estatística descritiva.

Para a análise dos resultados do grupo focal, foi necessário filtrar e categorizar os comentários mais relevantes, agrupando-os de acordo com as competências de comunicação, do pensamento crítico, da resolução de problemas e de colaboração. As transcrições foram analisadas por meio da análise de conteúdo, que consiste em investigar mensagens e textos, com o objetivo de realizar a descrição do conteúdo dos dados coletados (BARDIN, 1977).

5 RESULTADOS

Com a finalidade de alcançar os objetivos, preliminarmente foram ranqueadas, na Tabela 2, as médias das respostas atribuídas pelos estudantes às perguntas do questionário, e vinculadas às respectivas competências investigadas nesta pesquisa.

Tabela 2 - Ranking das competências

Rank	Competência	Quesito	Médias
1	Resol. problemas	Ensinou-me que raramente haverá apenas uma solução correta para os problemas contábeis.	8,20
2	Resol. problemas	Permitiu-me assimilar a importância das escolhas contábeis.	8,14
3	Pensamento crítico	Potencializou minhas capacidades de análise (pensar de forma lógica e questionadora).	7,57
4	Pensamento crítico	Auxiliou-me a aprimorar o senso crítico.	7,43
5	Resol. problemas	Estimulou-me a aplicar meus conhecimentos em novas situações.	7,41
6	Pensamento crítico	Ajudou-me a desenvolver a interpretação (capacidade de compreender e de decifrar) de informações.	7,36
7	Resol. problemas	Deu-me uma visão da realidade e das dificuldades dos tomadores de decisões nas empresas.	7,34
8	Pensamento crítico	Melhorou minhas competências de julgamento, isto é, de identificar e de escolher entre as alternativas possíveis.	7,29
9	Resol. problemas	Ajudou-me a integrar o conhecimento técnico com a disciplina.	7,11
10	Pensamento crítico	Desenvolveu minha capacidade de identificar dados relevantes em um caso.	7,09
11	Resol. problemas	Ajudou-me a relacionar teoria e prática.	7,09
12	Colaboração	Melhorou minha capacidade de lidar com opiniões diferentes.	7,07
13	Pensamento crítico	Auxiliou-me a distinguir fatos de opiniões.	6,98
14	Pensamento crítico	Melhorou minha capacidade de organização de informações e de ideias.	6,91
15	Pensamento crítico	Encorajou-me a considerar as perspectivas de diferentes usuários da informação envolvidos em um caso.	6,91
16	Comunicação	Melhorou minha capacidade de ouvir.	6,88
17	Pensamento crítico	Desenvolveu minha aptidão de sintetizar (combinar) os elementos essenciais de uma determinada situação.	6,84
18	Colaboração	Ajudou-me a me colocar no lugar de meus colegas de grupo ou de classe em determinadas situações.	6,79
19	Pensamento crítico	Ajudou-me a lidar com situações que envolvam incertezas e ambiguidades.	6,75
20	Comunicação	Desenvolveu minha capacidade de comunicação oral.	6,68
21	Comunicação	Ajudou-me a desenvolver minha competência de dar e de receber <i>feedbacks</i> .	6,61
22	Colaboração	Melhorou minha capacidade de trabalhar em equipe.	6,52
23	Resol. problemas	Permitiu-me tomar decisões em situações que ocorrem no cotidiano das empresas.	6,43
24	Resol. problemas	Ajudou-me a ter uma visão das situações que ocorrem no cotidiano das empresas.	6,30
25	Colaboração	Aumentou minha capacidade de tomar a frente em uma equipe.	6,23
26	Comunicação	Melhorou minha capacidade de persuasão e de negociação.	6,21
27	Comunicação	Melhorou minha capacidade de redigir relatórios técnicos (contábeis).	6,18
28	Comunicação	Desenvolveu minha competência de comunicação escrita.	6,07
29	Colaboração	Encorajou-me a ser um participante ativo no meu local de trabalho.	5,93
30	Colaboração	Aumentou minha capacidade de relacionamento com clientes.	5,54

Fonte: Elaborada pela autora

As competências mais desenvolvidas, de acordo com as respostas dos questionários, envolvem a resolução de problemas e o pensamento crítico que se revezaram, no *ranking*, até a décima primeira colocação. Já as competências menos desenvolvidas pelos estudantes estão ligadas à colaboração.

Em média, a maioria dos estudantes declarou ter desenvolvido a percepção de que, raramente, haverá apenas uma solução correta para os problemas contábeis (8,20), questão

relacionada à competência resolução de problemas, tendo sido essa a competência que mais se destacou dentre todas. Tal achado fica mais evidente por meio da explicação do discente Antônio:

Porque você tem um certo e errado na sua cabeça, e chega um depende bem grandão [...] apesar da insegurança, você consegue caminhar imaginando o resultado, a gente consegue agora olhar para o resultado e ver, vamos tentar fazer nesse caminho para chegar no resultado esperado. Não que a gente tenha segurança de resolver esse depende aí não, mas a gente já tem o primeiro passo de começar para chegar numa solução, esperando o melhor resultado possível.

Nesse sentido, o discente Francisco também disse:

Eu percebi que eu não sabia nada, eu sabia repetir uma frase, um conceito que eu tinha aprendido lá atrás, mas que eu não conseguia conjugar esse conceito com outros fatores, entendeu? [...] é isso que precisa de um profissional contábil, para ele poder ter esses 4 requisitos aí, ele tem que se aprofundar e isso na sua aula serviu pra poder abrir a cabeça da gente, agora não adianta a gente achar que está tudo pronto, e outra também pra perceber que a coisa muda a todo o momento, então se você não tiver condições de emergir nisso você vai ficar bem aquém de ser um analista.

