UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DE
RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE

ELISABETH DE OLIVEIRA VENDRAMIN

Criando caso: análise do método do caso como estratégia pedagógica no ensino superior da
contabilidade

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ADRIANA MARIA PROCÓPIO DE ARAUJO

RIBEIRÃO PRETO

2018

Prof. Dr. Vahan Agopyan
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Dante Pinheiro Martinelli
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto

Prof. Dr. Fabiano Guasti Lima
Chefe do Departamento de Contabilidade

Prof. Dr. Amaury José Rezende
Coordenador do Programa de Pós-graduação em Controladoria e Contabilidade

ELISABETH DE OLIVEIRA VENDRAMIN

Criando caso: análise do método do caso como estratégia pedagógica no ensino superior da contabilidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Ciências. Versão Corrigida. A original encontra-se disponível no Serviço de Pós-Graduação da FEA-RP/USP.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ADRIANA
MARIA PROCÓPIO DE ARAUJO

RIBEIRÃO PRETO

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Vendramin, Elisabeth de Oliveira

Criando caso: análise do método do caso como estratégia pedagógica no ensino superior da contabilidade. Ribeirão Preto, 2018.

123 p. : il. ; 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Controladoria.

Orientadora: Araujo, Adriana Maria Procópio de.

1. Metodologias Ativas de Aprendizagem. 2. Método do Caso. 3. Ensino Superior. 4. Aprendizagem Significativa.

**Dedico este trabalho à Jupyra e
Waldemar.**

AGRADECIMENTOS

Tomada por sentimentos conflitantes e doloridos na etapa final do curso de doutorado, decidi conscientemente que não faria a seção de agradecimentos! De ânimos mais calmos e retomando meus valores pessoais, volto atrás de minha decisão e aproveito a oportunidade para registrar a fundamental ajuda que recebi nesta trajetória.

Reconheço a ajuda e o apoio que recebi da Professora Doutora Adriana Procópio. Nossa trajetória teve início em 2012, com meu ingresso no curso de mestrado e se estendeu no curso de doutorado. Diversos frutos foram colhidos nesse período e lições aprendidas. Reconheço sua gentileza em me orientar pelos caminhos da pesquisa científica na área de educação contábil.

Agradeço aos professores da banca de qualificação, Gilberto Miranda e Anielson Barbosa, que juntamente com os professores Ernani Ott, Márcia Espejo e Silvia Casa Nova estavam presentes na banca de defesa. Dispor de seu tempo tão escasso e se doar a uma leitura atenta do trabalho foi de imenso valor para mim e para a melhoria contínua da pesquisa.

Agradeço a Universidade de São Paulo pela oportunidade de um estudo gratuito e de qualidade. Estendo meus agradecimentos a todos os servidores desta universidade, pessoas que nunca mediram esforços para deixar o ambiente acadêmico propício ao estudo e ao desenvolvimento enquanto cidadãos.

Agradeço a Luana Ferraz e a Gisele dos Santos, amigas que sempre me ouviram e me aconselharam. Acima de tudo, que sempre me entenderam e se colocaram em meu lugar.

Ao ISCTE *Business School*, meu muito obrigada pela oportunidade e pelas portas abertas. Obrigada por tornar possível os resultados desta pesquisa. Obrigada pela experiência de vivenciar um ambiente acadêmico de qualidade. Obrigada pela atitude de adotar o método de caso em 2010 e mostrar que é possível inovar no ensino contábil. Meu muito obrigada em especial à Professora Isabel Lourenço e ao Professor Pedro Ferreira, pessoas que me inspiram enquanto docente.

JP, obrigada e obrigada! Obrigada por tudo e por tanto. Para os agradecimentos somos de poucas palavras. Sempre preferimos usar nosso tempo e nossas palavras falando de artigos e mais ideias de artigos. E também, algumas coisas não precisam ser ditas, não é mesmo?!

Ricardo Rocha de Azevedo, nome forte na pesquisa do setor público! Obrigada, meu amigo! Obrigada por tudo que tens feito por mim desde que iniciamos o mestrado. Obrigada por cada dica, cada incentivo e cada puxão de orelha. Tenha certeza que falar um número de sala ou conferir um agendamento de equipamento, são tarefas extremamente sem importância perto de tudo o que você já me ajudou.

Rogiene Batista dos Santos, guerreira! Pessoa enviada por Deus! Minha amiga, obrigada por todo incentivo! Eu só desejo o melhor de Deus para você. Sua história de vida, sua luta diária e suas constantes vitórias nos inspiram! Obrigada!

Um obrigada todo especial à minha família! Meu bem mais precioso. Minha base. Meu incentivo diário. Meu porto seguro. Me emociono ao refletir sobre tudo o que vocês são para mim!

À Yeshua, meu Senhor e Salvador, obrigada por me sustentar e acalmar meu coração aflito. Neste momento que alcanço um sucesso (conquistar o título de Doutora) reconheço que tudo foi pela Graça de D-us! Honro seu nome, Senhor dos Exércitos! Rei dos Reis!

*Conheça todas as teorias,
domine todas as técnicas.
Mas ao tocar uma alma humana,
seja apenas outra alma humana.*

Carl Gustav Jung

RESUMO

VENDRAMIN, Elisabeth de Oliveira (2018). *Criando caso: análise do método do caso como estratégia pedagógica no ensino superior da contabilidade*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

A qualidade do ensino contábil tem sido questionada, tanto pelo resultado de exames de avaliação, quanto pelo próprio mercado de trabalho que recebe o profissional recém-formado. Cada vez mais vem sendo exigido do profissional contábil novos conhecimentos e habilidades. Assim, argumenta-se que o processo de ensino precisa se modificar para oferecer o desenvolvimento de tais conhecimentos e habilidades. Dado este contexto, o objetivo geral desse estudo é entender as implicações que o uso da estratégia pedagógica “Método do Caso” traz para o ensino da contabilidade, à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa. Como objetivos específicos, a tese busca i) analisar um caso de destaque de uma disciplina de graduação de contabilidade introdutória que utiliza o método do caso em Portugal; ii) entender a motivação dos docentes para implantar o método, bem como desafios e oportunidades durante a prática; iii) posicionar a visão do estudante nesse processo; e iv) traçar um paralelo com o ensino contábil no Brasil. Para alcançar o objetivo foi adotada a abordagem qualitativa de pesquisa e a estratégia de pesquisa estudo de caso único. A construção dos dados foi realizada por meio de análise documental, observação direta, entrevista semiestruturada e questionário aplicado aos alunos. A partir da análise dos dados construídos foi possível relacionar o método do caso de ensino com os pressupostos da aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa se preocupa em entender como ocorre o processo de aprendizagem por uma ótica cognitiva, partindo da premissa de que ela ocorre quando existem conhecimentos prévios relevantes, o material é potencialmente significativo e o aluno está disposto a aprender de maneira significativa. Ao lançar mão do método do caso de ensino, o docente oferece a oportunidade de o aluno aprender de forma significativa, pois o conhecimento prévio relevante pode ser transmitido em aulas teóricas, o caso é um material potencialmente significativo, pois é construído com base em empresas reais e locais, e é, inerentemente, uma metodologia de aprendizagem ativa. No entendimento dos alunos, a disciplina Contabilidade Financeira I – o caso estudado – desempenha o papel de promover a aproximação entre teoria e prática. Para os docentes entrevistados, adotar o método do caso foi a solução encontrada para modernizar a disciplina e alterar o formato da mesma para uma perspectiva de articulação com os negócios, ao invés de uma visão tecnicista. Em um paralelo com o ensino contábil no Brasil, evidenciou-se que as barreiras culturais não se apresentam como empecilho para a adoção da mesma dinâmica em uma disciplina semelhante. As análises apresentadas podem ser úteis para professores de contabilidade e coordenadores de curso que busquem alternativas para melhorar a qualidade do ensino e a efetividade do curso e a qualidade da formação dos futuros profissionais contábeis.

Palavras-chave: Metodologias Ativas de Aprendizagem; Caso de Ensino; Ensino Superior; Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

VENDRAMIN, Elisabeth de Oliveira (2018). *Making the case: analysis of the case method as a pedagogical strategy in accounting education*. (PhD Thesis). Faculty of Economics, Business and Accounting at Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto.

The quality of accounting education has been questioned, both by the results of evaluation exams and by the labor market itself that receives the newly trained professional. Increasingly, the accounting professional is required to have new knowledge and skills. Thus, the teaching method needs to be modified to offer the development of such knowledge and skills. Given this context, the general objective of this study is to understand the implications of the adoption of the pedagogical strategy "Case Method" can bring to the teaching of accounting in the light of Significant Learning Theory. As specific objectives, the thesis seeks to i) analyze a exemplar case of an undergraduate course that uses the case method at a prestigious institution in Portugal; ii) understand the motivation of teachers to implement the method, as well as challenges and opportunities during practice; iii) position the student's vision in this process; and iv) draw a parallel with accounting education in Brazil. To achieve the goal was adopted the qualitative research approach and the research strategy single case study. The construction of the data was done through documentary analysis, direct observation, semi-structured interview and questionnaire applied to the students. From the analysis of the constructed data, it was possible to relate the case method to the assumptions of meaningful learning. Meaningful learning is concerned with understanding how the learning process occurs from a cognitive point of view, starting from the premise that it occurs when there is relevant prior knowledge, the material is potentially significant, and the student is willing to learn in a meaningful way. By using the case method, the teacher offers the opportunity for the learner to learn meaningfully, since the relevant prior knowledge can be conveyed in theoretical lessons, the case is a potentially significant material as it is constructed based on real and local companies and the case method is inherently an active methodology. In the understanding of the students, the discipline Financial Accounting I - the case studied - plays the role of promoting the approximation between theory and practice. For the teachers interviewed, adopting the case method was the solution found to modernize the discipline and change the format of the same to a perspective of articulation with the business instead of a technicality vision. In parallel with accounting education in Brazil, it has been shown that cultural barriers do not present as an obstacle to the adoption of the same discipline format in similar accounting introductory courses. The analyzes presented may be useful for teachers and coordinators who seek alternatives to improve the quality of teaching and learning process and the effectiveness of the course and the quality of the formation gathered by future accounting professionals.

Keywords: Active Learning Methodologies; Case Method; Higher Education; Meaningful Learning.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - DESENHO DA PESQUISA	38
FIGURA 2 - ESQUEMA TENTATIVO PARA OS PRINCIPAIS ENFOQUES TEÓRICOS À APRENDIZAGEM E AO ENSINO E ALGUNS DE SEUS MAIS CONHECIDOS REPRESENTANTES.....	40
FIGURA 3 - RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E MECÂNICA	44
FIGURA 4 - APRENDIZAGEM RECEPTIVA E APRENDIZAGEM POR DESCOBERTA SITUAM-SE EM DIFERENTES CONTÍNUOS QUE PARTEM DA APRENDIZAGEM MECÂNICA OU DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.	45
FIGURA 5 - ESQUEMA REPRESENTATIVO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E APRENDIZAGEM MECÂNICA	46
FIGURA 6 - MAPA CONCEITUAL DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	49
FIGURA 7 - PIRÂMIDE DA EXPERIÊNCIA DE DALE	54
FIGURA 8 - MODELO ILUSTRATIVO DO PLANO DA DISCIPLINA.....	76

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RESULTADOS DE APRENDIZAGEM PARA HABILIDADES PROFISSIONAIS	30
QUADRO 2 - RELAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, POTENCIAL SIGNIFICATIVO, SIGNIFICADO LÓGICO E SIGNIFICADO PSICOLÓGICO.....	50
QUADRO 3 - POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO DOS CASOS	60
QUADRO 4 - DISTRIBUIÇÃO DE TURMAS E DOCENTES POR CURSO	73
QUADRO 5 - COMPARATIVO DA EMENTA DA DISCIPLINA ANTES E DEPOIS DA MUDANÇA	79

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - PANORAMA DE IES E MATRÍCULAS ENTRE 2010 E 2016	24
TABELA 2 - PANORAMA DE CURSOS, MATRÍCULAS E CONCLUINTES EM CONTABILIDADE	25
TABELA 3 - ÍNDICES DE APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO DO EXAME DE SUFICIÊNCIA	26
TABELA 4 - RESUMO ESTATÍSTICO DO DESEMPENHO DOS DISCENTES DE CONTABILIDADE NO ENADE 2015	27
TABELA 5 - DISTRIBUIÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES APROVADOS	77
TABELA 6 - VAGAS OFERTADAS POR ANO LETIVO	86
TABELA 7 - PANORAMA SOBRE INSCRITOS, DESISTENTES E AVALIADOS	87
TABELA 8 - DISTRIBUIÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES APROVADOS ENTRE 2006/2018 EM VALORES PERCENTUAIS	87
TABELA 9 - PANORAMA DE ADESÃO AO QUESTIONÁRIO INSTITUCIONAL	89
TABELA 10 - SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES COM A UC E SEU PRÓPRIO EMPENHO NA UC	90
TABELA 11 - AVALIAÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO A ASPECTO DA UC	91
TABELA 12 - AVALIAÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO AO SEU PRÓPRIO EMPENHO NA UC	92
TABELA 13 – RESPOSTAS SOBRE EM QUE MEDIDA A UNIDADE CURRICULAR CONTABILIDADE FINANCEIRA I CONTRIBUIU PARA DESENVOLVER HABILIDADES	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAA	<i>American Accounting Association</i>
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
IBS	<i>ISCTE Business School</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
IES3	<i>International Education Standard 3</i>
ISCAC	Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra
ISCTE	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
UC	Unidade Curricular
RUC	Relatório da Unidade Curricular

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	24
1.1. Contextualização	24
1.2. Problematização Teórica.....	28
1.3. Problema de Pesquisa e Objetivos.....	35
1.4. Justificativa.....	35
1.5. Sobre a Tese.....	37
1.6. Organização do Texto.....	38
2. PLATAFORMA TEÓRICA	40
2.1. Aprendizagem Significativa	42
2.1.1. Condições para Ocorrência da Aprendizagem Significativa	48
2.1.2. Tipos de Aprendizagem Significativa	51
2.1.3. Interação entre Conhecimentos	52
2.2. Metodologias Ativas de Aprendizagem.....	53
2.3. Método do Caso.....	56
2.3.1. Origem do Método do Caso	57
2.3.2. O que é o Método do Caso?.....	58
3. MÉTODO E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	63
3.1. Caracterização da Pesquisa	63
3.2. Procedimentos de Pesquisa	64
3.3. Procedimentos de Análise dos Dados	68
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS	70
4.1. O Contexto do Caso	70
4.2. Histórico e Mudança no ensino de Contabilidade Financeira I	78
4.3. A Trajetória dos Professores Entrevistados	82

4.3.1. “Mas eu achei que tinha um bichinho, sobretudo um bichinho da vida acadêmica”	82
4.3.2. “Olha aí, uma boa ideia!”	84
4.4. Alguns Dados Históricos sobre a Disciplina	86
4.5. E o que Dizem os Alunos?.....	88
4.6. Um Paralelo com o Ensino Contábil no Brasil	96
4.7. Relato das Observações Diretas	100
4.8. E o que isso nos conta?.....	103
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	112
ANEXOS.....	120
121	
APÊNDICES	122

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo são apresentados e discutidos: a contextualização do cenário no qual está inserido o objeto de estudo da presente tese, a problematização que direcionou a questão de pesquisa, a inquietação do estudo, os objetivos propostos, os motivos que justificam esta pesquisa e a tese proposta. Para finalizar o capítulo é apresentada a estrutura do texto.

1.1.Contextualização

O contexto no qual o presente estudo está inserido é marcado por uma série de mudanças que afetam, direta ou indiretamente, o processo de formação de contadores. Especificamente no Brasil observou-se uma crescente expansão no ensino superior entre 2001 e 2010. Com relação às matrículas, os dados coletados pelo Censo da Educação Superior indicam um total de 6.379.299 alunos matriculados no ano de 2010, o que representa mais que o dobro de alunos matriculados no ano de 2001, sendo que a rede privada é responsável por 74,2% do total de matrículas e manteve essa média de participação na referida década (MEC, 2012).