Ao admitirem que raramente haverá apenas uma solução correta para os problemas contábeis, os estudantes mencionados referiam-se aos métodos de casos para ensino reais ou fictícios. Tais relatos também guardam relações com a segunda questão do *ranking*, que se trata da assimilação da possibilidade e da importância das escolhas contábeis (8,14). De forma que esses resultados coincidem com os objetivos de Munhoz (2015) de que a ABP, contida nos casos para ensino, desenvolve a capacidade dos estudantes de se tornarem solucionadores de problemas.

Outro atributo, que ocupa a terceira questão do *ranking* na esfera do pensamento crítico e que marcou uma das médias mais altas (7,57), foi a capacidade de análise, de pensar de forma lógica e questionadora. O estudante José, confirmando tal evidência, disse: “*onde eu trabalho somos divididos em dois grupos, auditoria e consultoria tributária e a partir de alguns conceitos que eu aprendi, que eu conseguia discutir, às vezes, até num nível superior à galera de auditoria, entendeu? E isso é bom pro ego [...], para conquistar o espaço profissionalmente*”.

Da mesma maneira, o relato também pode ser considerado um indicativo do aprimoramento das competências: resolução de problemas (estimulou-me a aplicar meus conhecimentos em novas situações – 5^a; ajudou-me a relacionar teoria e prática – 11^a; permitiu-me tomar decisões em situações que ocorrem no cotidiano das empresas – 23^a); comunicação

(melhorou minha capacidade de persuasão e de negociação – 26^a); colaboração (melhorou minha capacidade de trabalhar em equipe – 22^a; encorajou-me a ser um participante ativo no meu local de trabalho – 29^a).

Ressaltando a questão com a terceira maior média, relacionada à capacidade de pensar de forma lógica e questionadora, a estudante Antônia se manifestou, ao ser perguntada sobre os efeitos do uso de aulas com discussões presenciais e debates, comentando:

Sim, mas também a forma que houve a mudança de habilidade foi a questão de querer saber o porquê das coisas; na maioria das discussões, a gente, eu particularmente comecei a querer entender o porquê daquilo, o porquê as coisas são assim, porque até então, eu tinha só o raso, né. É, tinha a definição, e só passava daquilo, aí por causa das discussões em sala de aula, fui querer ter a oportunidade de buscar, ir além daquilo que estava sendo passado.

Ainda, na seara do pensamento crítico, a estudante Ana ressaltou que “*em relação às metodologias ativas, eu gostei, eu acho que desenvolve mesmo... a gente... as perguntas, essas indagações que fazem a gente pensar um pouco mais [...], eu gostei desse sentido de você fazer as perguntas e a gente tentar responder primeiro (antes da aula)*”, a discente ainda relatou que desenvolveu a competência do pensamento crítico por meio do uso da metodologia ativa da aula baseada em perguntas, que é uma possibilidade de uso do mecanismo da sala de aula invertida, no qual os discentes estudam e realizam atividades antes que a aula ocorra.

A estudante Francisca, corroborando o resultado da pergunta, cuja média ocupa a quarta posição (7,43), sobre o desenvolvimento do senso crítico, trabalhado a partir do contato com as metodologias ativas, ainda mencionou que:

Pra mim particularmente foi uma coisa boa, porque eu gosto de aprender, eu gosto do novo, eu gosto dessa coisa que vai me levar além, né. E a senhora veio com essa intenção de fazer a gente pensar, sair fora da caixa, então eu consegui desenvolver várias habilidades. O senso crítico, fundamentar uma opinião, porque, às vezes, a gente fala sem um fundamento, então como você vai provar isso para alguém só com sua fala, então você tem que fundamentar em alguma coisa então, para mim esse método foi muito válido porque eu consegui desenvolver coisas que eu não pensaria que ia desenvolver nessa altura do campeonato.

As médias das percepções dos estudantes sobre as perguntas do questionário relacionadas à competência da comunicação estão sintetizadas e agrupadas na Tabela 3. Desse grupo, os participantes atribuíram maior crédito ao aprimoramento da capacidade de ouvir, seguida da comunicação oral.

Tabela 3 – Competência comunicação

Subcompetências	Médias
Capacidade de ouvir	6,88
Comunicação oral	6,68
Dar e receber <i>feedbacks</i>	6,61
Capacidade de persuasão e de negociação	6,21
Capacidade de redigir relatórios técnicos (contábeis)	6,18
Comunicação escrita	6,07
Média Geral da Comunicação	6,44

Fonte: Elaborada pela autora

Quanto ao aumento da capacidade de ouvir (6,88), o discente José discorre: *“Eu aprendi a ouvir mais, porque tem que ter paciência com as discussões [...] eu sou um cara muito sem paciência. E essas aulas de discussão foram me moldando um pouco melhor”*. José ainda completou que, na disciplina, seu maior fator motivacional *“foi essa questão que eu falei, de debater melhor as coisas, aprender a ouvir”*. Há indícios de que os métodos de ensino utilizados para desenvolver a capacidade de ouvir, de acordo com o estudante no grupo focal, foram a aula expositiva dialogada, os casos para ensino em grupos e também as discussões e os debates presenciais.

Os estudantes também ressaltaram melhoria na capacidade de comunicação escrita (6,07 de média), como pode ser observado pelo depoimento de Fernanda, que notou mudança na forma de escrever: *“o nosso vocabulário, e quando a gente entra [...], a gente é pobre em vocabulário e a gente entra aqui, a gente não sabe dissertar, eu peguei essas matérias recentes que a gente foi forçado a responder questões que a gente disserta”*. A estratégia de ensino do estudo dirigido (questões sobre determinada leitura), utilizada na disciplina, e os relatórios dos casos para ensino em grupos foram empregados com a finalidade de trabalhar a melhoria dessa competência.

O estudo de Costa et al. (2018) confirma que os casos para ensino desenvolvem a capacidade de comunicação e de exploração de dados, dando assim, ainda, mais validade a esses resultados relacionados também aos relatórios dos casos para ensino em grupos.

Em relação à comunicação, também verificaram-se mudanças no hábito de leitura dos textos normativos, como os das normas do Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC) quando Márcia disse que aumentou *“o hábito de ler CPC, porque a base está no CPC e todos os conceitos [...], você já tem que estar com uma base boa, então muitos sabem fazer operacional, mas a parte conceitual você pergunta, o que é tal coisa?”*.

A melhoria na capacidade de ler ou, ao menos, a motivação para isso foi corroborada na fala de Pedro: *“Uma das coisas que eu absorvi, eu não sei se vai acontecer, mas eu quero*

melhorar, me preparar mais, ler mais, fazer alguma coisa mais preparada, não sei se vai acontecer, mas eu quero”. Essa resposta foi dada pelo estudante após serem questionados se o uso da metodologia da aula invertida trouxe contribuições, demonstrando que o método fez com que o estudante percebesse a necessidade de ir mais preparado para as aulas.

Os valores das médias atribuídas pelos estudantes, quanto à sua percepção sobre as perguntas ligadas ao pensamento crítico e analítico, estão demonstrados na Tabela 4.

Tabela 4 – Competência pensamento crítico

Subcompetências	Médias
Capacidade de análise (pensar de forma lógica e questionadora).	7,57
Aprimorar o senso crítico.	7,43
Interpretação (capacidade de compreender e de decifrar) de informações.	7,36
Competências de julgamento, isto é, de identificar e de escolher entre as alternativas possíveis.	7,29
Capacidade de identificar dados relevantes em um caso.	7,09
Distinguir fatos de opiniões.	6,98
Capacidade de organização de informações e de ideias.	6,91
Considerar as perspectivas de diferentes usuários da informação envolvidos em um caso.	6,91
Aptidão de sintetizar (combinar) os elementos essenciais de uma determinada situação.	6,84
Lidar com situações que envolvam incertezas e ambiguidades.	6,75
Média Geral do Pensamento Crítico	7,11

Fonte: Elaborada pela autora

No relato do estudante Paulo, nota-se o desenvolvimento, na esfera do pensamento crítico, da análise, da síntese e da interpretação de informações (capacidade de compreender e de decifrar): *“eu lembro direitinho teve uma atividade [...] que para fazer, resolver um exercício a gente gastou quase 8 CPCs, então, [...] eu comecei a perceber [...], que eu desenvolvi sim foi a questão da análise de CPCs”*.

A estudante Sandra também falou sobre a atividade dos estudos de caso *“eu já fiquei quatro horas fazendo uma atividade no Moodle, lendo o estudo de caso, entendendo, procurando CPC, buscando, porque não basta você ler o estudo de caso e responder com base nas suas perguntas”*. A estudante Sandra ainda complementou que as experiências foram bastante motivacionais: *“eu aprendi muito na questão da leitura dos CPCs, que me forçou a buscar informações, me forçou a ler”*. É possível inferir, por meio da fala de Sandra, que, quando ampliada a prática da leitura como consequência, atributos ligados ao pensamento crítico são diretamente impactados, ampliando a maturidade para realizar as atividades propostas.

No âmbito da competência pensamento crítico, verificou-se que os estudantes aprimoraram o senso crítico (7,43), conforme relato da discente Ana:

Eu acho que em relação a esse método seu né, de tudo perguntar o porquê e tal, em relação ao profissional foi muito bom, porque eu acho que independente do ramo, independente do que a gente está aprendendo aqui do ramo que você trabalha, esse senso crítico cabe de qualquer maneira e na empresa eu, por exemplo, cheguei achando que tudo que funcionava ali era daquela forma, mas hoje já tem que falar não, eu não tenho que aceitar desse jeito, realmente é desse jeito? Você está fazendo certo? Você fez isso certo? Porque agora começa a indagar tudo, porque às vezes nem sempre está certo, a gente pode agregar realmente.

O estudante Antônio, por sua vez, apontou que a resolução de casos para ensino o ajudou a identificar melhorias em vários aspectos, como na tomada de consciência sobre sua responsabilidade de pesquisar e de buscar informações relevantes para solução de um dilema prático (7,09) *“o professor não vai te trazer tudo pronto, você vai ter que pesquisar, o professor te dá uma base e o restante é você que faz com conhecimento e, nesse sentido, eu me senti realmente em uma universidade”*. Tal evidência corrobora as afirmações de Souza e Dourado (2015), que defendem o uso da ABP, em que se incluem os casos para ensino para fins do aprimoramento da capacidade de análise crítica para resolução e compreensão de problemas.

A estudante Fernanda revelou que aprendeu a lidar com situações que envolvem a autoavaliação e a autocrítica: *“acho que isso a gente está criando agora, essa autoanálise nossa, não eu li isso aqui e eu entendi isso, ela entendeu aquilo”*. O reconhecimento do impacto do esforço e as leituras individuais influenciam a compreensão acerca de um assunto, ou seja, outras interpretações sobre um mesmo assunto foram observadas nos estudos em grupos por estudantes que realizaram leituras em fontes distintas.

As médias das respostas dos estudantes sobre o desenvolvimento das competências relacionadas à colaboração estão demonstradas na Tabela 5.