O número de alunos matriculados está aumentando a cada ano, tendo um aumento de aproximadamente de 26% no período de 2010 a 2016. O crescimento do número de matrículas e IES no período de 2010 a 2016 pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 - Panorama de IES e Matrículas entre 2010 e 2016

Ano	Total de IES	Total de Alunos Matriculados
2010	2.378	6.379.299
2011	2.365	6.739.689
2012	2.416	7.037.688
2013	2.391	7.305.977
2014	2.368	7.828.013
2015	2.364	8.027.297
2016	2.407	8.048.701

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do site do MEC (disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior> acesso em: 12/fev./2017)

Especificamente no número de cursos de ciências contábeis oferecidos, observa-se também um crescimento significativo. Em 1973, primeiro ano apresentado no referido Censo, eram 131 cursos. Em 2006, esse número passou para 910. E, em 2016, eram 1.306 cursos superiores em contabilidade no Brasil (MEC, 2007; 2016), um aumento de 43,5% em 10 anos (2006-2016). Com relação ao número de matrículas, no ano de 2016, estavam matriculados em cursos de contabilidade 355.425 estudantes e foram 55.302 estudantes concluintes (MEC, 2016). Na Tabela 2 observa-se o panorama da área de Contabilidade.

Tabela 2 - Panorama de Cursos, Matrículas e Concluintes em Contabilidade

Ano	Total de cursos em Contabilidade	Total de Matrículas em cursos de Contabilidade	Total de Concluintes em cursos de Contabilidade
1973	131	----	----
2006	910	179.848	29.083
2016	1.306	355.425	55.302

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do site do MEC (disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior> acesso em: 12/fev./2017)

No cenário geral, o curso de Ciências Contábeis ocupou em 2016, o 5º lugar no oferecimento de vagas, o 6º lugar em número de ingressos e 8º lugar em número de inscritos. Dentre os cursos de sua área específica, “Ciências sociais, negócios e direito”, o curso de Ciências Contábeis foi o 3º curso em número de vagas oferecidas e de ingressos e o 4º em número de inscritos (MEC, 2016). Esses dados corroboram as diversas notícias veiculadas na mídia nacional que afirmam que o curso de Ciências Contábeis está entre os 10 cursos mais procurados entre os estudantes de ensino superior.

É inegável a forte expansão no cenário apresentado. Entretanto, quantidade não é sinônimo de qualidade. Especificamente na área de contabilidade, duas grandes provas nacionais são aplicadas atualmente e podem servir de parâmetro para entender a qualidade do profissional contábil: Exame de Suficiência, elaborado e ministrado pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). Analisaremos os resultados obtidos pelos estudantes em cada um deles a seguir.

Como dito anteriormente, o exame de suficiência profissional é elaborado e aplicado pelo CFC e serve como requisito para o exercício da profissão contábil. Inicialmente, o exame foi aplicado

de 2000 a 2004. Contudo, foi suspenso e retomado apenas em 2011. Para a aprovação no exame o candidato deve acertar pelo menos 50% da prova. De acordo com a

Tabela 3, observa-se que o exame tem apresentado altos níveis de reprovação, chegando ao patamar máximo de 85,32% de reprovação na edição do segundo semestre de 2015.

Tabela 3 - Índices de aprovação e reprovação do exame de suficiência

Exame	Total Inscritos	Total Presentes	Aprovados	Reprovados
1º/2011	14.255	13.383	30.86%	69.14%
2º/2011	19.690	18.675	58.29%	41.71%
1º/2012	26.316	24.774	47.25%	52.75%
2º/2012	32.003	29.226	26.05%	73.95%
1º/2013	37.229	33.708	35.60%	64.40%
2º/2013	40.477	36.833	43.14%	56.86%
1º/2014	43.144	38.116	49.39%	50.61%
2º/2014	37.066	32.568	41.73%	58.27%
1º/2015	43.616	38.023	54.48%	45.52%
2º/2015	43.376	38.022	14.68%	85.32%
1º/2016	48.043	41.987	41.86%	58.14%
2º/2016	47.031	40.879	21.89%	78.11%
1º/2017	54.051	46.949	25.26%	74.74%
2º/2017	52.663	44.557	27.02%	72.98%
Total geral	538.960	477.700	35.87%	64.13%

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do site do CFC (2018) (disponível em: <http://cfc.org.br/registro/exame-de-suficiencia/relatorios-estatisticos-do-exame-de-suficiencia/> acesso em: 18/maio/2018)

Tais resultados também são observados na análise realizada por Bugarim, Rodrigues, Pinho e Machado (2014) nos períodos de 2000 a 2004 e de 2011 a 2012. O estudo de Bugarim et al. (2014) mostra um declínio no nível de aprovação de 83,52% de sua primeira edição para 23,78% na edição de 2012. Com base nos dados apresentados na

Tabela 3 e no estudo de Bugarim et al. (2014) é notável o declínio nos níveis de aprovação, principalmente após a adoção das *International Financial Reporting Standard* (IFRS) em 2010.

Assim como ocorre no exame de suficiência profissional, o desempenho médio dos discentes de contabilidade no ENADE tem se mostrado baixo. Segundo dados do MEC (2015), a nota média do exame no ano de 2015 foi de 40,6, em 100 pontos. A

Tabela 4 apresenta os desempenhos de acordo com a região do país.

Tabela 4 - Resumo estatístico do desempenho dos discentes de Contabilidade no ENADE 2015

Estatísticas	Brasil	Regiões				
		NO	NE	SE	SUL	CO
Média	40,6	39,2	40,6	42,1	40	37,9
Erro padrão da média	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,2
Desvio padrão	13	12,1	13	13,3	12,8	12,7
Mínima	0	0	0	0	0	0
Mediana	39,8	38,7	39,9	41,5	39,3	36,7
Máxima	94,4	81,6	86,4	94,4	89,4	85

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do site do MEC/Inep/Daes - Enade/2015 (disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios> acesso em 18/maio/2018)

Com base na

Tabela 4 observa-se que a menor média do exame foi obtida na região Centro-Oeste (37,9), enquanto a maior nota foi obtida na região Sudeste (94,4), sendo a única nota acima de 90,00 do país inteiro. Segundo o estudo de Lemos e Miranda (2015), os principais pontos de atenção que as IESs devem investir para melhorar esses resultados são a qualificação do corpo docente e seu regime trabalho (aumento de docentes que trabalhem em dedicação exclusiva) e infraestrutura.

A consolidação da adoção do IFRS – que, no Brasil, teve início em 2008 – impacta a atuação do profissional contábil no mercado de trabalho e afeta não só a grade curricular dos cursos de Ciências Contábeis, mas também a maneira de ensinar contabilidade (Pereira, Niyama & Freire, 2012). De acordo com Marin, Lima e Casa Nova (2014), novos conhecimentos e habilidades são requeridos para que o profissional contábil se adeque a essas mudanças de âmbito internacional.

Masetto (2012) destaca que o processo de ensino vem sendo alterado pela necessidade de desenvolver novas habilidades nos discentes, antes não exigidas pelo mercado de trabalho. Assim sendo, a forma de ensinar e as técnicas utilizadas tem se alterado com o passar dos anos. Dentre estas técnicas inserem-se as Metodologias Ativas de Aprendizagem, que trazem o aluno para o centro do processo, incentivando o trabalho em equipe, o estudo de casos reais com a resolução pautada na ciência e a discussão de valores éticos, morais e políticos (Masetto, 2012).

A parceria e coparticipação entre professor e aluno no processo de aprendizagem devem ser construídas com base na afirmação de que “a docência existe para que o aluno aprenda” (Masetto, 2012, p. 28). O aluno deve ser considerado o sujeito do processo, as atividades devem

englobar as habilidades que devem ser desenvolvidas pelo aluno e o aluno deve aprender aquilo que ele se propõe a estudar. Assim, neste contexto, a figura do professor somente como transmissor de conhecimento não faz sentido, abrindo espaço para o papel de facilitador do processo de aprendizagem. O conceito da mudança na parceria entre professor e aluno está ligada à mudança no perfil do docente, que passa de “especialista para mediador de aprendizagem” (Masetto, 2012, p. 28). Claro que o docente ainda deve ser especialista no conhecimento que se propõe a ensinar. Mas, a mudança está no fato de que ser apenas especialista já não basta. O docente que se propõe a ser um profissional da docência deve possuir habilidade de incentivar e motivar o seu aluno, tornando a matéria em questão desafiadora e produtiva.

Nota-se que a atuação docente possui um vasto campo de trabalho, e que, a cada dia, é exigida, cada vez mais desse docente formação específica para sua profissão. Entender a formação docente é relevante, pois o mesmo deve ser capaz de estabelecer possibilidades para a construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem e não apenas “transferir” conhecimentos (Freire, 2000). No âmbito do ensino superior, recaem sobre os docentes expectativas ligadas ao sucesso do processo educacional e, conseqüentemente, a formação de profissionais e cidadãos (Nassif & Hanashiro, 2002).

Todas as recentes mudanças apresentadas relativas ao processo da formação de contadores tornam cada vez mais complexa a tarefa do docente. Os contadores que atuarão no mercado de trabalho demandam, além de profundo conhecimento técnico, habilidades diversas.

1.2.Problematização Teórica

Os cursos superiores possuem regras específicas a serem seguidas durante o processo de formação dos discentes. No Brasil, esses cursos são legislados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo que o curso de Ciências Contábeis segue atualmente as orientações contidas nas diretrizes curriculares nacionais expostas na Resolução CNE/CES n 10, de 16 de dezembro de 2004. O artigo 2º desta resolução instrui que as IESs devem organizar seus cursos abrangendo as seguintes áreas: i) perfil profissional esperado para o formado, em termos de competências e habilidades; ii) componentes curriculares integrantes; iii) sistemas de avaliação

do estudante e do curso; iv) estágio curricular supervisionado; v) atividades complementares; vi) monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade, como componente opcional da instituição; vii) regime acadêmico de oferta; viii) outros aspectos que tornem consistente o referido projeto. Essas informações devem ser expressas no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, que deve ser seguido por todos os envolvidos no processo de formação do bacharel em contabilidade (CNE, 2004).

Especificamente sobre o perfil profissional esperado para o formado, a resolução apresenta oito habilidades e competências que devem ser desenvolvidas nos discentes durante o curso superior. Em linhas gerais, essas habilidades e competências estão relacionadas com conhecimentos contábeis e o uso das técnicas contábeis pelo futuro profissional. Entretanto, o item ii do artigo 4º, fala em demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil, de forma que o profissional deve conhecer e interagir com o ambiente social.

Na mesma linha, o *International Federation of Accountants* (IFAC), órgão que “por meio de conselhos e comitês, busca desenvolver mundialmente a profissão contábil” (Lemes & Miranda, 2014, p.3), emite as *International Education Standards* (IES), por meio do *International Accounting Education Standards Board* (IAESB). O IAESB tem por objetivo desenvolver e estabelecer padrões de educação internacional de alta qualidade, no intuito de aprimorar a competência profissional dos futuros e dos já profissionais contábeis (IAESB, 2017). Segundo o órgão, competência profissional é a capacidade de desempenhar um papel para um padrão já definido. Contudo, é mais do que possuir o conhecimento de princípios, padrões, conceitos, fatos e procedimentos: é a integração entre competências técnicas, profissionais, valores profissionais, éticos e atitudes (IAESB, 2017).

Especificamente o IAESB/IES 3, emitido em 2015, tem por objetivo estabelecer as habilidades profissionais que os futuros contadores devem desenvolver e demonstrar durante sua graduação, no intuito de desempenhar um papel enquanto profissional contábil. De acordo com este padrão, as habilidades profissionais são categorizadas em quatro blocos: i) intelectual; ii) interpessoal e de comunicação; iii) pessoal; e iv) organizacional (IAESB, 2017).

A habilidade intelectual refere-se à capacidade de um profissional contábil resolver problemas para tomar decisões e exercer seu julgamento profissional. Sobre as habilidades interpessoais e de comunicação, tem-se que se relacionam à capacidade que um profissional contábil tem para trabalhar e interagir de forma eficaz com os outros. A habilidade pessoal refere-se às atitudes

peçoais e ao comportamento do profissional contábil. E por fim, na habilidade organizacional trata-se da capacidade de o profissional contábil trabalhar eficazmente em uma organização para assim obter os melhores resultados ou os resultados das pessoas e recursos disponíveis (IAESB, 2017).

A IAESB/IES 3 apresenta, ainda, o resultado de aprendizagem para cada habilidade profissional, conforme Quadro 1:

Quadro 1 - Resultados de Aprendizagem para Habilidades Profissionais

Área de Competência	Resultado da Aprendizagem
Intelectual	(i) Avaliar informações de várias fontes e perspectivas através de pesquisa, análise e integração. (ii) Aplicar julgamento profissional, incluindo identificação e avaliação de alternativas, para chegar a conclusões bem fundamentadas com base em todos os fatos e circunstâncias relevantes. (iii) Identificar quando é apropriado consultar especialistas para resolver problemas e chegar a conclusões. (iv) Aplicar raciocínio, análise crítica e pensamento inovador para resolver problemas. (v) Recomendar soluções para problemas não estruturados e multifacetados.
Interpessoal e de comunicação	(i) Mostrar cooperação e trabalho em equipe quando trabalhar na busca de metas organizacionais. (ii) Comunicar de forma clara e concisa ao apresentar, discutir e relatar, em situações formais e informais, por escrito e oralmente. (iii) Demonstrar consciência de diferenças culturais e linguísticas em todas as comunicações. (iv) Aplicar técnicas de escuta ativa e entrevistas eficazes. (v) Aplicar habilidades de negociação para alcançar soluções e acordos. (vi) Aplicar habilidades consultivas para minimizar ou resolver conflitos, resolver problemas e maximizar oportunidades. (vii) Apresentar ideias e influenciar outras pessoas para fornecer apoio e comprometimento.
Pessoal	(i) Demonstrar um comprometimento com a aprendizagem ao longo da vida. (ii) Aplicar o ceticismo profissional através do questionamento e avaliar criticamente todas as informações. (iii) Estabelecer altos padrões pessoais de entrega e monitorar o desempenho pessoal, através do feedback dos outros e através da reflexão. (iv) Gerir tempo e recursos para atingir compromissos profissionais. (v) Antecipar desafios e planejar soluções potenciais. (vi) Aplicar uma mente aberta a novas oportunidades.
Organizacional	(i) realizar tarefas de acordo com as práticas estabelecidas para cumprir os prazos prescritos. (ii) Rever o seu próprio trabalho e o de outros para determinar se ele está em conformidade com os padrões de qualidade da organização. (iii) Aplicar habilidades de gestão de pessoas para motivar e desenvolver outros. (iv) Aplicar as habilidades de delegação para entregar tarefas. (v) Aplicar habilidades de liderança para influenciar outros a trabalharem em direção às metas organizacionais. (vi) Aplicar ferramentas e tecnologias apropriadas para aumentar a eficiência e eficácia e melhorar a tomada de decisões.

Fonte: Traduzido de IAESB IES3 (2017)

As quatro áreas de habilidade profissional propostas pelo IAESB devem ser atingidas ao nível de proficiência intermediário – em uma escala de fundamental, intermediário e avançado. Isso equivale a dizer que os resultados de aprendizagem estão relacionados a ambientes de trabalho com níveis moderados de ambiguidade, complexidade e incerteza. Tais resultados devem se concentrar em: i) aplicação independente, comparando e analisando princípios e teorias subjacentes de áreas relevantes de competência técnica para concluir tarefas do trabalho e tomar decisões; ii) combinar a competência técnica e as habilidades profissionais para completar as tarefas do trabalho; iii) aplicar valores profissionais, éticos e atitudes às tarefas do trabalho; e iv) apresentar informações e explicar ideias de forma clara, tanto na comunicação oral, quanto na escrita, para *stakeholders* da contabilidade e fora dela (IAESB, 2017).

O desafio proposto às IES é aliar o conhecimento técnico fortemente exigido, com o desenvolvimento de habilidades e atitudes de caráter humanista, ético e dinâmico. Os profissionais contábeis estão cada vez mais ocupando posições que exigem atitudes para resolução de problemas nas organizações, de forma que o perfil desses profissionais deve ser compatível com o mercado e as mudanças organizacionais (Araujo & Slomski, 2013). Cabe às instituições de ensino superior repensar os cursos superiores no intuito de promover o desenvolvimento dessas habilidades e atitudes, de forma a preparar o discente para a atuação profissional no mercado de trabalho. Nesse sentido, o papel docente como facilitador do processo ensino-aprendizagem é de fundamental importância para que o processo realmente aconteça.

A formação do docente em contabilidade no Brasil vem sendo objeto de estudo da academia (Lima, Oliveira, Araújo & Miranda, 2015; Lapini, 2012; Andere & Araujo, 2008; Lima, 2006; Nossa, 1999), bem como os estudos sobre saberes, competências e habilidades inerentes ao docente universitário em contabilidade (Guelfi, Tumelero, Antonelli & Voese, 2015; Silva, Borges, Miranda & Miranda, 2015; Oro, Santana & Rausch, 2013; Miranda, Casa Nova & Cornacchione Júnior 2012; Antonelli, Colauto & Cunha, 2012; Nogueira, Casa Nova & Carvalho, 2012; Slomski, 2007).