Tabela 5 – Competência colaboração

Subcompetências	Médias
Capacidade de lidar com opiniões diferentes.	7,07
Me colocar no lugar de meus colegas de grupo ou de classe em determinadas situações.	6,79
Capacidade de trabalhar em equipe.	6,52
Capacidade de tomar a frente em uma equipe.	6,23
Ser um participante ativo no meu local de trabalho.	5,93
Capacidade de relacionamento com clientes.	5,54
Média Geral da Colaboração	6,35

Fonte: Elaborada pela autora

Foi atribuída média de 7,07 para o quesito capacidade de lidar com opiniões diferentes como a característica mais desenvolvida no grupo de colaboração. Quanto ao trabalho em equipe e, ainda, quanto à comunicação oral, Adriana declarou: *“o que mudou foi o trabalho e*

a comunicação em grupo. Porque a gente pôde desenvolver isso mais. Como a gente estava trabalhando sempre com aquelas pessoas, a gente precisava conversar a mesma língua [...] esse tipo de comunicação que eu percebi que melhorou”. Complementando, Juliana acrescentou:

Eu acho que esse tipo de metodologia (casos para ensino), ajudou muito a gente a aprender a trabalhar em grupo [...] não tinha como falar, você lê uma linha, eu leio outra, a gente tinha que entrar em um consenso, acho que a gente aprendeu muito a trabalhar em grupo, foi bem nessa questão.

Nos trechos acima, ficam claras as evidências de que a competência de colaboração teve melhoria e de que o método de ensino possibilitou o desenvolvimento da capacidade de lidar com opiniões diferentes. O estudante João, que também desenvolveu capacidade de lidar com opiniões diferentes, disse:

Algumas vezes, também, a gente para resolver uma questão, cada um ia dando uma opinião, eu acho que nas questões adicionais, tipo assim, cada um mandava o que achava aí no final a gente juntava todas as ideias e montava uma única resposta. Rolou mais interação, de todas as partes, de todo mundo.

No trecho da fala de João, percebe-se que também foi trabalhada a competência da comunicação, além daquelas ligadas à colaboração. Esse fato, em adição, também foi percebido e ressaltado pela estudante Márcia que, ao afirmar que a estratégia de ensino que ajudou na melhoria da capacidade de lidar com opiniões diferentes foi a utilização do estudo de caso em grupo, relatou:

Os estudos de caso [...] eu acho que agregam bastante, porque enquanto todo mundo sentava ali para desempenhar a atividade saíram várias opiniões diferentes. E aí a gente começava a ter opiniões diferentes e entender o ponto de vista do colega, eu acho que isso agregou.

As percepções dos estudantes sobre perguntas ligadas à resolução de problemas estão demonstradas, por médias, na Tabela 6.

Tabela 6 - Competência resolução de problemas

Subcompetências	Médias
Raramente haverá apenas uma solução correta para os problemas contábeis.	8,20
Assimilar a importância das escolhas contábeis.	8,14
Aplicar meus conhecimentos em novas situações.	7,41
Visão da realidade e das dificuldades dos tomadores de decisões nas empresas.	7,34
Integrar o conhecimento técnico com a disciplina.	7,11
Relacionar teoria e prática.	7,09
Tomar decisões em situações que ocorrem no cotidiano das empresas.	6,43
Ter uma visão das situações que ocorrem no cotidiano das empresas.	6,30
Média Geral da Resolução de Problemas	7,25

Fonte: Elaborada pela autora

O estudante Antônio ressaltou um aspecto relacionado às escolhas contábeis (8,14), apontando que: *“na questão do julgamento, eu acredito que o meu grupo trabalhou até que bem, porque, na primeira atividade, a gente pegou até exemplos e resolvemos os exemplos, a gente não simplesmente aceitou o exemplo e explicou ele”*. Esse relato do estudante sobre a competência de solucionar problemas mostra o desenvolvimento da capacidade de assimilar a importância das escolhas contábeis. Tais fatos são declarados da mesma maneira por Munhoz (2015), que defende que a ABP auxilia os estudantes a aprimoraram a aptidão de fazer ajustes nas hipóteses e de utilizar dados em um contexto com várias informações.

Ainda na competência de resolução de problemas, com base na fala de Sandra, o método de ensino utilizado como o estudo de caso ajudou a estudante a aplicar os conhecimentos em novas situações (7,41), Sandra disse:

Essa matéria em si deu um alô, nos estudos de caso, deu pra gente ter noção de que a gente precisa daquilo. Então assim eu sei que, se você for olhar na prática, eu sei que essa história de CPC é um pouco puxada né, de buscar no CPC, falar assim, ah eu vou olhar no CPC o que eu tenho que fazer aqui, eu sei que nem sempre acontece isso, mas eu acho que essa matéria deu uma despertada de que a gente precisa buscar ferramentas, pesquisar, quando a gente tá com dificuldade para resolver alguma coisa.

Outro estudante que evidenciou melhoria, ao conseguir aplicar conhecimentos em novas situações, foi Paulo: *“saber me virar, se um dia tiver lá na empresa [...], exatamente saber desenvolver essa capacidade crítica mesmo, e assim eu acho que principalmente foi essa [...], lá na empresa surgiu um problema, um elefante da Open Safari, eu vou saber onde que o conceito está”*, confirmando ainda mais que os estudos de caso auxiliam no desenvolvimento da resolução de problemas.