Para ter sucesso profissional na tarefa de ensinar, o professor precisa conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho, elementos estes, necessários para sua atuação nas diversas situações de ensino e aprendizagem (Mizukami, 1986). Com o passar

dos anos, os professores têm tomado consciência de que para desempenhar seu papel enquanto docentes universitários – assim como nas demais profissões – existe a necessidade de capacitação específica (Masetto, 2012). Para o desenvolvimento do ofício da docência, muito mais do que saber os aspectos técnicos da área de conhecimento que domina, é necessário um conjunto de saberes, conhecimentos, valores, atitudes e habilidades próprias deste ofício. Assim, cabe ao professor universitário estar capacitado em termos pedagógicos, para direcionar sua disciplina de forma a alcançar o objetivo de desenvolver as habilidades e competências pensadas e descritas no projeto pedagógico, habilidades e competências estas que, como já mencionado, são também de caráter humanista.

Para Berbel (2011, p.26) “o professor é o grande intermediador desse trabalho, e ele tanto pode contribuir para a promoção de autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre os mesmos”. Para esse direcionamento, o professor tem à sua disposição uma gama de ferramentas pedagógicas com fins específicos que, quando aplicadas de forma correta, auxiliam o docente a cumprir os objetivos propostos.

Segundo Gemignani (2012)

O grande desafio deste início de século é a crescente busca por metodologias inovadoras que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de ultrapassar os limites do treinamento puramente técnico e tradicional, para efetivamente alcançar a formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado (p.1)

Assim, se por um lado, o futuro profissional contábil deve atender às expectativas momentâneas do mercado de trabalho, por outro lado, não pode receber um treinamento somente para essas expectativas atuais, mas deve sim receber uma formação que contemple raciocínio crítico, postura empreendedora e capacidade de sempre aprender, de forma que seja capaz de se atualizar e se adaptar às mudanças no mercado de trabalho. Mitre et al., (2008) afirmam que, na graduação, é essencial utilizar uma metodologia que contemple uma prática educacional libertadora, que forme um profissional ativo e apto a aprender a aprender, já que o curso de graduação dura alguns anos enquanto a prática profissional perdura por décadas, sendo alterada rapidamente em termos de conhecimentos e competências exigidas. Quando o discente aprende a aprender, ele se torna capaz de se adaptar a essas mudanças.

Na direção de melhorar a qualidade da formação do futuro profissional, o ensino superior pode promover meios para que o aluno aprenda de forma significativa, o que representa um

conhecimento mais sólido, crítico e duradouro, visto que o pressuposto da aprendizagem significativa é que conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do estudante interagem com conhecimentos novos e alteram essa estrutura cognitiva de conceitos. Sempre que essa interação acontece com um grau alto de aproximação entre os conceitos, o estudante consegue integrá-los e a aprendizagem significativa acontece.

Estudos têm demonstrado que o ensino superior caminha na direção da implantação de metodologias que forcem o aluno a ser ativo em seu processo de aprendizagem e tirem o professor do centro desse processo, passando a exercer o papel de facilitador e não mais de transmissor dos conhecimentos (Masetto, 2012). Entretanto, a implantação dessa técnica de aula requer do docente uma preparação pedagógica. Ele deve dominar a aplicação, saber como adaptá-la quando necessário e escolher a técnica de acordo com o objetivo da aula, que está inserido em um contexto maior, que abrange para além da sua disciplina os propósitos de todo o projeto pedagógico do curso.

Dessa forma, metodologias ativas de aprendizagem são técnicas utilizadas no processo de aprendizagem que objetivam colocar o estudante em uma posição central e proativa neste contexto de aprendizagem (Araujo & Slomski, 2013). Representam o evoluir de um discente com consciência ingênua para um discente com consciência crítica, o que requer uma postura ativa com curiosidade criativa, questionadora e sempre insatisfeita (Mitre, et al., 2008).

Cursos de graduação da área da saúde, por exemplo, são os precursores em adotar metodologias ativas de aprendizagem em seus currículos. Evidência disso é a Resolução CNE/CES n. 3, de 20 de junho de 2014, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Medicina. O artigo 32 da resolução orienta que “o curso deverá utilizar metodologias ativas e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso”. Ciente de que para a utilização eficaz de metodologias ativas em sala de aula, o docente deve ter conhecimento pedagógico suficiente, a resolução orienta que os cursos mantenham programas com o intuito de formar e desenvolver a docência, bem como aproximar o envolvimento dos professores com o desenvolvimento e aplicação do projeto pedagógico do curso (CNE, 2014).

Como já relatado, o curso de Ciências Contábeis segue as orientações contidas nas diretrizes curriculares nacionais expostas da Resolução CNE/CES n10, de 16 de dezembro de 2004, e assim as IESs que ofertam o curso de Ciências Contábeis ainda não tem *enforcement* legal para

a utilização de metodologias ativas de aprendizagem, como foi observado no curso de Medicina. Contudo, deixa explícito a necessidade de desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da profissão contábil.

Segundo Garvin (2003)¹:

Todas as escolas profissionais enfrentam o mesmo desafio: como preparar os alunos para o mundo da prática. O tempo em sala de aula deve de alguma forma se traduzir diretamente na atividade do mundo real: como diagnosticar, decidir e agir. Uma ampla gama de escolas profissionais, que inclui as faculdades de Direito, Administração e Medicina, concluíram que a melhor maneira de ensinar essas habilidades é pelo método do caso. (p. 56)

Miranda, Leal e Casa Nova (2012) destacam que poucos autores têm se dedicado ao estudo de técnicas de ensino no Brasil, principalmente pelo temor de serem vistos como tecnicistas. Dentre os autores que têm estudado o tema, a pesquisa destacou algumas técnicas que têm sido mais discutidas. São elas: aula expositiva; leituras e estudo dirigido; discussões e debates; trabalhos em grupos; método do estudo de caso e aulas práticas e de laboratório.

Com base no fundamento de que cada método de ensino-aprendizagem tem a possibilidade de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes específicas, e por esse motivo utilizar métodos de ensino diversificados no curso de ensino superior contribui para a formação desse profissional melhor preparado, esta tese vai explorar as metodologias ativas de aprendizagem, especificamente o método do caso de ensino.

O método do caso de ensino é uma metodologia de ensino-aprendizagem “cujo intuito é levar os estudantes a refletirem sobre situações apresentadas no caso” (Ikeda, Veludo-de-Oliveira & Campomar, 2005, p.142), “consiste em apresentar de forma sucinta, e estudar uma situação real ou fictícia, para ser discutida” (Vieira & Vieira, 2005, p.29) e “é um método indutivo de ensino-aprendizagem, com caráter participativo e grande envolvimento dos alunos, que tem como objetivo aproximá-los da realidade de suas áreas de estudo (Assis, Paula, Barreto & Viegas, 2013, p.50).

¹ Em tradução livre. Original: All professional schools face the same difficult challenge: how to prepare students for the world of practice. Time in the classroom must somehow translate directly into real world activity: how to diagnose, decide, and act. A surprisingly wide range of professional schools, including Harvard's law, business, and medical schools, have concluded that the best way to teach these skills is by the case method.

1.3.Problema de Pesquisa e Objetivos

Este estudo está situado em um paradigma interpretativo, de forma que a questão de pesquisa se encontra atrelada aos objetivos e esses foram sendo adaptados no decorrer da construção das evidências. Os estudos interpretativos não usam dados para testar hipóteses, mas procuram descrever e compreender significados e suas implicações na interação social (Gephart, 2004).

A tese tem o objetivo de entender as implicações que o uso da estratégia pedagógica “método do caso” pode trazer para o ensino da contabilidade, à luz da teoria da aprendizagem significativa. Assim, a pesquisa está orientada pela seguinte questão: **como a adoção da metodologia de ensino-aprendizagem método do caso de ensino pode contribuir para a ocorrência de aprendizagem significativa nos discentes do ensino superior de contabilidade?** De forma específica, a tese busca: i) analisar um caso de destaque de uma disciplina de graduação que utiliza o método do caso de ensino em uma instituição de prestígio em Portugal; ii) entender a motivação dos docentes para implantar o método, bem como desafios e oportunidades durante a prática; iii) posicionar a visão do estudante nesse processo; e iv) traçar um paralelo com o ensino contábil no Brasil.

1.4.Justificativa

O ensino no Brasil adotou inicialmente (1549-1759) o modelo jesuítico, no qual a aula era descrita em três passos. O primeiro passo era a preleção do conteúdo pelo docente. O segundo passo, o levantamento de dúvidas dos discentes. E o terceiro passo era a resolução de exercícios para fixação do conteúdo. (Anastasiou & Alves, 2012). O ensino superior no Brasil teve início em 1808 e estava pautado pelo modelo franco-napoleônico, que seguia as premissas do modelo jesuítico (Lima, 2018).

Nesse contexto, o docente exerce um papel central no processo de ensino. Ele é detentor do conhecimento e o responsável pela transmissão desse conhecimento aos discentes. Aos

discentes, por sua vez, cabe o papel de memorizar este conhecimento e replicá-lo em momento oportuno, como por exemplo, no momento de uma avaliação (geralmente uma prova escrita). Esse método é conhecido como modelo tradicional de ensino. Masetto (2012) discorre sobre a necessidade e a atualidade de debater temas ligados à competência pedagógica e à docência universitária, citando três pontos que justificam o debate.

O primeiro ponto está relacionado à estrutura organizacional. A formação de profissionais por meio de cursos de graduação está ancorada na ideia de que um bom e renomado profissional na área é capaz de transmitir seus conhecimentos para os discentes, bastando para isso, ter conhecimento específico. Dessa forma, assim é feita a contratação de um docente, privilegiando o conhecimento conteudista em detrimento da formação pedagógica necessária para a carreira profissional docente, no âmbito das instituições de ensino superior públicas e privadas.

O segundo ponto apresentado por Masetto (2012) possui relação com o impacto que as tecnologias de informação e comunicação tem sobre o conhecimento. Nota-se que o professor já não é mais detentor do conhecimento, as tecnologias tornaram o conhecimento acessível a qualquer um que esteja interessado.

O terceiro ponto são as carreiras profissionais. O ambiente em que o futuro profissional será inserido apresenta-se como um ambiente dinâmico e ágil. Deste profissional serão exigidas educação continuada e novas capacidades como, por exemplo, “adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa, cooperação” (Masetto, 2012, p. 19). Nesse ponto, o curso de graduação possui uma influência significativa, pois é o responsável por formar este profissional.

A necessidade de olhar criticamente para o ensino superior, no intuito de pesquisar e contribuir com o aprimoramento do mesmo é um fato. Em 1999, a Conferência Mundial de Educação Superior da UNESCO, realizada em Paris, abordou como uma de suas recomendações prioritárias a necessidade de realizar pesquisa sobre o ensino superior, especificamente no que tange aos métodos de aprendizagem (Lázaro, 1999).

O estudo justifica-se, pois, o momento é oportuno para refletir sobre o papel da universidade na atualidade, repensando seus métodos e a participação dos sujeitos envolvidos, olhando para o futuro e aprimorando sua forma de trabalho, no intuito de elevar a qualidade do profissional que é formado para atender ao mercado de trabalho. Dessa forma, entende-se que o método do

caso é uma ferramenta viável para contribuir com o ensino contábil, na medida que permite unir teoria e prática, situando o aluno em um contexto macro do cenário econômico-financeiro em que a entidade se encontra e a partir desse contexto, aprofundar em conhecimentos contábeis específicos.

A lógica proposta baseia-se nas premissas da Teoria da Aprendizagem Significativa, contribuindo na apresentação de um material potencialmente significativo e estimulando o aluno a se dispor a aprender de forma significativa, à medida que casos reais são apresentados e estimulam o aluno a se tornar ativo no processo, pois são apresentadas entidades presentes em seu dia-a-dia, estimulando a curiosidade.

1.5.Sobre a Tese

A presente tese propõe que o método do caso de ensino é capaz de fornecer as três condições fundamentais para que o estudante alcance a aprendizagem significativa, sob a luz da teoria. A teoria da aprendizagem significativa se preocupa em entender como ocorre o processo de aprendizagem por uma ótica cognitiva. Parte da premissa de que a aprendizagem ocorre quando: (i) existem conhecimentos prévios relevantes, (ii) o material é potencialmente significativo e (iii) o aluno está disposto a aprender de maneira significativa.

Ao lançar mão do método do caso de ensino, o docente oferece a oportunidade de o aluno aprender de forma significativa, pois o conhecimento prévio relevante pode ser transmitido em aulas teóricas, o caso é um material potencialmente significativo, pois é construído com base em empresas reais e locais, e é, inerentemente, uma metodologia de aprendizagem ativa. Assim, o ensino contábil pode lançar mão de tal metodologia de ensino-aprendizagem, o caso de ensino, com o intuito de melhorar a qualidade da formação profissional do egresso e futuro profissional, com vista a alterar o cenário descrito na contextualização.

O conhecimento prévio relevante, primeira condição, está ligado ao que já foi estudado durante o curso ou em aula anterior à aplicação do caso e, também, aos conhecimentos que o aluno traz consigo baseado em sua história de vida. A segunda condição nos fala sobre a necessidade de o material ser significativo, pois o caso de ensino, em si, traduz essa condição, tendo em vista

que apresenta uma situação, geralmente de uma empresa real, e faz o aluno refletir sobre as situações apresentadas. E a terceira condição apresenta que o aluno deve escolher aprender de forma significativa. Assim, o método do caso, por ser considerado uma metodologia ativa de aprendizagem, carrega consigo os pressupostos de que a aprendizagem ocorre por descoberta, a medida que o aluno se mantém ativo durante o processo de aprendizagem. Dessa forma, a tese desse estudo é que **a adoção da metodologia do método do caso de ensino contribui para a ocorrência de aprendizagem significativa nos discentes do ensino superior de contabilidade.**

Para suportar a tese proposta, este estudo está desenhado conforme a Figura 1 demonstra:

Figura 1 - Desenho da Pesquisa
Fonte: Elaborado pela autora

1.6. Organização do Texto

Esta tese está apresentada em capítulos, pois entende-se ser a forma mais organizada de apresentar as informações levantadas. Assim sendo, este primeiro capítulo descreve e discute a

contextualização do tema, a problemática do estudo, os objetivos, a justificativa e, além de apresentar aspectos da tese proposta.

Na sequência, o segundo capítulo aborda a plataforma teórica que ampara o objeto de estudo e as proposições. Nesta seção, discutiu-se a Teoria da Aprendizagem Significativa e seus pressupostos. Tendo em vista que um dos pressupostos consiste em que o aluno esteja disposto a aprender de forma significativa, apresentou-se o tema metodologias ativas de aprendizagem. São metodologias que apresentam exatamente a característica de colocar o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem. Outro pressuposto da Teoria da Aprendizagem Significativa é a utilização de um material potencialmente significativo. Assim sendo, casos reais, apresentados pela estratégia método do caso, são considerados material significativo, tendo em vista sua proximidade com a realidade dos alunos.

No terceiro capítulo apresenta-se ao leitor os procedimentos metodológicos do estudo e o detalhamento desses procedimentos metodológicos. Sabe-se que a trajetória metodológica é formada por escolhas da pesquisadora. Não existe um caminho correto a seguir, o que existe é um caminho escolhido e baseado em justificativas coerentes cientificamente. As escolhas e justificativas estão desenhadas no referido capítulo.

No quarto capítulo são apresentados os dados construídos juntamente com as análises feitas. Para tal, dividiu-se o capítulo em: contexto do caso estudado – instituição, unidade de ensino, disciplina – o histórico e mudança da disciplina, a trajetória dos professores entrevistados, dados históricos da disciplina, dados levantados de acordo com o posicionamento dos alunos matriculados e concluintes, um paralelo com o ensino contábil no Brasil pela visão de uma professora brasileira que participou da disciplina, relatos das observações feitas pela pesquisadora e uma reflexão que buscou ligar todos os dados levantados.

O quinto e último capítulo, apresenta as considerações finais e as sugestões para pesquisas futuras acerca do tema estudado. Aqui o foco está na interpretação do fenômeno estudado bem como sua ligação com o arcabouço teórico e a prática do ensino contábil no Brasil. Na sequência estão relacionadas as obras consultadas, fonte de todo arcabouço teórico e prático do estudo, bem como os anexos e apêndices contendo informações necessárias para o total entendimento do leitor quanto aos procedimentos perpassados da trajetória investigativa.

2. PLATAFORMA TEÓRICA

A plataforma teórica que direciona este estudo está baseada nos pilares da aprendizagem significativa e das Metodologias Ativas de Aprendizagem que evidenciam o discente como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

De acordo com Moreira (2015) podemos segregar as teorias de aprendizagem em três filosofias: i) comportamentalista (behaviorismo); ii) humanista; iii) cognitivista (construtivismo). Entretanto, existe complexidade em determinar cada teoria da aprendizagem em somente uma das filosofias elencadas, pois são levados em consideração vários aspectos que podem se misturar entre as correntes de pensamentos.

Figura 2 - Esquema tentativo para os principais enfoques teóricos à aprendizagem e ao ensino e alguns de seus mais conhecidos representantes

Fonte: Moreira (2015, p. 18)

A filosofia comportamentalista concentra-se em entender os comportamentos dos sujeitos que são passíveis de serem observados e considera que esses comportamentos são respostas a estímulos recebidos de fontes externas. Defende que todo comportamento gera uma consequência para o sujeito em questão. A consequência sendo benéfica para esse sujeito, tende a aumentar a frequência da mesma conduta. O contrário também é verdadeiro: a consequência sendo negativa, tende a diminuir a frequência da mesma conduta. Assim, os estudos da educação que seguiam essa filosofia, centravam-se nas atividades didáticas que o docente utilizava para estimular o comportamento dos alunos, balanceando a quantidade de estímulo e o momento certo de o utilizar (Moreira, 2015).

A filosofia humanista tem como foco o indivíduo e sua autorrealização, enxergando o estudante como um todo, levando em consideração seus pensamentos, interesses, ações e sentimentos. “O estudante é uma pessoa e as pessoas pensam, sentem e fazem coisas integradamente” (Moreira, 2015, p. 16). As ideias defendidas por Paulo Freire estão enquadradas principalmente na filosofia humanista.

Já a filosofia cognitivista – que nasceu de forma simultânea ao comportamentalismo e por isso alguns autores consideram que foi uma oposição ao mesmo – foca-se no ato de conhecer, naquilo que está na mente dos estudantes. Ou seja, o foco é nos processos mentais que ocorrem durante o processo de ensino-aprendizagem. Os estudos do ensino dentro da filosofia cognitivista preocupam-se em ver o aluno como agente da construção (daí a terminologia construtivista) de sua própria estrutura cognitiva. Pelo fato dessa construção ocorrer de forma sistemática, surgem as teorias construtivistas. Cada uma delas tenta explicar como se dá o processo de construção dessas estruturas cognitivas. Entender como ocorre o processo de aprendizagem é fundamental para que as estratégias didáticas sejam escolhidas, aplicadas e obtenham resultados satisfatórios (Santo & Luz, 2013).

A aprendizagem significativa apresentada por David Ausubel na década de 1970, foi classificada por Moreira (2015) como pertencente à filosofia cognitivista. Assim, sua preocupação está centrada na forma como o processo do conhecimento acontece na estrutura cognitiva do estudante. Para Zabala (2006)

A concepção construtivista não prescreve formas determinadas de ensino, mas provê elementos para a análise e reflexão sobre a prática, de modo a nos possibilitar uma compreensão maior dos processos que nela intervêm e a consequente avaliação sobre sua pertinência educativa. Nesse sentido, oferece também critérios valiosos para o planejamento, concretização e avaliação do ensino (p.154)

Assim sendo, entender os pressupostos da Aprendizagem Significativa auxilia os docentes a planejar suas aulas, aliando os conceitos do construtivismo e da didática. Nesse sentido, as Metodologias Ativas de Aprendizagem se apresentam como instrumentos facilitadores da ocorrência da aprendizagem significativa, pois colocam o estudante em uma posição de autor principal no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a construção eficaz de suas estruturas cognitivas.

Na sequência, os conceitos da teoria de aprendizagem significativa são apresentados de forma detalhada.

2.1. Aprendizagem Significativa

Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto:

O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.

David Ausubel

A Teoria da Aprendizagem Significativa foi proposta na década de 1970 pelo psicólogo e médico psiquiatra estadunidense David Paul Ausubel, estudioso do campo cognitivo voltado à Educação, com grandes contribuições teóricas para a área. Nascido em 1918, filho de imigrantes de origem judia que fugiram para Nova York por conta de perseguições religiosas, sua infância foi pobre e com grandes problemas devido ao fim da I Guerra Mundial. Cresceu no bairro do Brooklin, com poucas oportunidades – principalmente de estudo. Sua escola adotava o modelo bancário, fato que o motivou a buscar melhorias para aprendizagem, tendo em vista que era totalmente contra as estratégias de ensino que resultavam em uma aprendizagem totalmente mecânica (Costa, 2012).

Ausubel foi o precursor dos conceitos que embasam a Aprendizagem Significativa. Atualmente, sua visão é conhecida como clássica, pois diversos estudiosos vêm se dedicando ao estudo do tema e aperfeiçoando suas proposições.

O segundo nome de destaque no campo da Aprendizagem Significativa é Joseph Novak, que apresenta uma visão mais humanista, no sentido de declarar aspectos de integração positiva, sentimentos e ações. Paralelamente, Novak nos apresenta as nuances do Mapa Conceitual, tanto para o aprendizado, quanto para o ensino e para a avaliação.

Na sequência, aparecem as contribuições de Gowin, apresentando uma vertente social vygotskyana, em que o aluno escolhe passar pela aprendizagem significativa por meio da negociação de significados. E, mais recentemente temos as contribuições de Marco Antonio Moreira, que defende que não basta construir significados, é preciso construí-los criticamente (Mansini & Moreira, 2008).

Existem diferentes tipos de aprendizagem. Evidência disso é a existência de desempenhos diferentes entre os alunos de uma mesma classe. Entender e distinguir os principais tipos de aprendizagem é ponto fundamental para elevar a aprendizagem no âmbito educacional. Uma maneira proposta para diferenciar os tipos de aprendizagem escolar é distinguir dois processos que perpassam todos os tipos: **i)** aprendizagem mecânica (ou automática) x aprendizagem significativa; e **ii)** aprendizagem por recepção x aprendizagem por descoberta (Ausubel, Novak & Hanesian, 1968).

Aprendizagem **significativa** ocorre quando a tarefa desenvolvida pelo aluno implica que ele relacione de forma não arbitrária e substantiva, uma nova informação à outra informação a qual o aluno já esteja familiarizado. Aprendizagem **mecânica** ocorre quando a tarefa proporcionar apenas associações arbitrárias, ou quando o aluno não possuir o conhecimento prévio relevante e necessário. Ou, ainda, quando o aluno adotar uma postura passiva, apenas de internalização da informação (Ausubel, Novak & Hanesian, 1968). Para Mansini & Moreira (2008)

A aprendizagem significativa é aquela em que o significado do novo conhecimento é adquirido, atribuído, construído, por meio da *interação* com algum conhecimento prévio, especificamente relevante, existente na estrutura cognitiva do aprendiz. Interação é a palavra-chave: *interação entre conhecimentos novos e conhecimentos prévios*. Se não há essa interação, não há aprendizagem significativa. Havendo interação, ambos os conhecimentos se modificam: o novo passa a ter significados para o indivíduo e o prévio adquire novos significados, fica mais diferenciado, mais elaborado (p.15-16).

Apesar de suas diferenças a aprendizagem significativa não pode ser vista de forma dicotômica em relação à aprendizagem mecânica, ou seja, uma em detrimento da outra. A Figura 3 esclarece esse ponto, mostrando que a relação entre esses dois tipos de aprendizagem é um *continuum*.

Figura 3 - Relação entre aprendizagem significativa e mecânica

Fonte: Novak e Cañas (2010)

O outro processo apontado como fundamental por Ausubel, Novak e Hanesian (1968) é o entendimento da aprendizagem por recepção e por descoberta. Na aprendizagem por **recepção** o conteúdo é apresentado ao aluno em sua forma final. Sendo assim, durante a tarefa de aprendizagem, esse aluno não precisa se envolver em qualquer tipo de descoberta. Tudo o que é para ser aprendido lhe é apresentado pronto e seu papel é internalizar o conteúdo e reproduzir em momento oportuno. A aprendizagem por **descoberta** é caracterizada pelo fato de o conteúdo que deverá ser aprendido não ser dado: o aluno deve descobrir este conteúdo, reagrupando informações e integrando-as à uma estrutura cognitiva pré-existente. Confrontando esses conceitos surge uma contradição pois grande parte da informação acadêmica é transmitida pela recepção e grande parte dos problemas cotidianos são resolvidos por descoberta (Ausubel, Novak & Hanesian, 1968).

Existe uma suposição natural que a aprendizagem por recepção é mecânica e a aprendizagem por descoberta é significativa. Contudo, tal suposição não se sustenta, conforme demonstrado na Figura 4. Assim, uma aprendizagem receptiva pode ser significativa ou mecânica, bem como uma aprendizagem por descoberta pode ser significativa ou mecânica (Ausubel, Novak & Hanesian, 1968).

Figura 4 - Aprendizagem receptiva e aprendizagem por descoberta situam-se em diferentes contínuos que partem da aprendizagem mecânica ou da aprendizagem significativa.

Fonte: Ausubel, Novak e Hanesian (1968, p.21)

A aprendizagem receptiva será considerada significativa quando um tema ou tarefa potencialmente significativo, ou que se torne significativo no decorrer do processo de internalização, seja compreendido pelo aluno. De forma inversa, a aprendizagem receptiva será considerada mecânica quando o tema ou tarefa não for significativo, nem se tornar durante o processo (Ausubel, Novak & Hanesian, 1968).

Posto isso, a Teoria da Aprendizagem Significativa considera que o “fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Cabe ao professor identificar isso e ensinar de acordo” (Moreira, 2015, p.160). A interação entre conhecimento novo e antigo acontece de forma não arbitrária. Ou seja, essa interação só é possível quando o antigo é especificamente relevante para dar significado para o conhecimento novo. Dessa forma, possuir um conhecimento prévio relevante é condição para a ocorrência da aprendizagem significativa.

O conteúdo que o aluno já sabe servirá de **âncora** para a construção dos novos conhecimentos a serem aprendidos. Entretanto, o processo cognitivo será impactado também pela influência da nova informação que está sendo apresentada ao estudante, que se mistura ao conhecimento anterior e modifica a estrutura cognitiva, o *subsunçor*. *Subsunçor* é uma tentativa de traduzir para o português o termo inglês *subsumer*, usado no sentido de inseridor, facilitador, subordinador (Moreira, 2015).

Pode-se afirmar que a aprendizagem significativa acontece no momento em que a nova informação se ancora em conceitos que já existem na estrutura cognitiva do estudante, formando uma hierarquia conceitual. Dessa forma, “estrutura cognitiva significa uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo” (Moreira, 2015, p.161). Ao tentar definir o processo principal da aprendizagem significativa em uma palavra poderia escolher **interação**. Aprendizagem significativa é a interação entre conhecimento prévio e conhecimento novo, interação essa que altera a estrutura cognitiva pré-existente.

Conforme Moreira, aprendizagem mecânica é “a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva” (2015, p. 162). Dessa forma, esse novo conhecimento é armazenado de forma arbitrária na estrutura cognitiva do aluno, sem ocorrer a junção com conceitos já existentes em estruturas cognitivas. Nessa perspectiva, e como o próprio nome sugere, a Teoria da Aprendizagem Significativa afirma que é preferível que ocorra a aprendizagem significativa, sempre que possível, pois ela é mais completa e permite o desenvolvimento da criatividade (Novak & Cañas, 2010).

Um esquema representativo da aprendizagem significativa e da aprendizagem mecânica pode ser visualizado na Figura 5.

Figura 5 - Esquema representativo da aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica

Fonte: Correia (2017)

Por meio do esquema representativo apresentado na Figura 5, destaca-se que os dois tipos de aprendizagem alcançam a memória de longo prazo. Entretanto, a aprendizagem mecânica apresenta duas consequências negativas nesse quesito. A primeira é que o conhecimento apreendido de forma mecânica sugere uma tendência a ser esquecido, exceto quando for exaustivamente repetido. A segunda é que, como a estrutura cognitiva não é aperfeiçoada na aprendizagem mecânica, o aluno não se torna capaz de esclarecer ideias incorretas e, portanto, esse conhecimento não apresenta potencial de ser usado futuramente, em situações de aprendizagem ou resolução de problemas (Novak, 2002).

O símbolo A' apresentado no esquema acima diz respeito aos conceitos da Teoria da Assimilação proposta por Ausubel na tentativa de explicar o processo de aquisição e organização dos significados na estrutura cognitiva (Moreira, 2015). “Quando uma nova ideia (a) é aprendida significativamente pelo fato de estar relacionada e interagir com a ideia relevante já estabelecida (A) na estrutura cognitiva, ambas são modificadas e (a) é assimilada em (A)” (Ausubel, 2000, p.101). Assim, a nova informação potencialmente significativa (a) é relacionada e assimilada por um conceito subsunçor já existente na estrutura cognitiva do aluno (A), formando o produto interacional, que é o subsunçor modificado ($A'a'$). De forma hipotética, a ideia estabelecida em $A'a'$ é maior e mais complexa do que a ideia que estava estabelecida inicialmente em A e a. Para Ausubel (2000):

No centro da teoria da assimilação, portanto, está a ideia de que novos significados são adquiridos pela interação de novas ideias (conhecimento) potencialmente significativas, com conceitos e proposições aprendidas anteriormente. Esse processo interacional resulta em uma modificação do significado potencial da nova informação e do significado dos conceitos ou proposições ao qual está ancorada, e também cria um novo produto ideacional que constitui seu novo significado para o aprendiz. O processo de assimilação sequencial de novos significados a partir de sucessivas exposições a novos materiais potencialmente significativos resulta na progressiva diferenciação de conceitos ou proposições, no consequente refinamento de significados, e em maior potencialidade para fornecer a ancoragem para uma aprendizagem significativa (p.102)

O subsunçor ($A'a'$) passa por um período em que ele ainda é dissociável, ou seja, pode voltar a ser A' e a' . É um período no qual a estrutura cognitiva adota uma tendência reducionista e tenta reter apenas ideias, conceitos e proposições gerais. Ao final do processo da aprendizagem significativa, como o estágio da assimilação obliteradora, no qual o subsunçor ($A'a'$) torna-se cada vez menos dissociável das ideias às quais foi ancorado e com o tempo passa a ser apenas A' (Ausubel, 2000).

Diante dos conceitos apresentados, uma dúvida pode surgir neste momento: Se para acontecer a aprendizagem significativa, é primordial a existência de conhecimento prévio ou conceitos subsunçores, como a aprendizagem vai acontecer quando o aluno não tiver conhecimento prévio sobre determinado assunto? Nessas situações, a aprendizagem mecânica é solicitada, pois aquela área do conhecimento é totalmente nova para o indivíduo. Essas informações vão sendo processadas pelo aprendizado mecânico até que se formem elementos de conhecimento pelo processo cognitivo e, a partir daí a aprendizagem significativa passa a ser possível (Moreira, 2015).

Nessas situações, Ausubel (2000) sugere que o professor utilize **organizadores prévios** para, deliberadamente, manipular a estrutura cognitiva do aluno no intuito de facilitar o processo de aprendizagem significativa. Em sala de aula, um exemplo de organizador prévio pode ser um material introdutório que o professor disponibiliza ao aluno, a fim de servir de ponte cognitiva entre os conhecimentos prévios do aluno e os conhecimentos que ele deve ter para aprender o novo conteúdo.

2.1.1. Condições para Ocorrência da Aprendizagem Significativa

Ausubel, Novak e Hanesian (1968) afirmam que:

A aprendizagem significativa ocorre quando a tarefa de aprendizagem implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva (não literal), uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado, e quando o aluno adota uma estratégia correspondente para assim proceder (p.23)

Na afirmação de Ausubel, Novak e Hanesian (1968), pode-se destacar três elementos-chave para a ocorrência da aprendizagem significativa. Esses elementos corroboram as três condições necessárias para que aprendizagem significativa ocorra, conforme o exposto por Novak (1998), são elas: **i)** conhecimento prévio relevante; **ii)** material significativo; **iii)** o aluno deve optar por aprender de forma significativa. A primeira condição revela que se o aluno não tiver conhecimento prévio relevante relacionado com o novo conceito, a aprendizagem significativa não pode ocorrer. Como já discutido, pode ser necessário que o aluno seja exposto a uma aprendizagem mecânica previamente como uma saída para suprir tal condição. A segunda condição é que o novo conhecimento seja aprendido por meio de um material que seja

significativo, material este que é selecionado pelo professor e que apresente conceitos e proposições significativas. A terceira condição é a predisposição do aluno em lançar mão da aprendizagem significativa. Para tal, ele é encorajado pelo professor e, de forma consciente e deliberada, escolhe relacionar o novo conhecimento ao conhecimento relevante já existente em sua rede de neurônios.