Nos quesitos a capacidade de ter uma visão da realidade (7,34) e ter uma visão das situações que ocorrem no cotidiano das empresas (6,30), o método de ensino citado pelo

estudante Carlos, que ajudou na melhoria da competência, foram os casos reais: “*nos casos, é como se fosse na prática mesmo, acontecendo na hora, aonde eu vou procurar isso e como? Então dá para ver que isso poderia acontecer na prática um dia*”. Para o estudante Antônio, também houve melhoria na capacidade de ter uma visão da realidade e das situações que ocorrem no cotidiano das empresas:

Acredito que esse alinhamento com a prática vem dos posicionamentos dos próprios alunos, de querendo ou não alguns de nós temos um conhecimento rico [...] acredito que quando você vai trabalhando durante as aulas, os próprios alunos vão trazendo exemplos práticos, juntamente com o professor e aí sim você faz um alinhamento com a prática, aí dá para você ter um cenário do que acontece.

Confirmando que a capacidade de ter uma visão da realidade e do cotidiano das empresas é desenvolvida por meio do uso de métodos de ensino ativos, Garcia (2005) defende que por meio de problematizações, como a estratégia de ensino dos casos reais, é possível propiciar aprendizagem, visando atender a situações do cotidiano.

Sumarizando o capítulo, apresenta-se a Tabela 7, que contém as médias de cada grupo de competências e suas subcompetências.

Tabela 7 – Percepções gerais sobre o desenvolvimento de competências

Competência	Médias
Resolução de Problemas	7,25
Pensamento Crítico	7,11
Comunicação	6,44
Colaboração	6,35
Média Geral	6,79

Fonte: Elaborada pela autora

Foi possível evidenciar que a média mais baixa dentre os grupos de competências está na colaboração, os estudantes admitem que o trabalho em grupo é uma das suas grandes dificuldades, como pode ser evidenciado no depoimento de Patrícia: “*a gente dividiu as tarefas no caso e cada um colaborou com uma parte, igual a gente sempre faz trabalho normal mesmo [...] a gente dividiu tudo e depois juntou*”. Maria também disse: “*justamente por conta dessa divisão. Porque um estuda isso, o outro estuda isso, era muita coisa para que todo mundo estudasse, sabe. Achei muito vago [...]*”.

Esses relatos mostram como, na ausência da colaboração, outras competências que poderiam ser aprimoradas são prejudicadas, já que a ausência do diálogo, das discussões, das reflexões e dos aprofundamentos, em vez de se desenvolverem o senso crítico, a comunicação

e a facilitação da solução de problemas, as atividades tornam-se sem sentido e vazias de aprendizagem. Tal fato é confirmado pela percepção de Aline.

Algumas pessoas elas sabem que sempre no grupo tem alguém que carrega, então, às vezes, fica acomodado, isso é geral, é do ser humano, sempre que você vê que um já está ali na frente tomando as rédeas, aí você fala assim, não vou fazer não, vou fazer de qualquer jeito, porque o fulano já vai fazer. Aí um sobrecarrega [...] porque tem que levar o grupo inteiro, você não vai se prejudicar por causa de um, aí um ou dois faz e o restante fica acomodado porque não tem tempo ou porque não quer mesmo.

A divisão de tarefas nas atividades em grupo em substituição à colaboração provoca efeitos contrários à aprendizagem, ao desenvolvimento de competências, além de repercutir como um grande fator desmotivacional às atividades desta natureza. Isso deve ser considerado como um ponto de alerta aos docentes, quando da proposição e condução de trabalhos em grupos.

Foram destacados pelos estudantes, métodos de ensino úteis para o desenvolvimento competências. Estão sumarizadas abaixo, as competências desenvolvidas por cada metodologia ativa mencionada no decorrer do grupo focal:

- a) Estudos de caso para ensino: pensamento crítico; colaboração; resolução de problemas.
- b) Estudo de caso em grupo: comunicação; pensamento crítico; colaboração.
- c) Aulas contendo discussões presenciais e debates: comunicação; pensamento crítico.
- d) Aula baseada em perguntas (sala de aula invertida): pensamento crítico.
- e) Aula expositiva dialogada: comunicação.
- f) Estudo dirigido: comunicação.
- g) Aula invertida: comunicação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi investigar as competências que são mais bem desenvolvidas pelos estudantes de graduação em Ciências Contábeis quando são empregadas metodologias ativas. O levantamento dos dados foi realizado por meio da aplicação de questionário e de realização de grupo focal com estudantes das turmas de Teoria da Contabilidade nos dois semestres do ano de 2018, de uma instituição de ensino superior pública de Minas Gerais.

Os principais resultados foram que as competências mais bem desenvolvidas pelos estudantes circundam a resolução de problemas. O grupo focal mostrou que o método de ensino dos casos reais foi o que mais contribuiu para o aprimoramento dessa competência.

A segunda competência da resolução de problemas destacada pelos estudantes foi a assimilação da importância das escolhas contábeis. Os estudantes aprenderam conceitos que os auxiliaram a fazer escolhas em discussões reais no ambiente contábil. O uso do método de ensino dos casos reais se mostrou eficiente para o desenvolvimento da assimilação da importância das escolhas contábeis.

O pensamento crítico foi outro destaque dentre os resultados, os estudantes admitiram que desenvolveram a capacidade de analisar, de pensar de forma lógica e questionadora, por meio do uso da metodologia da aula baseada em perguntas. Conforme destacado, a metodologia ativa de ensino, declarada pelos estudantes como a mais útil para o desenvolvimento de competências, foi a dos casos para ensino, citada como a mais recorrente e que trouxe benefícios para o aprimoramento de competências.

Os resultados coincidem com os dos autores Hodgdon, Hughes e Street (2011), Weil et al. (2001) e Costa, et al. (2018), que evidenciam o efetivo uso de metodologias ativas para o desenvolvimento de competências nos cursos de Ciências Contábeis.

A pesquisa mostra-se relevante por ajudar os estudantes a perceberem que seu desenvolvimento é multidimensional, e que o processo de ensino-aprendizagem envolve o domínio de competências de características comportamentais e afetivas, indo além das competências relacionadas à memória e ao raciocínio, demandando outros fatores como motivação e controle de emoções (SANTOS; PRIMI, 2014).