Essa colocação de Novak (1998) pode ser verificada por meio de um mapa conceitual criado pelo autor, apresentado na Figura 6.

Figura 6 - Mapa conceitual da aprendizagem significativa

Fonte: Novak (1998)

Apresentou-se que uma das condições para que ocorra a aprendizagem significativa é que o aprendiz esteja disposto ao processo. Assim, para verificar a ocorrência ou não da aprendizagem significativa, o professor deve lançar mão de instrumentos que sejam capazes de capturar tais evidências, tendo em vista que o aluno pode simular a aprendizagem significativa, quando na verdade está vivenciando a aprendizagem mecânica e decorando conceitos trabalhados na disciplina. Tais instrumentos devem fugir do óbvio, como por exemplo, pedir atributos de determinado conceito. Devem buscar instrumentos que exijam que o aluno transforme o conhecimento adquirido. Uma sugestão que pode ser utilizada diz respeito ao fato de que “o exercício de elaborar mapas conceituais (MCs) estimula a busca por relações significativas e diminui a chance da ocorrência da aprendizagem mecânica” (Correia, Silva & Romano Júnior, 2010, p.2). Da mesma forma, o uso de casos bem elaborados, em uma lógica que induz o aluno a pensar e relacionar conceitos, também se apresenta como uma alternativa de avaliação.

Ao tratar de Aprendizagem Receptiva Significativa, o material que é fornecido pelo professor deve ser categorizado como potencialmente significativo, para tal deve possuir as seguintes características: i) o material por si só pode ser relacionado a qualquer estrutura cognitiva apropriada (que possua sentido lógico), de forma não arbitrária (plausível, sensível e não aleatória) e substantiva (não literal); e ii) as novas informações podem ser relacionadas a ideias básicas relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aluno (Ausubel, Novak & Hanesian, 1968).

Por vários fatores, não se pode considerar aprendizagem de material significativo como aprendizagem significativa. O material potencialmente significativo pode ser aprendido de forma mecânica, justamente pelo fato dele ser apenas potencialmente significativo. O que vai levar à aprendizagem significativa de um material potencialmente significativo é a disposição do aluno em aprender de forma significativa (Ausubel, 2000). O Quadro 2 apresenta a relação entre os conceitos relatados.

Quadro 2 - Relações entre Aprendizagem Significativa, Potencial Significativo, Significado Lógico e Significado Psicológico

(A) Aprendizagem Significativa ou Aquisição de Significados	requer	(1) Material Potencialmente Significativo	e	(2) Disposição para a Aprendizagem Significativa
(B) Potencial Significativo	depende do(a)	(1) Significado lógico (a relação não arbitrária e substantiva do material de aprendizagem com as ideias correspondente relevantes que se encontram dentro do domínio da capacidade intelectual humana)	e	(2) A disponibilidade de tais ideias relevantes na estrutura cognitiva de um aluno particular
(C) Significado Psicológico	é o produto da	Aprendizagem Significativa	ou do	Potencial Significativo e a Disposição para a Aprendizagem Significativa

Fonte: Ausubel, Novak e Hanesian (1968, p.35)

Alunos podem desenvolver uma preferência pela aprendizagem mecânica mediante algumas situações. A primeira situação é quando suas respostas estiverem substancialmente corretas, porém sem uma correspondência literal com o que lhe foi ensinado e, portanto, o professor não as aceita. Isso induz o aluno à aprendizagem mecânica. Outra situação é o elevado nível de ansiedade quando o aluno já passou por uma experiência malsucedida em alguma disciplina, o que afeta sua autoconfiança em desenvolver uma aprendizagem significativa e obter sucesso no processo de aprendizagem. Quando o aluno sofre grandes pressões para apresentar bom

desempenho no entendimento de determinado assunto, ele tende a optar pela aprendizagem mecânica ao invés de, gradualmente, buscar vencê-las (Ausubel, Novak & Hanesian, 1968).

2.1.2. Tipos de Aprendizagem Significativa

A aprendizagem significativa pode ser classificada em i) representacional; ii) conceitual; e iii) proposicional. A aprendizagem representacional diz respeito a aprender o significado de símbolos particulares ou o que eles representam. Esse tipo de aprendizagem está diretamente ligado ao nível de maturidade intelectual do aluno: quando mais imaturo, mais necessária será a aprendizagem representacional, pois esse é o processo pelo qual o aluno aprenderá os significados (Ausubel, 2000). Para ilustrar a aprendizagem representacional, Mansini & Moreira (2008) exemplificam:

Suponhamos que uma criança estabeleça uma relação significativa entre a palavra gato e aquele animal e estimação com o qual convive diariamente. Enquanto gato significar para ela apenas o mesmo animal, ela terá construído uma representação significativa, não o conceito de gato. Naturalmente, em seu cotidiano ela irá encontrar sucessivamente, outros gatos, pequenos, grandes, brancos, pretos, mais ou menos peludos, etc. Quando a palavra gato significa não mais um animal específico, mas toda uma classe de animais, que compartilham certas regularidades no comportamento e nas características físicas e que são distintos de outras classes de animais, como a dos cães, por exemplo, ela terá formado o conceito de gato. (2008, p.27)

Como visto, a aprendizagem representacional é a fase anterior da aprendizagem conceitual, naturalmente mais ampla que a primeira. Para Mansini & Moreira (2008), “conceitos apontam regularidades em objetos ou eventos e são representados, geralmente, por palavras-conceito” (p.27).

A aprendizagem proposicional é caracterizada pela aquisição de significado às ideias expressas por grupos de palavras ou conceitos que formam uma sentença lógica. Muito além de entender a relação entre as proposições, esse tipo de aprendizagem busca o significado entre essas proposições (Ausubel, Novak & Hanesian, 1968). Voltando ao exemplo do gato, a aprendizagem proposicional seria relacionar o gato com o fato de ser um animal doméstico.

2.1.3. Interação entre Conhecimentos

A aprendizagem significativa é resultado, entre outros, da interação entre conhecimentos relevantes existentes na estrutura cognitiva do aluno e conhecimentos novos. Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1968) essa interação ocorre de três formas: i) subordinativa; ii) superordenada; e iii) combinatória.

A forma subordinativa é verificada quando o novo conceito se ancora na estrutura cognitiva já existente, implicando em subordinação de proposições. Segundo Mansini & Moreira (2008), essa é a forma mais comum de aprendizagem significativa.

A aprendizagem é caracterizada como superordenada quando a estrutura cognitiva é ligada a várias outras ideias. Assim, a aprendizagem se dá no campo do raciocínio ou na recepção de material organizado de forma indutiva ou com síntese de ideias compostas. Essa forma de aprendizado é mais comum no processo da aprendizagem conceitual (Ausubel, Novak & Hanesian, 1968).

A aprendizagem combinatória é resultado de interação entre várias estruturas cognitivas, ou seja, a interação não ocorre apenas com uma ancora específica, mas sim em um conjunto de âncoras e as relações entre elas (Ausubel, Novak & Hanesian, 1968).

Para Ausubel (2000) a aprendizagem receptiva significativa é inerentemente um processo com características ativas por parte do aluno. Primeiro porque requerer que pelo menos uma análise cognitiva ocorra no momento de relacionar aspectos relevantes da estrutura cognitiva existente com o material potencialmente significativo. Segundo porque requer a reconciliação com os conhecimentos existentes, no sentido de verificar semelhanças e diferenças e solucionar contradições entre os conceitos e proposições novos e já existentes. E terceiro porque é necessária uma reformulação do material recebido com o vocabulário particular do aluno, em termos de experiência intelectual.

Dessa forma, ao planejar uma disciplina, os docentes podem lançar mão das premissas que envolvem a Teoria da Aprendizagem Significativa e pensar o material didático e os métodos de ensino, levando em consideração essas premissas. Como vimos, Aprendizagem Significativa possui características ativas por parte do aluno. Assim, liga-se às premissas da Metodologias

Ativas de Aprendizagem que, por sua vez, têm o intuito de colocar o aluno como o principal responsável por seu aprendizado, assumindo uma função ativa no processo e tornando-se o protagonista da construção do conhecimento. No próximo tópico exploraremos as metodologias ativas de aprendizagem.

Especificamente sobre os conhecimentos prévios dos discentes de cursos de ciências contábeis, estes possuem características de um trabalhador-estudante, ou seja, trabalha durante o dia e estuda no período noturno. Dessa forma, o estudante de ciências contábeis já possui contato prático com os temas abordados no curso, justamente por estar inserido no mercado de trabalho contábil. Na área de negócios, apresentar em aula material que envolva elementos que fazem parte do cotidiano dos alunos, como por exemplo casos reais, de empresas conhecidas e locais, também podem ser considerados como aspectos de conhecimentos prévios, contribuindo assim com a adequação da Teoria da Aprendizagem Significativa nos cursos de ciências contábeis.

2.2. Metodologias Ativas de Aprendizagem

*Diga-me e eu esquecerei.
Ensina-me e eu poderei lembrar.
Envolve-me e eu aprenderei.*

Benjamin Franklin

Uma das finalidades da educação superior é estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (Brasil, 1996). Para alcançar os propósitos do ensino superior, os gestores de cursos de graduação são estimulados, mesmo que por força de lei, a rever seus projetos políticos pedagógicos a fim de estabelecer quais são as etapas necessárias para a formação de um profissional com espírito científico e pensamento reflexivo. Para Nérici (1985) “[o] espírito crítico pode ser desenvolvido através de toda e qualquer atividade escolar, desde que o professor se disponha a encaminhar o aluno para ver, comparar, medir refletir, encontrar razões, ponderar, buscar as causas, avaliar consequências etc.” (p.33).

Acerca do processo de aprendizagem, a pirâmide da experiência proposta por Dale (1969) apresenta a premissa de que as experiências e a comunicação no âmbito educacional podem ser vistas de forma progressiva, conforme a escala apresentada na Figura 7.

Figura 7 - Pirâmide da Experiência de Dale
Fonte: Traduzido de Dale (1969).

Corroborando com a Pirâmide da Experiência de Dale (1969), Bonwell e Sutherland (1996, p. 3) afirmam que “estudantes são simplesmente mais propensos a internalizar, entender e relembrar o material aprendido por meio do engajamento ativo no processo de aprendizagem”. Assim sendo, Metodologias Ativas de Aprendizagem se destacam como uma opção viável para que os docentes as utilizem em suas disciplinas de cursos superiores, haja vista sua conceituação de uma metodologia de ensino capaz de manter os discentes ativos em sua aprendizagem, por meio de atividades que os envolvem na coleta de informação, pensamento centrado nas situações e na resolução de problemas (Michael, 2006).

Em tempo: é de grande importância frisar que ao sugerir o uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem no ensino superior, não estamos fazendo um ranking sobre as melhores ou piores metodologias de aprendizagem existentes. A ideia não é utilizar uma em detrimento de outra, mas sim, de forma complementar. As metodologias de ensino devem ser encaradas como o meio e não como o fim, devendo existir flexibilidade por parte do professor para alterá-las sempre que seu senso crítico assim o sugerir (Nérici, 1985).

No âmbito de buscar uma melhoria contínua no ensino superior, o docente deve escolher metodologias que se encaixem com seu estilo pessoal, suas crenças e, principalmente, que sejam capazes de atingir os objetivos educacionais (Bonwell & Sutherland, 1996). Para essa autoavaliação, cabe ao docente possuir conhecimentos suficientes sobre métodos de ensino, processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das competências necessárias para o futuro profissional. Bons resultados no processo de ensino-aprendizagem dependem mais da

atitude do professor ao desenvolver o método didático escolhido, do que do método em si (Nérici, 1985).

As Metodologias Ativas de Aprendizagem possuem a premissa de que o ato de ensinar não pode ser entendido como transmitir conhecimento e sim como criar possibilidades para que o discente seja capaz de construir o conhecimento (Mitre et al., 2008). Segundo Nérici (1985, p.58-59):

A disposição e as possibilidades de ação inerentes à criatura humana precisam ser exercitadas através de uma aprendizagem ativa, na qual o educando seja convocado a elaborar o seu próprio conhecimento e a estruturar o seu próprio comportamento, não recebendo passivamente dados, informe, técnicas e valores, totalmente estruturados e com obrigação tão só de decorá-los e de repeti-los quando solicitados. O ensino ativo deve ter em mente orientar a experiência do educando, a fim de levá-lo a aprender por si, o que possibilitará o desenvolvimento de todas as possibilidades, promovendo a realização plena de sua personalidade, explicitando-lhes todas as suas virtualidades.

Assim, o foco deve ser habituar o discente ao esforço da busca, pesquisa, elaboração e da reflexão, em direção a um esforço consciente para a aprendizagem.

Dois atores principais devem ser estudados no contexto das metodologias ativas, o docente e o discente (Farias, Martin, & Cristo, 2015; Masetto, 2012). Para Nérici (1985) a existência de uma boa relação entre professor e aluno é condição básica para toda e qualquer ação educativa e que, sem simpatia entre eles, é praticamente impossível qualquer trabalho construtivo na alma do educando.

O docente necessita exercer uma postura de facilitador no processo de ensino-aprendizagem, ele vai orientar as atividades que serão o subsídio para que o aluno aprenda, além de exercer um papel de motivador e incentivador nesse processo (Masetto, 2012). A didática é considerada como o conjunto de processos destinados a dirigir a aprendizagem do educando, desde que essa direção tenha em vista um sentido, o do atingimento dos objetivos educacionais (Nérici, 1985).

O discente deve assumir uma postura ativa, dinâmica, em que todas as atividades são baseadas em si como personagem principal e como responsável pela sua aprendizagem (Masetto, 2012). Nesta metodologia, o discente tem o papel de influenciar o conteúdo, as atividades, as informações e o próprio ritmo de aprendizagem (Michael, 2006). O empenho do discente em relação a assumir esse papel apresentado é condição indispensável para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem (Berbel, 2011).

A efetividade no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem está diretamente relacionada ao engajamento dos atores participantes do processo, que se dá à medida que as metodologias são estudadas e realmente compreendidas, que seu potencial pedagógico é reconhecido e valorizado, e que os atores desse processo disponham de uma valorização sobre a proposta. A partir desse engajamento, as muitas dificuldades cotidianas, limitações do docente e do discente e, até mesmo, limitação de ordem física, podem ser vencidos (Berbel, 2011).

As Metodologias Ativas de Aprendizagem, quando devidamente utilizadas, indicam benefícios, entre eles: aumento da motivação discente para aprender, maior nível de retenção do conhecimento, compreensão mais aprofundada do conhecimento e atitudes mais positivas em relação ao assunto proposto (Michael, 2006).

Pelo que foi exposto sobre metodologias ativas, fica explicitado sua interrelação com a Teoria da Aprendizagem Significativa, na medida em que um dos pressupostos da referida teoria é que o aluno se disponha a aprender de forma significativa e as metodologias ativas, ao envolverem o aluno e o tornarem ativo no processo de aprendizagem, fornecem o meio ideal para o aluno se disponha a aprender de forma significativa.

Compreendidas as características das metodologias ativas de aprendizagem, na próxima seção, nos debruçaremos sobre o método do caso, que é uma dessas metodologias.

2.3.Método do Caso

*Nos domínios da Contabilidade, é possível fazer
sem saber, mas é impossível saber sem fazer.*

Autor desconhecido

Ao buscar referências sobre a metodologia de ensino-aprendizagem Método do Caso percebeu-se que a nomenclatura para denominar esta metodologia é diversificada. As principais nomenclaturas encontradas foram: método do caso, método do estudo de caso, estudo de caso, *case method*, *case studies*, *teaching cases*, método do caso de ensino e técnica de casos. Entretanto, ao ler a definição que cada autor trazia da referida nomenclatura, ficou evidente que

se tratava da mesma metodologia, apenas com nomenclatura distinta. Dessa forma, o presente estudo vai tratar a metodologia pesquisada pela nomenclatura Método do Caso, alternando com caso de ensino.

O primeiro aspecto a mencionar é a diferenciação entre a metodologia de ensino-aprendizagem – Método do Caso – e o método de pesquisa científica – Estudo de Caso. O primeiro é uma ferramenta pedagógica e o segundo é uma técnica de pesquisa amplamente difundida nos meios científicos (Cesar, 2005; Menezes, 2009). Coincidentemente, a presente pesquisa vai tratar dos dois conceitos, porém, em momentos distintos. Enquanto metodologia de ensino-aprendizagem, o Método do Caso será apresentado neste capítulo. O método de pesquisa Estudo de Caso – utilizado como ferramenta nesta pesquisa – é apresentado no capítulo 3, ao tratarmos dos procedimentos metodológicos adotados.

2.3.1. Origem do Método do Caso

Menezes (2009) e Garvin (2003) relatam que o método do caso tem sua origem na *Harvard Law School* em meados de 1870 por iniciativa do jurista estadunidense Christopher Columbus Langdell, que à época era o diretor da *Harvard Law School*. O objetivo da utilização era permitir o estudo prático das leis e substituir a hegemonia das palestras e exercícios, também conhecidos como método tradicional de ensino. A implantação foi considerada uma “revolução na forma do ensino” (Menezes, 2009, p. 137), tendo em vista que os alunos analisavam as situações propostas e chegavam às suas próprias conclusões sobre as diretrizes contidas nas leis.

Como qualquer mudança, o método do caso demorou um tempo para ganhar respeito e confiança, inclusive passando por uma forte rejeição inicial, apresentada em termos práticos por uma redução de 30% no número de matrículas (Garvin, 2003). Somente em 1890, 20 anos depois da implantação, uma segunda escola de direito adotou o método como estratégia de ensino-aprendizagem, a *Columbia University* (Menezes, 2009). Em 1920 o método começou a ser utilizado pela renomada *Harvard Business School*, que hoje é considerada a principal criadora de “casos” e de material para treinamento objetivando a aplicação do método do caso em aulas, seguida da canadense *Richard Ivey School of Business*, da *University of Western Ontario* (Silva & Benegas, 2010).

Segundo Garvin (2003), a *Medical School* passou a usar o método do caso apenas em 1985. Os casos eram prioritariamente histórias de pacientes individuais. Entretanto, Machado e Callado (2008), afirmam que o início do método do caso foi na escola de medicina, apresentando uma falta de consenso sobre a origem do método. Os autores concordam que, em meados de 1920, é que o método de caso teve início nas escolas de negócio, por intermédio do professor Wallace Donham, que foi estudante da *Harvard Law School*. Fato inegável é que, atualmente, em 2018, os cursos de medicina, direito e da área de negócios são os maiores utilizadores de casos para o ensino de seus conteúdos específicos. Singularmente, professores dessas três escolas de Harvard, são ferrenhos “evangelistas” do método do caso, com o intuito de disseminar a técnica em todo mundo, adaptando para o uso em cada disciplina de forma a atender as necessidades dos objetivos educacionais. A escola de negócios criou o programa *Visiting Professors Case Method*, fundado pela Ford Foundation em meado de 1960. O programa já recebeu mais de 200 professores de escolas de negócios do mundo (Garvin, 2003).

2.3.2. O que é o Método do Caso?

O método do caso é uma metodologia de ensino-aprendizagem “cujo intuito é levar os estudantes a refletirem sobre situações apresentadas no caso” (Ikeda, Veludo-de-Oliveira & Campomar, 2005, p.142), “consiste em apresentar de forma sucinta, e estudar uma situação real ou fictícia, para ser discutida” (Vieira & Vieira, 2005, p.29). Para Assis, Paula, Barreto e Viegas (2013) “é um método indutivo de ensino-aprendizagem, com caráter participativo e grande envolvimento dos alunos, que tem como objetivo aproximá-los da realidade de suas áreas de estudo (p.50).

A ideia principal é envolver os alunos com questões que abordam a realidade do campo profissional, dentro das atividades de sala de aula, tendo em vista que nem sempre é possível proporcionar oportunidades em que os alunos vão a campo observar essa realidade. Assim, “a técnica propõe uma análise diagnóstica da situação, levando em conta as variáveis envolvidas, integrando teoria e prática” (Miranda, Leal & Casa Nova, 2012, p.7). Dessa forma, o método do caso “é capaz de trazer benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, por ele possibilitar uma conexão entre o aluno e a realidade profissional” (Pereira & Leal, 2015, p.5).

Um caso didático deve permitir a conexão entre a prática profissional envolvida na situação descrita e a teoria que servirá de base para a resolução de tal situação (Cesar, 2005). Preferencialmente, o caso deve ser baseado em fatos reais, mesmo que o escritor do caso lance mão de alguns elementos fictícios. Por se tratar do relato de uma situação real, o escritor deve fazer um bom trabalho de coleta dessas informações sobre o caso a ser escrito. Nessa fase de coleta, existe uma semelhança com o método de pesquisa Estudo de Caso. Entretanto, não há necessidade de rigor científico na construção dos dados, pois os mesmos servirão de suporte apenas para a construção do caso. Os dados podem ser provenientes de diversas fontes, como por exemplo observação, entrevistas, análise de documentos, dados divulgados, bibliografia entre outros.

Ao elaborar um caso para fins didáticos, é importante que o escritor atente-se que o caso deve permitir que os estudantes desenvolvam habilidades, atitudes e comportamentos que serão exigidos em sua vida profissional (Cesar, 2008). Assim, elaborar o caso ou escolher um caso já pronto, envolve não somente a habilidade da escrita, mas também exige que o escritor tenha em mente quais são os objetivos educacionais que se pretende atingir com o referido caso. De acordo com Yin (2015, p.21) “os critérios para desenvolver bons casos para ensino – cuja variedade, em geral, é de caso único e não de casos múltiplos - são bem diferentes dos critérios para se realizar pesquisa”.

A forma de apresentar o caso pode ser variada. A mais comumente utilizada é a apresentação de um caso escrito. Entretanto podem ser utilizados: descrição, narração, diálogo, dramatização, sequência fotográfica, filmes, notícias ou artigos veiculados na mídia, entre outras (Vieira & Vieira, 2005).

Conforme Nérici (1985, p.134), a metodologia de ensino-aprendizagem conhecida por estudo de caso “consiste em propor à classe, com base em matéria já estudada, uma situação real que já tenha sido solucionada, criticada ou apreciada, para de novo voltar a ser focalizada, sem, no entanto, o professor fornecer quaisquer orientações para o andamento dos trabalhos”. Dessa forma, é necessário que exista um conhecimento prévio por parte dos alunos submetidos ao método do caso.

Entretanto, tal conhecimento não deve ter sido esgotado. No momento de desenvolver a atividade, os *links* serão feitos pelo próprio aluno, na busca de resgatar seu conhecimento prévio e relacionar com os aspectos apresentados no caso proposto. Essa relação se dará por meio das

evidências que cada aluno levantará sobre o caso, de forma individual, e estará baseada em suas experiências e conhecimentos anteriores (Machado & Callado, 2008). Dessa forma, a aprendizagem significativa começa a ser estabelecida com o uso do método do caso. O conhecimento prévio que o aluno possui começa a ser alterado pelo novo conhecimento, que neste caso, está sendo descoberto pelo próprio aluno. Ao exercer a atividade de pensar criticamente sobre os aspectos envolvidos no caso para propor uma solução, o aluno torna-se ativo no processo de aprendizagem.

Assim, o método do caso auxilia no desenvolvimento de habilidades analíticas, pois o aluno terá que construir uma linha de raciocínio para defender a solução do caso, baseada em evidência que ele próprio observou e relacionou. Hammond (2002) ressalta que “[o] que cada aluno traz para identificar os problemas centrais de um caso, analisá-lo e propor soluções é tão importante quanto o conteúdo do próprio caso” (p.1).

Como toda e qualquer ferramenta pedagógica, o método do caso deve ser empregado no intuito de facilitar o alcance dos objetivos propostos para determinada aula ou etapa do curso. Assim, o primeiro passo na decisão de utilizar ou não o método do caso, é ter em mente quais são os objetivos educacionais que se busca naquele momento. Os casos podem ser usados de maneiras diferentes e serão moldados de acordo com a perspectiva do professor sobre o assunto e sobre o papel do caso no processo de ensino (Jennings, 1996).

Fundamental é que o professor esteja familiarizado com o método do caso, as possíveis contribuições que ele pode trazer ao processo de ensino-aprendizagem, bem como as desvantagens e limitações. No Quadro 3 apresentamos os objetivos para os quais o método do caso pode ser utilizado, segundo Jennings (1996).

Quadro 3 - Possibilidades de utilização dos casos

Casos podem ser usados como um meio para possibilitar:
a. Aquisição de conhecimentos;
b. Confrontação das complexidades de situações específicas;
c. Desenvolvimento de análise e síntese;
d. Relacionamento da teoria com a prática e para auxiliar a retenção deste entendimento a longo prazo;
e. Transferência de conhecimentos e técnicas da sala de aula para a organização;
f. Desenvolvimento de habilidades interpessoais, comunicação e escrita;
g. Ilustração de pontos, questões ou princípios específicos;
h. Fornecer uma situação neutra, na qual os participantes estejam livres para explorar o problema, tendo em vista que o problema não é deles;
i. Desenvolvimento de autoanálise, atitudes, confiança e responsabilidade;

j.	Desenvolvimento de juízo e sabedoria;
k.	Animação do ensino;
l.	Obtenção de envolvimento intelectual e emocional do aluno;
m.	Trazer realismo para os ambientes educacionais.

Fonte: elaborado conforme Jennings (1996).

Para Machado e Callado (2008), o aprendizado por meio do método do caso ocorre à medida que o estudante analisa as informações do caso e desenvolve seu plano de ação para resolvê-lo. Nesse trajeto, o estudante produz evidências quantitativas e qualitativas, que servirão de argumento para embasar seu posicionamento frente a resolução do caso. Cesar (2005) pondera que o método “desenvolve a plasticidade necessária para atuação em ambientes complexos ou mutáveis, pois frente às mesmas informações, diferentes alunos e professores podem chegar a diferentes resoluções plausíveis (p.12).

Miglioli (2013) se posiciona afirmando que a principal vantagem do método do caso é o aprendizado por descoberta, pois o professor fornece meios para que o aluno seja ativo no seu processo de aprendizagem. Assim, o método do caso está ligado ao conceito de aprender a aprender, discutido anteriormente com base em Mitre et al. (2008) que afirmam que na graduação é essencial utilizar uma metodologia que contemple uma prática educacional libertadora, que forme um profissional ativo e apto a aprender a aprender, já que o curso de graduação dura alguns anos enquanto a prática profissional perdura por décadas, sendo alterada rapidamente em termos de conhecimentos e competências exigidas.

Há que se considerar as diferentes fases do curso de graduação que os alunos se encontram. O professor não pode exigir a mesma maturidade e conhecimento na resolução de um caso, de um aluno que está cursando o primeiro semestre e de um aluno que está finalizando seu curso. Assim como também a aplicação do método deve ser pensada em termos de resultados esperados para alunos de pós-graduação, por exemplo, ou educação executiva.

Embora o método do caso possibilite diversos objetivos educacionais, existem dificuldades e contradições para se alcançar esses objetivos (Jennings, 1996). Conforme levantado por Pereira e Leal (2015), as limitações do método do caso têm duas origens: a primeira está relacionada com fatores institucionais, dos quais as autoras citam a quantidade de alunos por turma, conhecimento teóricos dos alunos e envolvimento do aluno com o método. São fatores que dificultam a tarefa do docente e, por vezes, inviabilizam discussões em grupo. A segunda limitação tem relação direta com o processo de elaboração dos casos. Sem um caso apropriado,

a utilização da técnica fica inviabilizada. Casos de empresas brasileiras são escassos (Assis, Paula, Barreto & Viegas, 2013) e acreditamos que o sucesso da aprendizagem está relacionado com a familiaridade que o estudante tem com a empresa relatada no caso, bem como com o contexto no qual a empresa está inserida.

Após destacar os benefícios e as desvantagens do método do caso, cabe ressaltar que é um método de ensino-aprendizagem de grande valia para os dias atuais, tendo em vista as constantes mudanças no mercado de trabalho. No entanto, não é o único método didático disponível e indicado. O método do caso ou qualquer outra metodologia deve ser escolhida de acordo com o objetivo educacional que se espera alcançar (Veiga, 2003). Intercalar métodos didáticos, entre as disciplinas ou entre as aulas, é fator indispensável para que o estudante desenvolva o conjunto de competências necessárias para desempenhar sua atividade profissional no futuro.

No próximo capítulo, considerando a discussão teórica empreendida, trataremos do método e dos procedimentos de pesquisa.

3. MÉTODO E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

O objetivo deste capítulo é descrever os aspectos pertinentes ao escopo metodológico no qual está situada a condução da pesquisa. Assim sendo, o presente capítulo aborda a caracterização do estudo, os procedimentos de pesquisa e os procedimentos de análise dos dados.

3.1.Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa tem natureza qualitativa e quanto ao enquadramento paradigmático – segundo a classificação proposta por Gephart (1999), Guba e Lincoln (1994) e Lincoln e Guba (2000) – se enquadra como pesquisa interacionista (ou interpretativa). Dessa forma, é suportada por uma ontologia na qual a visão da realidade é socialmente construída pelos atores, e por uma epistemologia que busca os significados, os sentidos e a experiência humana.

Com relação à estratégia esta pesquisa adota o estudo de caso único. De acordo com Creswell (2012), estudo de caso é uma das cinco estratégias de pesquisa qualitativa mais utilizadas, acompanhada por pesquisa narrativa, fenomenologia, etnografia e *grounded theory* (teoria fundamentada). O estudo de caso é preferencialmente utilizado quando: i) os assuntos ou unidades são contemporâneos; ii) estão em seu ambiente natural; iii) não existe controle por parte do pesquisador; iv) a questão de pesquisa é qualitativa; v) o pesquisador coleta dados de diversas fontes; e vi) se faz necessário um entendimento em profundidade do caso ou dos casos (Stake, 2012).

As premissas do estudo de caso se sobrepõem às premissas da pesquisa histórica e do experimento. O estudo de caso se diferencia da pesquisa histórica pois nele existe a oportunidade de praticar a observação direta e entrevistas com pessoas envolvidas no evento. Se diferencia do experimento pois o pesquisador não manipula o comportamento dos envolvidos (Yin, 2015).

Para a construção dos dados, esta pesquisa recorre à técnica de observação direta, análise documental, questionário aplicado aos alunos e entrevistas semiestruturadas em profundidade

para recuperar e compreender os significados das experiências humanas em seus contextos (Gephart, 1999; Guba & Lincoln, 1994; Lincoln & Guba, 2000). Bogdan e Biklen (2006) apresentam cinco estratégias para que o pesquisador desenvolva a construção dos dados de forma a chegar no momento da análise com uma base organizada e relevante. São eles: i) delimitação progressiva do foco do estudo; ii) formulação de questões analíticas; iii) aprofundamento da revisão de literatura; iv) testagem de ideias junto aos sujeitos; v) uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta.

3.2.Procedimentos de Pesquisa

A pesquisa realizada por meio de estudo de caso não é, definitivamente, uma pesquisa por amostragem. A escolha do caso exige uma profunda reflexão por parte do pesquisador. (Stake, 2012). O estudo de caso único pode ser escolhido como estratégia de pesquisa quando o caso escolhido representar um “caso extremo ou peculiar, desviando-se das normas teóricas ou mesmo das ocorrências diárias” (Yin, 2015, p. 55).

Posto isto, o caso escolhido para estudo na presente tese se apresenta como um caso peculiar. Utilizar o método do caso no ensino superior é algo comum. Escolas de Direito, Administração e Medicina fazem uso do referido método em larga escala. Algumas vezes o curso todo é organizado com base em casos e problemas. No ensino da Contabilidade, o método do caso também é utilizado. Entretanto, essa utilização é restrita a disciplinas isoladas, geralmente ligadas a temas gerenciais e com o uso esporádico de casos no decorrer da disciplina.

O caso escolhido é peculiar pois apresenta características inovadoras da utilização do método do caso no contexto contábil. Adota o método do caso na disciplina toda. A ementa da disciplina é composta por assuntos bases da contabilidade, julgados como difíceis de serem trabalhados em casos práticos. A disciplina ocorre no primeiro semestre do curso e de forma simultânea é trabalhada em seis cursos diferentes. Portanto, é uma disciplina introdutória de contabilidade, sendo para muitos estudantes o primeiro contato com o tema. A disciplina foi reformulada por uma equipe de professores com os casos de ensino tendo sido elaborados especialmente para adoção nesse curso. Assim, o caso de estudo escolhido apresenta características que despertam um interesse intrínseco para ser estudado.

Em termos de delimitação do caso escolhido definimos que a unidade de análise é a disciplina Contabilidade Financeira I, oferecida pelo departamento de contabilidade do ISCTE *Business School*, localizado na cidade de Lisboa, em Portugal. A referida disciplina é oferecida no regime obrigatório, durante o primeiro semestre de seis cursos: Finanças e Contabilidade, Economia, Gestão, Gestão de Marketing, Gestão Industrial e Logística, e Gestão de Recursos Humanos.

Os dados foram construídos de quatro maneiras diferentes e complementares: i) análise documental; ii) observação direta; iii) entrevista semiestruturada com professores; e iv) questionário aplicado aos alunos.