A pesquisa, ainda, contribui com o docente por ajudá-lo na escolha das estratégias e das metodologias de ensino-aprendizagem na preparação dos recursos e dos ambientes educacionais (SILVA, 2006). Destaca-se a importância dessa pesquisa por favorecer o mercado de trabalho, que receberá novos profissionais bem qualificados, refletindo maior cooperação e eficiência econômica.

Portanto, para se obter êxito na aplicação do método ativo de ensino, é importante o envolvimento de todos, principalmente das IES e dos professores, que têm o objetivo de formar um indivíduo integralmente com contribuições à melhoria de sua vida, de seus grupos sociais e da sociedade por meio de suas competências.

REFERÊNCIAS

- AECC. **The Accounting Education Change Commission: Its History and Impact**. Disponível em: <<http://www2.aaahq.org/AECC/pdf/history/appB.pdf>>. Acesso: 23 abr. 2019.
- AICPA. **Mapping of the Aicpa Core Competency Framework to the Skills Tested on the Cpa Exam**. Disponível em: <www.aicpa-eca.org>. Acesso: 23 abr. 2019.
- ARAUJO, E. M. **Design instrucional de uma disciplina de pós-graduação em Engenharia de Produção: uma proposta baseada em estratégias de aprendizagem colaborativa em ambiente virtual**. São Carlos: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo, 26 ago. 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARONE, G.; FENSKE, T. IMA Releases Enhanced Management Accounting Competency Framework for Professionals in the Digital Age. **Institute of Management Accountants**, n. 201, 2019.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso: 13 nov. 2018.
- CARDOSO, R. L.; RICCIO, E. L. Existem competências a serem priorizadas no desenvolvimento do contador?: Um estudo sobre os contadores brasileiros. **REGE Revista de Gestão**, v. 17, n. 3, p. 353–367, 2010.
- CASULO, J. C. O. Uma Metodologia de Ensino para Aulas Práticas Universitárias: Leitura, Trabalho de Grupo e Debate. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, p. 161–169, 1 jan. 2011.
- CFC. NBC PG 100 - Aplicação geral aos profissionais da contabilidade. **D. O. U. de 25/03/2014**, 2014.
- COSTA, P. S. et al. A Safari in Brazil: evidence regarding the Framework-Based Approach to Teaching. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 29, n. 76, p. 129–147, 1 abr. 2018.
- DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 10, n. 2, p. 1–12, 2000.

DURAND, T. **Forms of Incompetence**. International Conference on Competence- Based Management. **Anais...**Oslo: Norwegian School of Management, 1998

FIGUERÊDO, C. D. O. et al. **Using PBL to Develop Software Test Engineers**. Computers and Advanced Technology in Education (CATE 2011). **Anais...**Calagary, Canada: Acta Press, 2011

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. spe, p. 183–196, 2001.

FREIRE, P. **Pedagoia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 21

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GARCIA, L. A. M. **Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso?** Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/Atualidade/entrevistas/Profa_Lenise/competencias.pdf>. Acesso em: 1 out. 2018.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 38, p. 345–356, 27 out. 2010.

GOMES, G. S. **Modelo de Aprendizagem Integral (MAI): um novo modelo para o ensino de contabilidade**. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade): Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, 27 ago. 2018.

GOULD, S. **Building Data Science and Analytics Capabilities in Finance and Accounting**. Disponível em: <<http://www.ifac.org/global-knowledge-gateway/technology/discussion/building-data-science-and-analytics-capabilities>>. Acesso: 9 maio. 2019.

HODGDON, C.; HUGHES, S. B.; STREET, D. L. Framework-based Teaching of IFRS Judgements. **Accounting Education**, v. 20, n. 4, p. 415–439, 2011.

JONASSEN, D. H. Instructional design models for well-structured and III-structured problem-solving learning outcomes. **Educational Technology Research and Development**, v. 45, n. 1, p. 65–94, mar. 1997.

MANAF, N. A. A.; ISHAK, Z.; HUSSIN, W. N. W. Application of Problem Based Learning (PBL) in a Course on Financial Accounting Principles. **Malaysian Journal of Learning and Instruction**, v. 8, n. 21–47, 21 ago. 2011.

MAZZIONI, S. As Estratégias Utilizadas no Processo de Ensino-Aprendizagem: Concepções de Alunos e Professores de Ciências Contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT**, v. 2, p. 93–109, 2013.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133–2144, 2008.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, p. 15–33, 2015.

MUNHOZ, A. S. **ABP: Aprendizagem baseada em problemas: ferramentas de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

NUNES, I. V. et al. **Sou Vestibulando, mas... O que faz um Contador? 5º Congresso UFSC**. Santa Catarina: Curso de Ciências Contábeis, 2014. Disponível em: <<http://www.dvl.ccn.ufsc.br/congresso/anais/5CCF/20140418014518.pdf>>. Acesso: 17 set. 2018.

OECD. **Organisation for Economic Co-operation and Development**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/>>. Acesso: 27 mar. 2019.

REZENDE, F. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 1, p. 70–87, jun. 2000.

RUA, M. S. **De aluno a enfermeiro: desenvolvimento de competências em contexto de ensino clínico**. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/handle/10773/8922>>. Acesso: 3 dez. 2018.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SAVERY, J. R.; DUFFY, T. M. **Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework**. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=C2160E558ECDFC5CB7B880FAA007633B?doi=10.1.1.35.4403&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso: 16 abr. 2019.