Para a análise documental foram utilizadas informações disponíveis no sítio institucional da universidade como, por exemplo, a missão, visão e valores da instituição, informações acerca da história da universidade, dados específicos da disciplina Contabilidade Financeira I. Também foram utilizadas informações contidas no livro-base da disciplina, que apresenta os casos de ensino, bem como documentos que nos foram fornecidos pela coordenadora da disciplina, como modelos de provas e trabalho em grupo.

A observação direta ocorreu entre 13 de novembro e 15 de dezembro de 2017. A pesquisadora teve acesso livre às aulas teóricas e laboratoriais (ou práticas), de todos os cursos ligados à disciplina Contabilidade Financeira I. As aulas aconteciam no período matutino e vespertino. Tentou-se observar o maior número de aulas possível. Entretanto, como são oito professores envolvidos na disciplina, as aulas de algumas turmas acabavam tendo choque de horário fazendo com que a pesquisadora tivesse que optar por uma delas. As aulas práticas foram divididas em 19 turmas menores e foi possível observar pelo menos uma aula prática de cada turma. Foi dada preferência por observar as aulas das três turmas do curso de Finanças e Contabilidade.

Com a carta de autorização institucional permitindo a entrada da pesquisadora no *campus* da universidade, foi acordado com a coordenadora da disciplina que a pesquisadora conversaria diretamente com cada professor, solicitando permissão para estar presente e observar a aula (a coordenadora já havia comunicado que a instituição receberia a pesquisadora). Assim foi feito, no horário de cada aula: a pesquisadora se apresentava para o docente responsável e solicitava a permissão, que de pronto foi concedida por todos. Alguns professores optaram por apresentar a pesquisadora à turma, justificando assim a presença da mesma em sala; outros não falaram nada.

A pesquisadora se acomodava no fundo da sala para sair do campo de visão dos alunos e tentava sempre evitar o campo de visão dos professores. O intuito dessa estratégia era mitigar os efeitos que pudessem alterar o comportamento normal de aula, pela ciência de que estavam sendo observados. Na primeira aula em cada turma, era perceptível o incômodo e a curiosidade de todos, professores e principalmente alunos. Ficavam olhando desconfiados e acompanhando os movimentos da pesquisadora. Assim, foi tomada a postura de não anotar nada, apenas assistir a aula. As anotações foram feitas em momento posterior às aulas. Já na segunda aula, em cada turma, os alunos e professores já não se importavam com a presença da pesquisadora. Assim, as anotações foram feitas em tempo real ao que ia acontecendo na aula.

De acordo com Serva & Jaime Junior (1995) durante o processo de observação, observador e observado estão em uma relação face a face, o que pode proporcionar maiores dificuldades e obstáculos comportamentais a serem vencidos. A relação direta entre ambos ocasiona o envolvimento de emoção, sentimento e o inesperado. Para mitigar esses efeitos, os autores recomendam que o pesquisador defina claramente os aspectos a serem analisados durante a observação e sugerem o uso de rubricas para agrupá-los. Dessa forma, nossas rubricas da observação conduzida foram:

- Comportamento;
- Didática;
- Reação diante de situações diversas;
- Falas/perguntas/respostas;
- Comunicação e relacionamento entre alunos e professor;
- Reflexão sobre a aula.

Durante a observação tomou-se o cuidado de registrar detalhadamente os acontecimentos para uma posterior análise e interpretação do que foi observado, conforme nos orienta Stake (2012). A observação direta foi fundamental para entender a dinâmica da disciplina.

Foram realizadas três entrevistas semiestruturadas, duas com docentes da disciplina - Professor Pedro e Professora Isabel - e uma com “Juliane”, uma brasileira que fez estágio docência na Disciplina Contabilidade Financeira I. Na primeira conversa presencial que a pesquisadora teve com a Professora Isabel, coordenadora da disciplina, ficou acordado que as entrevistas seriam agendadas para meados de 10 de dezembro, próximo da data final das aulas (que seria 15 de dezembro). A pesquisadora tentou agendar a entrevista presencial com três professores: Isabel

Lourenço, Pedro Ferreira e Ana Simões. A escolha dos professores se deu, pois, a Professora Isabel é a coordenadora da disciplina e Professor Pedro e Professora Ana são os professores da disciplina para o curso de Finanças e Contabilidade.

Por motivo de agenda, a entrevista com a coordenadora não pode ser realizada presencialmente e ficou acordado que seria feita por Skype. Dessa forma, a entrevista ocorreu em 01 de fevereiro de 2018. O professor Pedro agendou a entrevista presencialmente para o dia 15 de dezembro. A Professora Ana para o mesmo dia, com duas horas de diferença entre ambas. Por motivos pessoais, Professor Pedro se atrasou para a entrevista, iniciamos a entrevista e ela foi longa, o que acabou atrasando a entrevista com a Professora Ana que já não poderia mais atender a pesquisadora naquele momento. Acordou-se que a entrevista seria realizada por Skype e agendaríamos uma data por e-mail. Após diversos e-mails sem retorno da Professora Ana, entendeu-se que a agenda dela estava atribulada e, como as entrevistas do Professor Pedro e Professora Isabel já haviam sido realizadas e com conteúdo satisfatório para a construção dos dados da pesquisa, optou-se por manter somente as duas entrevistas.

A entrevista com Juliane foi realizada em junho de 2018, logo após concluída a análise prévia dos dados construídos com base na análise documental, observações e entrevistas anteriores. A entrevista foi realizada por Skype, gravada com o consentimento da entrevistada e teve duas horas de duração. O intuito desta entrevista foi o de aproximar o caso estudado com a realidade do Brasil, tendo em vista que a entrevistada é docente no Brasil e teve a experiência de acompanhar a disciplina em Portugal.

Por fim, foi aplicado um questionário aos alunos do curso de Finanças e Contabilidade, inscritos na disciplina Contabilidade Financeira I. O questionário (Apêndice A) é composto por uma parte de caracterização do respondente, uma parte referente ao empenho do respondente nas atividades da disciplina, uma parte aberta na qual o respondente poderia dar sugestões, e uma parte composta de 24 afirmações, a serem respondidas por meio de uma escala *likert* de 10 pontos. As afirmações tinham o intuito de captar a percepção dos alunos sobre o nível com que a disciplina Contabilidade Financeira I havia contribuído com o desenvolvimento de habilidade intelectuais, interpessoal e de comunicação, pessoal e organizacional. O rol de habilidades foi extraído do IES3, que detalha as habilidades profissionais que os futuros contadores devem desenvolver durante seu curso de graduação.

Optou-se por não fazer o pré-teste do questionário, por se tratar de afirmações retiradas da IES3 e não coletadas em bases teóricas. A IES3 está na língua inglesa, dessa forma, foi feita a tradução para língua portuguesa por dois pesquisadores, de forma autônoma e após as traduções foram comparadas. Mesmo já estando em língua portuguesa, optou-se por pedir à Professora Isabel Lourenço que validasse os termos do questionário no intuito de detectar diferenças de terminologias utilizadas no Brasil e em Portugal. A escolha pela checagem pela Professora Isabel aconteceu pelo fato da mesma ser portuguesa, mas ter tido vivência no Brasil por um período. Dessa forma, a linguagem do questionário estava coerente com os respondentes.

3.3.Procedimentos de Análise dos Dados

Nos projetos de pesquisa é indicado no cronograma um período determinado (semanas ou meses) para que o pesquisador faça a análise dos dados. Entretanto, essa análise é feita desde o início do projeto. A cada passo o pesquisador começa a dar significado às suas impressões sobre o estudo, principalmente, durante a fase de construção dos dados. Assim, construção e análise dos dados acontecem de forma simultânea e interativa (Merriam, 1998).

A tarefa principal do pesquisador é entender o caso. As tarefas secundárias são entender relações, examinar problemas e agregar dados em categorias (Stake, 2012). Para Merriam (1998, p. 178), a análise dos dados é “o processo de dar sentido aos dados. Compreender os dados envolve consolidar, reduzir e interpretar aquilo que as pessoas disseram e aquilo que o pesquisador viu e leu – é o processo de dar significado”.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador “concentra-se na circunstância, tentando fracioná-la e depois reconstituí-la mais significativamente – análise e síntese na interpretação direta” (Stake, 2012, p.91). Para estudo de caso único, o foco de análise é a interpretação direta, ou seja, sem a necessidade de formar categorias. O objetivo é entender e descrever o caso, não necessariamente o fenômeno em si, como acontece com casos múltiplos.

Para atingir o objetivo de entender as implicações que o uso da ferramenta pedagógica método do caso pode trazer para o ensino da contabilidade, à luz da teoria da aprendizagem significativa, a análise de dados teve início pela análise documental, que se deu em dois

momentos distintos. No primeiro momento os documentos foram acessados diretamente no site institucional da universidade, ainda antes de a pesquisadora ir a campo fazer observações. O intuito aqui foi se familiarizar com o ambiente e os dados institucionais, na visão declarada pela universidade. Num segundo momento, com todos os dados já coletados, voltou-se à análise documental, só que agora com a intenção de fechar as lacunas existentes, para entrelaçar a interpretação significativa dos documentos com os demais dados coletados.

As entrevistas foram gravadas e os áudios estão guardados em formato digital. Com os áudios arquivados, procedeu-se a etapa de transcrição. Para a análise das entrevistas, utilizou-se a técnica de narrativas, na qual a história contada pelos entrevistados foi narrada pela pesquisadora. Conforme Riessman (2008, p.3), “[e]ventos percebidos pelo narrador como importantes são selecionados, organizados, conectados e avaliados como significativos para um público particular”. A análise das narrativas foi do tipo temática conforme a classificação de Reissman (2008). Assim, o foco está no que foi dito e experienciado pelo narrador (Zaccarelli & Godoy, 2013). A narrativa aparece em diversos momentos da análise dos dados, dando suporte aos demais dados construídos.

Os questionários aplicados aos alunos foram tabulados em planilha eletrônica e analisados pela estatística descritiva das respostas obtidas. Para a análise do perfil dos respondentes e das perguntas iniciais sobre o empenho durante a disciplina, foi utilizado a frequência das respostas. Para a análise das afirmativas, apresenta-se a medida de posição moda. Devido ao fato de o questionário ter utilizado uma escala *Likert* de dez pontos, com afirmativas qualitativas, a moda é a medida indicada para a verificação da frequência das respostas (Fávero et al, 2009). De maneira ilustrativa, a tabela correspondente apresenta a média, a moda e a mediana das respostas.

As observações diretas foram o meio de construção de dados que mais interagiu em termos de análise e construção de dados. A cada aula, cada situação presenciada, a visão da pesquisadora se alterava ou se consolidava. Assim, os significados dos dados surgiam. As entrevistas foram realizadas após o período de observação. Dessa forma, diversos itens da rubrica utilizada no protocolo de observação foram abordados durante as entrevistas. O intuito era aprofundar o entendimento sobre o significado construído durante a fase de observação. Esse ponto é particularmente importante por se tratarem de contextos sociais e mesmo culturais diferentes e pelo objetivo de traçar um paralelo com o ensino contábil no Brasil.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS

No presente capítulo são apresentados os dados construídos e as respectivas análises e triangulação de evidências.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, no que tange dados e resultados, sabe-se que os mesmos são evidências que foram construídas com base em diversas fontes. Neste caso, as fontes foram a observação da pesquisadora, conversas informais com professores e alunos, entrevistas realizadas e gravadas com o consentimento da pessoa entrevistada, informações retiradas do site da instituição, documentos obtidos e questionário respondido por alunos.

Ao estudar um caso único, “entramos em cena com um interesse sincero em aprender como elas agem nas suas atividades e ambientes habituais, e determinados a pôr de lado, enquanto aprendemos, muitas ideias pré-concebidas. [...] O caso é uma coisa específica, complexa e em funcionamento” (Stake, 2012, p.17-18).

O caso estudado na presente tese aborda a adoção do caso de ensino na disciplina denominada Contabilidade Financeira I, cuja unidade de competência é o Departamento de Contabilidade do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).

4.1.O Contexto do Caso

A Instituição de ensino: ISCTE-IUL

O ISCTE-IUL² é uma instituição pública de ensino universitário criada em 1972, localizada na cidade de Lisboa, em Portugal. No âmbito das suas atividades de ensino, pesquisa e prestação de serviços à comunidade, forma quadros de especialistas qualificados, cujas competências culturais, científicas e técnicas os tornam aptos a intervir no desenvolvimento sustentado não

² Informações obtidas no site institucional, www.iscte-iul.pt, em 27/jan/2018.

só do país, mas também a nível global. Atualmente são ofertadas 15 licenciaturas³ com 4.255 estudantes matriculados, 50 cursos de mestrado com 3.720 matrículas, 21 cursos de doutorado com 732 matriculados, além de 16 cursos de pós-graduação⁴ e 10 cursos de formação executiva⁵. Cerca de 19% dos alunos matriculados são estrangeiros de 87 nacionalidades diferentes e, do total de matrículas atuais, 50% são do sexo feminino e 50% do sexo masculino.

Os cursos relatados são administrados por seis núcleos: Escola de Ciências Sociais e Humanas, Escola de Tecnologias e Arquitetura, Escola de Sociologia e Políticas Públicas, Instituto para Políticas Públicas, ISCTE *Executive Education* e ISCTE *Business School*. A disciplina Contabilidade Financeira I está inserida nos cursos ligados ao ISCTE *Business School* (IBS). Por tal motivo, vamos apresentar com maior detalhe suas características.

A unidade de ensino: ISCTE Business School

O ISCTE *Business School* é uma das mais bem-conceituadas escolas de negócio da Europa. De acordo com classificação do *Financial Times* (2017), ocupa a 80ª posição no *ranking* das melhores escolas de negócio europeias. Segundo dados de 2018, o IBS administra quatro cursos de doutorado, 10 cursos de mestrado e seis graduações. Grande parte dos docentes vinculados ao IBS, atuam também no núcleo de Educação Executiva, o ISCTE *Executive Education* (INDEG), que é responsável por 10 cursos de formação executiva e seis cursos de pós-graduação.

O ISCTE *Business School* possui diversas creditações internacionais, importantes para validar a qualidade do ensino e dos valores transmitidos no ambiente acadêmico. Entre as principais creditações, destacamos: AACSB *International*, AMBA – *Association of MBAs*, *European University Association*, A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, Certificação ISO9001, EUR-ACE – *European Accreditation of Engineering Programmes* e *The World University Rankings*.

³ Cabe destacar que em Portugal o termo licenciatura é usado como sinônimo do que chamamos no Brasil de curso de graduação de forma ampla, e não como estamos habituados a definir como aqueles cursos que habilitam o diplomado a exercer o magistério do ensino fundamental ao médio, ou seja, não é o mesmo que separar os cursos entre licenciatura e bacharelado.

⁴ Equivalente no Brasil a uma pós-graduação *Lato Sensu*.

⁵ Equivalente no Brasil ao MBA.

A disciplina em estudo: Contabilidade Financeira I

A disciplina Contabilidade Financeira I – objeto de estudo – é uma disciplina comum a todos os seis cursos de graduação oferecidos pelo IBS, quais sejam: Economia, Finanças e Contabilidade, Gestão (lecionado em inglês e em português), Gestão de Marketing, Gestão de Recursos Humanos e Gestão Industrial e Logística. A referida disciplina é obrigatória, tem oferta semestral, sendo uma disciplina do primeiro semestre dos cursos, ministrada de forma simultânea para os seis cursos. O 1º semestre do ano letivo de 2017/2018, compreendeu o período de 25 de setembro de 2017 a 20 de janeiro de 2018.

No período observado (ano letivo 2017/2018), a disciplina contou com 693 alunos matriculados e esteve sob a coordenação da Professora Isabel Maria Estima Costa Lourenço, que contou com uma equipe de sete professores. São eles: Ana Isabel Dias Lopes, Ana Maria Dias Simões da Costa Ferreira, Cláudio Antônio Figueiredo Pais, Francisco José Montalto Cambim, Inna Choban de Sousa Paiva, Nuno Duarte da Silva Magro e Pedro Antônio de Sousa Ferreira. Além da coordenação geral, cada curso de graduação tem um coordenador adjunto para a disciplina.

Os 693 alunos foram divididos em 19 turmas, agrupadas por curso e com uma média de 30 alunos por turma. Cada turma tinha por semana uma aula teórica e duas aulas laboratoriais (ou práticas), com duração de 1h30min cada.