SCARPIN, M. A.; ALMEIDA, W. C. Graduandos de Ciências Contábeis e sua carreira profissional. **Revista de Estudos Contábeis**, v. 1, n. 1, p. 24–37, 2010.

SILVA, D. M. **O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade na FEA-RP/USP**. Ribeirão Preto: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo, 18 dez. 2006.

SILVA, D. M.; NETO, J. D. O. O Impacto dos Estilos de Aprendizagem no Ensino de Contabilidade. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 21, n. 4, p. 123–156, 2010.

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**, v. 5, p. 182–200, 2015.

SZÜSTER, N.; SZÜSTER, F. R.; SZÜSTER, F. R. Contabilidade: atuais desafios e alternativa para seu melhor desempenho. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 16, n. 38, p. 20–30, 2005.

UNCTAD. **Model Accounting Curriculum (Revised)**. Disponível em: <https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/diaemisc2011d1_en.pdf>. Acesso: 23 abr. 2019.

WEIL, S. et al. A study of students' perceptions of the usefulness of case studies for the development of finance and accounting-related skills and knowledge. **Accounting Education**, v. 10, n. 2, p. 123–146, 5 jun. 2001.

WESTERA, W. Competences in education: a confusion of tongues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 33, n. 1, p. 75–88, 1º jan. 2001.

YAMAMOTO, I. **Metodologias ativas de aprendizagem interferem no desempenho de estudantes**. São Paulo: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo, 27 set. 2016.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

O presente questionário tem como objetivo identificar a percepção dos estudantes sobre o desenvolvimento de competências quando são empregados mecanismos de ensino-aprendizagem distintos dos tradicionais. As respostas dadas são confidenciais e servirão para o aprimoramento didático, bem como para a avaliação de sua eficácia como instrumento de ensino. Além disso, permitirá verificar se os objetivos de aprendizagem integral almejados por meio do uso de metodologias ativas foram cumpridos. O questionário é anônimo não é possível a identificação do respondente.

Por favor, não deixe nenhuma questão sem resposta. Sua opinião é muito importante. Obrigada pela sua colaboração!

CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

Idade: _____ (em anos) Período Regular: _____

Turno: () Integral () Noturno Gênero: () Feminino () Masculino

Estado Civil: () Solteiro () Casado () Viúvo () Separado

Trabalha: () Sim () Não Qual disciplina está cursando: _____

É a primeira vez que você está cursando a disciplina? () Sim () Não

QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As questões a seguir referem-se à sua percepção sobre o desenvolvimento de competências. O objetivo desta sessão é avaliar sua opinião sobre a utilidade do uso de metodologias ativas como um método de ensino-aprendizagem focado no desenvolvimento de competências.

Indique seu grau de concordância com cada uma das questões abaixo, atribuindo nota de 1 a 10, sendo a nota 1: total DISCORDÂNCIA e a nota 10: total CONCORDÂNCIA com cada questão.

Nº	Em que medida o modo como a disciplina foi conduzida...	Nota
A. Comunicação		
1	A1. melhorou minha capacidade de ouvir?	
2	A2. melhorou minha capacidade de persuasão e de negociação?	
3	A3. melhorou minha capacidade de redigir relatórios técnicos (contábeis)?	
4	A4. desenvolveu minha competência de comunicação escrita?	
5	A5. desenvolveu minha capacidade de comunicação oral?	
6	A6. ajudou-me a desenvolver minha competência de dar e de receber <i>feedbacks</i> ?	
B. Pensamento Crítico		
7	B1. auxiliou-me a aprimorar o senso crítico?	
8	B2. potencializou minhas capacidades de análise (pensar de forma lógica e questionadora)?	
9	B3. desenvolveu minha aptidão de sintetizar (combinar) os elementos essenciais de uma determinada situação?	
10	B4. desenvolveu minha capacidade de identificar dados relevantes em um caso?	
11	B5. ajudou-me a desenvolver a interpretação (capacidade de compreender e de decifrar) de informações?	
12	B6. melhorou minhas competências de julgamento, isto é, de identificar e de escolher entre as alternativas possíveis?	
13	B7. melhorou minha capacidade de organização de informações e de ideias?	
14	B8. ajudou-me a lidar com situações que envolvam incertezas e ambiguidades?	
15	B9. encorajou-me a considerar as perspectivas de diferentes usuários da informação envolvidos em um caso?	
16	B10. auxiliou-me a distinguir fatos de opiniões?	
C. Colaboração		
17	C1. melhorou minha capacidade de lidar com opiniões diferentes?	

18	C2. ajudou-me a me colocar no lugar de meus colegas de grupo ou de classe em determinadas situações?	
19	C3. aumentou minha capacidade de tomar a frente em uma equipe?	
20	C4. aumentou minha capacidade de relacionamento com clientes?	
21	C5. encorajou-me a ser um participante ativo no meu local de trabalho?	
22	C6. melhorou minha capacidade de trabalhar em equipe?	
	D. Resolução de Problemas	
23	D1. ajudou-me a ter uma visão das situações que ocorrem no cotidiano das empresas?	
24	D2. ajudou-me a relacionar teoria e prática?	
25	D3. ensinou-me que raramente haverá apenas uma solução correta para os problemas contábeis?	
26	D4. estimulou-me a aplicar meus conhecimentos em novas situações?	
27	D5. deu-me uma visão da realidade e das dificuldades dos tomadores de decisões nas empresas?	
28	D6. permitiu-me tomar decisões em situações que ocorrem no cotidiano das empresas?	
29	D7. ajudou-me a integrar o conhecimento técnico com a disciplina?	
30	D8. permitiu-me assimilar a importância das escolhas contábeis?	

Esse espaço é seu! Aproveite e registre sua opinião sobre os métodos de ensino-aprendizagem empregados na disciplina, considerando-se vantagens, desvantagens, dificuldades, benefícios e pontos de melhoria para os próximos períodos.

A partir dos mecanismos de ensino-aprendizagem listados no quadro abaixo, (1 a 15), por favor, selecione as três que, em sua percepção, proporcionam os maiores benefícios. Coloque abaixo o número da metodologia de acordo com seu grau de importância. Logo à frente, mencione qual é o respectivo benefício produzido em seu processo pessoal de aprendizagem.

1. Aula baseada em perguntas	2. Seminários	3. Estudo de caso em grupo	4. Aula invertida	5. Redação de relatórios técnicos
6. Mapa Mental / Mapa conceitual	7. Fórum de discussões no Moodle	8. Discussões presenciais/ debates	9. Estudo dirigido (questões sobre determinada leitura)	10. Avaliação formativa (posso aprender e corrigir os erros)
11. Estudo de caso individual	12. Casos reais	13. Painel integrado	14. Aula expositiva dialogada	15. Aula expositiva tradicional

1° _____

2° _____

3° _____

Você conhece ou já experimentou algum método de ensino-aprendizagem que acredita que possa contribuir para o ensino desta disciplina e que não tenha sido empregado pelo(a) professor(a)? Qual?

Fonte: Adaptado de Weil et al. (2001)

APÊNDICE B - ROTEIRO DE TÓPICOS E QUESTÕES DO GRUPO FOCAL

Objetivo – Coletar evidências sobre o emprego de metodologias ativas como estratégias de ensino-aprendizagem voltada ao desenvolvimento de competências (comunicação, pensamento crítico, colaboração, solução de problemas).

I. Resultados produzidos pelo uso de metodologias ativas

Foram utilizados alguns tipos de metodologias em sala de aula e no Moodle como, por exemplo:

- aula baseada em perguntas
- seminários
- aula invertida
- mapa mental
- fórum de discussões
- estudo de caso em grupo
- estudo de caso individual
- casos reais
- aula expositiva dialogada
- painel integrado
- discussões presenciais
- wiki- construção coletiva
- redação de relatórios técnicos
- avaliação formativa

1. Como foi para você a experiência com metodologias ativas?
2. Como você acredita que outro jeito de aprender modifica seus resultados de aprendizagem?
3. Como foi a experiência de estudar e de fazer atividades antes de a aula ocorrer? O que muda na aula quando já estudou o conteúdo antes?
4. Quais as dificuldades encontradas em estudar antes de a aula ocorrer? Como foram superadas?
5. Qual a diferença entre uma aula tradicional e uma aula focada em dúvidas?

6. Qual a importância de um aluno ajudar outro aluno?
7. Você identificou dificuldade em desenvolver alguma das metodologias ativas utilizadas? Como você se comportou diante disso?
8. Das metodologias utilizadas, qual foi a mais prazerosa ou com qual delas você mais se identificou ou mais aprendeu?

II. Desenvolvimento ou aprimoramento de competências

1. Você crê que algum tipo de competência foi aprimorada ou desenvolvido durante o semestre?
2. Quais foram as competências que você mais desenvolveu e como foi que você percebeu isso?

a. Comunicação

3. Como sua capacidade de se comunicar mudou durante o semestre?
4. Você percebeu melhorias na maneira escrita de se comunicar?
5. Você percebeu melhorias na maneira oral de se comunicar?
6. Houve mudanças em sua forma de expressar opiniões, pensamentos, sentimentos?
7. O que mudou em sua forma de dar e de receber *feedbacks*?
8. Sua capacidade de redigir relatórios técnicos se modificou?
9. De que maneira sua capacidade de persuasão ou de negociação foi aprimorada durante o semestre?
10. Como os pontos de vista diferentes contribuíram para a aprendizagem?
11. Como foi para você o processo de elaboração de perguntas em casa sobre o assunto da aula antes que ela ocorresse?

b. Pensamento crítico

12. Você acredita que sua criatividade se modificou ao longo do semestre? De que forma?
13. De que maneira sua capacidade de interpretar e de sintetizar informações se modificou durante o semestre?
14. Alguma atividade mudou sua lógica de pensamento ou sua forma de elaborar perguntas? Comente.
15. Você modificou sua capacidade de realizar julgamentos e estimativas?

16. O que significou para você poder considerar várias soluções para um mesmo problema?

17. Você considera que as atividades realizadas o conduziram a abrir a mente?

18. Houve mudanças em algum de seus padrões de pensamento de alguma forma?

19. Como discussões levaram você a refletir e a apreender os elementos teóricos envolvidos no curso?

c. Colaboração

20. Como foram suas experiências de trabalho em equipe?

21. Como geralmente você contribui, quando surgem problemas, em um trabalho em equipe?

22. Explique como foi seu relacionamento com os colegas durante as atividades em grupos.

23. Como foi para você lidar com opiniões diferentes nas atividades em grupos?

24. Como você avalia seu nível de colaboração nas atividades em equipes?

25. Houve colaboração entre os colegas no desenvolvimento das atividades? O que mais limita a colaboração entre os pares?

26. Os ambientes virtuais favorecem as interações entre as pessoas em processos educacionais? Explique.

d. Solução de problemas

27. A forma como as aulas foram conduzidas contribuiu para a solução de algum problema prático?

28. Como é possível aplicar o conhecimento adquirido no curso?

29. Como desenvolveu sua capacidade de ter uma visão das situações práticas que ocorrem no cotidiano das empresas?

III. Feedback

1. Quais os fatores motivacionais e desmotivacionais durante o curso?

2. O que deve ser modificado no próximo semestre em termos de metodologias de ensino-aprendizagem?