A disciplina funciona com aulas teóricas e aulas práticas. Todas as semanas, é uma aula teórica e duas aulas práticas. [...] As aulas práticas funcionam com base em casos. Nas aulas teóricas, nós transmitimos os conceitos; nas aulas práticas, vamos nos aprofundar nos conceitos que foram dados nas aulas teóricas. - Isabel

As aulas laboratoriais aconteciam separadas por turma, em salas de aula menores. Já nas aulas teóricas, acontecia uma junção de turmas e as aulas eram ministradas em auditórios, que comportam um número maior de alunos.

Quadro 4 - Distribuição de turmas e docentes por curso

Curso	Turmas	Docentes
Economia	EA1 / EA2 / EA3	Francisco Cambim e Pedro Ferreira
Finanças e Contabilidade	FCA1 / FCA2 / FCA3	Ana Simões e Pedro Ferreira
Gestão	GA1 / GA2 / GA3 / GA4 / GA5 / GA6 / GAi	Ana Isabel Lopes, Inna Paiva, Isabel Lourenço e Pedro Ferreira
Gestão Industrial e Logística	GILA 1 / GILA2	Claudio Pais
Gestão de Marketing	GMKA1 / GMKA2	Ana Isabel Lopes e Claudio Pais
Gestão de Recursos Humanos	GRHA1 / GRHA2	Ana Isabel Lopes e Nuno Magro

Fonte: Relatório da Unidade Curricular Contabilidade Financeira I 2017/2018

Os cursos oferecidos pelo IBS incentivam que os coordenadores das disciplinas utilizem amplamente esse formato de disciplina, que alia a parte teórica e parte prática. O ISCTE-IUL corrobora esse incentivo ao descrever que sua missão se concretiza através da otimização da articulação entre investigação-ensino e aplicabilidade, da promoção de uma aprendizagem multidisciplinar, e da interação entre empreendedorismo, tecnologias e inovação, de modo a preparar profissionais competentes e capacitados para lidar com eficácia com os desafios da sociedade, em organizações lucrativas e não-lucrativas (ISCTE-IUL, 2018). O IBS declara que, com exceção de algumas disciplinas do primeiro ano, todas as turmas estão organizadas em aulas teórico-práticas, aumentando o contato de cada professor com os seus alunos e assegurando que cada turma tenha um número de alunos que favoreça uma melhor aprendizagem das matérias (ISCTE-IUL, 2018).

Em marketing, eu sei que há estudos de casos em Marketing. [...]Mas na última disciplina, que é uma disciplina de projetos, os alunos têm que fazer um projeto para criar uma empresa. Eles aí têm que carregar o conhecimento de todas as disciplinas, ok? Eles também gostam bastante disso no final. - Isabel

O conteúdo programático do ano letivo 2017/2018 oferecido pela disciplina Contabilidade Financeira I é composto por oito itens, quais sejam: i) a contabilidade como linguagem dos negócios, ii) demonstrações financeiras, iii) balanço, iv) demonstração dos resultados, v) demonstração dos fluxos de caixa, vi) ativos fixos tangíveis, vii) inventários, viii) operações de final de período.

A abordagem é feita com o foco nas demonstrações financeiras, não no lançamento conta a conta. Porque antigamente [era ensinado]: “a conta caixa se faz assim, se faz assado.” E agora a abordagem já não

é mais essa, o foco são as demonstrações financeiras e não a conta, mas a forma como ela se movimenta. – Isabel

*Pois, o que se fez foi o inverso, foi a partir das demonstrações financeiras para as contas, ao invés de ser uma perspectiva de escrituração, foi uma tentativa de **articulação com o negócio**. - Pedro*

A bibliografia utilizada é composta pela legislação contábil vigente e por dois livros: “*Financial Accounting: Global Edition*” de Libby, Libby e Short, e o livro “Fundamentos de Contabilidade Financeira, teoria e casos” escrito por professores do ISCTE. O livro escrito por professores do IBS é composto por uma parte teórica e por casos resolvidos e a resolver. São esses os casos utilizados em aula. Cabe destacar que todos os casos são reais e de empresas portuguesas, e como mencionado por Assis et al (2013) existe uma relação entre o sucesso da aprendizagem e a familiaridade do aluno com a empresa que é estudada no caso. A parte teórica exposta no livro bem como nas aulas teóricas que são ministradas, se apresentam como organizadores prévios, que conforme Ausubel (2000) é um meio de induzir a estrutura cognitiva do aluno, direcionando os conhecimentos prévios que são necessários para o aprendizado de determinado conteúdo. Como é o caso da disciplina estudada. Por ela estar no contexto de primeiro semestre do curso, os alunos não tiveram contato prévio com a maioria dos conceitos contábeis, para suprir essa lacuna, a apresentação de etapas teóricas antes da resolução dos casos se mostra importante.

Cada professor envolvido na disciplina disponibiliza um horário para atendimento aos alunos, fora do horário da aula. Esse horário é definido pelo próprio professor a cada semestre letivo, e divulgado no site institucional.

Toda comunicação fora da sala é feita pela plataforma *e-learning*, que é alimentada pela coordenadora da disciplina. Na plataforma são disponibilizados o programa da disciplina, os slides que serão usados nas aulas teóricas, a solução dos casos (após todos os professores finalizarem o capítulo correspondente), as notas das avaliações e tudo mais que for necessário. A maioria dos casos está no livro indicado na bibliografia, e cada aluno possui o livro (observei que alguns possuíam uma cópia do livro). Entretanto, o livro está em fase de atualização da edição, por esse motivo, alguns casos “novos” que serão incluídos nessa nova versão, já estão sendo utilizados em sala de aula, sendo disponibilizados por meio do *e-learning*.

A elaboração dos slides utilizados nas aulas teóricas, das provas intercalares e seu gabarito de respostas e do trabalho em grupo a ser aplicado, fica a cargo da coordenadora da disciplina.

Todos os anos são feitas alterações no material, de acordo com as mudanças na legislação e com as sugestões que os professores fazem de melhoria.

*Isso é um acordo que eu fiz com os meus colegas. Eu faço a prova, eu faço o enunciado da prova. Faço a solução e não faço a correção, eu sempre não corrijo as provas, não corrijo.
E todos os anos, no início do semestre eu pergunto: querem fazer assim ou querem fazer diferente? Eles querem manter sempre assim e pronto.
- Isabel*

O objetivo geral declarado para a disciplina é: “que os alunos, no final desta unidade curricular, compreendam as principais demonstrações financeiras, a sua preparação e a sua utilidade para a gestão das organizações” (ISCTE-IUL, 2018). Em termos dos objetivos de aprendizagem, ao final da unidade espera-se que o aluno seja capaz de i) compreender o objetivo da contabilidade financeira; ii) compreender a estrutura e o conteúdo das demonstrações financeiras; iii) analisar e descrever o efeito das decisões e transações de negócio nas demonstrações financeiras. No momento em que os objetivos de aprendizagem utilizam os verbos compreender e analisar, surge uma relação com as habilidades profissionais indicadas nas IES3, principalmente com a habilidade profissional intelectual.

Para que o estudante adquira as competências e habilidades definidas, as seguintes metodologias de ensino-aprendizagem são utilizadas: i) expositivas, para apresentação dos quadros teóricos de referência, ii) participativas, com resolução e análise de casos práticos, iii) participativas, com análise e discussão de casos práticos de estudo e/ou de textos de apoio e leitura, iv) ativas, com realização de mini casos e trabalhos individuais e/ou de grupo, v) auto estudo, relacionadas com o trabalho autónomo do aluno.

O plano da disciplina prevê, antecipadamente, as datas e o conteúdo a ser trabalhado em cada aula do semestre, inclusive com a indicação de qual caso será trabalhado nas aulas laboratoriais e qual o conteúdo a ser exposto na aula teórica, conforme ilustrado na Figura 8. Esse fato facilita que o estudante faça seu planeamento de auto estudo.

Aula	Tipologia da Aula	Plano de Aula	Trabalho Autónomo
1	Teórica	Apresentação do docente e da Unidade Curricular	Leitura dos slides e da síntese teórica do capítulo 1.
1	Labratorial	Resolução de casos	Leitura dos slides e da síntese teórica do capítulo 1. Leitura do enunciado do caso a resolver em aula.
2	Teórica	As demonstrações financeiras	Leitura dos slides e da síntese teórica do capítulo 2.
2	Labratorial	Resolução de casos	Leitura dos slides e da síntese teórica do capítulo 1. Leitura do enunciado do caso a resolver em aula. Resolução dos casos extra sobre o capítulo 1.

Figura 8 - Modelo ilustrativo do plano da disciplina

Fonte: ISCTE-IUL (2018)

O processo de avaliação é feito por meio de duas modalidades, quais sejam:

- i) Avaliação Contínua: Composta de um teste intercalar individual de peso 25% realizado na aula 7 e nota mínima de 8; Trabalho em grupo, com peso de 25%, realizado na aula 24 e nota mínima de 10 pontos; Teste final individual com peso 50%, realizado na aula 25 e nota mínima de 8 pontos. Nessa modalidade, o aluno deve ter presença mínima de 80% nas aulas laboratoriais. O aluno que não atingir as regras expostas, será automaticamente avaliado pela segunda modalidade.
- ii) Avaliação Não Contínua: Um exame final com peso 100%.

Temos o regulamento geral do ISCTE, o sistema de avaliação da disciplina tem que estar de acordo com o regulamento geral do ISCTE. De acordo com esse regulamento geral, nós temos que ter várias formas de avaliação. Não podemos fazer isso em apenas uma prova, temos que fazer mais de uma prova e podemos ou não fazer trabalhos, mas não pode ser só com base em uma prova final. A prova final não pode ter uma pontuação superior a 50%. - Isabel

Sobre os resultados escolares dos estudantes, no referido ano letivo observado, foram 693 matriculados na disciplina, 48 desistentes, 645 avaliados dos quais 519 foram aprovados na disciplina. Assim, essa versão da disciplina contou com um índice de aprovação de mais de 80%. O ensino superior em Portugal segue uma classificação de notas por estudantes em uma escala de 0 a 20, sendo considerado aprovado o estudante que obtiver um desempenho acima de 10. A tabela 5 apresenta a classificação dos 519 aprovados.

Tabela 5 - Distribuição da classificação dos estudantes aprovados

Classificação	Qualificação	Número de Estudantes	%
10	Suficiente	54	10,40
11		51	9,83
12		75	14,45
13		81	15,61
14	Bom	60	11,56
15		68	13,10
16	Muito Bom	114	21,97
17		12	2,31
18	Excelente	4	0,77
Total		519	100

Fonte: Relatório da Unidade Curricular Contabilidade Financeira I (2017/2018)

Pelas informações demonstradas na Tabela 5, 50% dos estudantes obtiveram rendimento considerado suficiente (entre 10 e 13), 24,66% rendimento bom (entre 14 e 15), 24,28% rendimento muito bom (entre 16 e 17) e menos de um 1%, mais especificamente quatro alunos, obtiveram rendimento considerado excelente (18). Nenhum aluno atingiu a nota máxima que seria 20 pontos. Sobre esse aspecto, cabe um destaque. Cada nota acima de 18 pontos precisa ser defendida pelo aluno para uma banca de professores, caso a defesa seja acatada, o aluno fica com nota 20 pontos.

Um aspecto a destacar é a forma que ocorre o controle de presença dos estudantes nas aulas. Cada sala de aula possui dois dispositivos eletrônicos em sua porta, um do lado de fora da sala, que o professor aciona o dispositivo com seu cartão institucional e, ao acionar, libera a abertura da porta da sala de aula. E outro do lado de dentro, no qual cada aluno deve aproximar seu cartão institucional e aguardar a luz verde no dispositivo, tanto no começo da aula quanto no final. Ao final de cada aula, todos os estudantes devem sair da sala e o professor fecha a sala. Dessa forma, o controle de presença é feito totalmente de forma eletrônica e é de responsabilidade do aluno. O professor não faz a chamada, nem se preocupa em passar e controlar uma lista de assinatura, o que evita perder tempo de aula. O sistema que faz a leitura dos cartões tem uma tolerância de alguns minutos para entrada e saída da aula. Dessa forma, quase não foi observado a entrada tardia de alunos em sala. Mesmo sendo eletrônico, caso o aluno tenha algum problema com a leitura do cartão, ele pode comunicar o professor e o mesmo pode fazer a alteração no sistema de forma manual.

Ao final de cada semestre os estudantes e o coordenador da unidade curricular avaliam alguns aspectos da disciplina, preenchendo um questionário *online*, em escala *likert* de 5 pontos. Em tópico oportuno faremos a discussão dos resultados da avaliação pelos estudantes.

O conteúdo descrito neste tópico, tratou do contexto atual do ISCTE e da forma como está estruturada a disciplina Contabilidade Financeira I. Porém, nem sempre foi assim. No próximo tópico, serão abordados aspectos históricos da referida disciplina, bem como fatores impulsionadores para a mudança na forma de abordagem do conteúdo e a implantação do método do caso como estratégia de ensino-aprendizagem.

4.2.Histórico e Mudança no ensino de Contabilidade Financeira I

Durante 25-30 anos, a coordenação da disciplina Contabilidade Financeira I esteve a cargo do professor António Alexandre Pereira Borges, que permaneceu na função até o ano letivo 2009/2010, quando então passou a ser coordenador de outra disciplina. O referido professor tinha uma visão tradicional da contabilidade. Dessa forma, a disciplina era ministrada no formato tradicional de ensino, com aulas-palestras. A lógica aplicada para transmitir o conhecimento era pensar a partir das contas contábeis, do débito e do crédito.

Era uma iniciativa puramente técnica. Puramente de escrituração contabilística em que batias as contas com as demonstrações financeiras. Pronto. A lógica era essa. Era a partir das contas para as demonstrações financeiras, vinha a ser uma justificativa puramente técnica de escrituração. - Pedro

Haviam sete a oito professores atuando na unidade curricular, mas o coordenador era o Professor António e era ele quem decidia pela organização da disciplina. E ele tinha essa lógica tradicional. Alguns professores eram contra essa visão. Por diversas vezes, chegaram a fazer documentos relatando suas opiniões. Mas, a palavra final era do coordenador, que era o único professor catedrático do departamento. Esse aspecto da visão tradicional pode ser observado no programa da disciplina. Quando olhamos para a ementa antes e depois da mudança (2010/2011), fica claro que a estruturação da ementa segue a lógica imposta pelo formato da disciplina. No modelo anterior, parte das contas para as demonstrações financeiras, no modelo atual, parte das demonstrações para as contas, como pode ser visualizado no Quadro 5.

Quadro 5 - Comparativo da ementa da disciplina antes e depois da mudança

Programa da Disciplina 2006/2007	Programa da Disciplina 2017/2018
Fundamentos e conceitos da contabilidade	A contabilidade como linguagem dos negócios
Método Contabilístico	Demonstrações financeiras
Normalização Contabilística	Balanço
Ativos e Passivos	Demonstração dos resultados
Capitais Próprios	Demonstração dos fluxos de caixa
Custos, Proveitos e Resultados	Ativos fixos tangíveis
Fecho de Contas e Demonstrações Financeiras	Inventários
	Operações de final de período

Fonte: ISCTE-IUL

A visão dele era uma opção, nem certa nem errada, apenas uma opção. A maneira em que a visão do professor coordenador da disciplina influencia a organização da mesma demonstra a influência da visão de mundo do professor e, consequentemente, de suas crenças pedagógicas e identidade docente, conforme preconiza Fanghanel (2012).

Era a perspectiva dele, a visão dele, e não havia nada a fazer. É uma opção, não é certa, nem errada, aquela era uma opção. - Pedro

Assim sendo, as aulas seguiam baseadas em métodos tradicionais de ensino e na lógica tradicional contábil. A taxa de aprovados girava em torno de 65% e a de alunos desistentes apresentava um número médio de 29%, conforme dados disponíveis nos relatórios da unidade curricular.

Uma grande mudança ocorreu no momento em que houve alteração na coordenação e a professora Isabel Lourenço a assumiu, no ano letivo de 2010/2011. Professora Isabel é formada em Administração pelo ISCTE e é professora da casa desde 1992. É, portanto, prata da casa. Tinha a experiência da disciplina no formato tradicional como aluna e como professora.

Optou-se, então, por modificar o formato da disciplina e passar de uma abordagem puramente técnica, de escrituração, na qual se parte das contas rumo às demonstrações financeiras, para o inverso, partir das demonstrações financeiras para as contas contábeis. Essa lógica segue a mesma direção que a profissão contábil tem tomado. O contabilista passa de um simples escriturário e tecnicista para peça importante no planejamento estratégico das organizações. Os profissionais estão inseridos em um ambiente dinâmico e de acirrada concorrência, no qual são exigidas habilidade pessoais, entendimento global do negócio das empresas e participação ativa nas decisões (Cardoso, Souza e Almeida, 2006).

Dessa forma, ao invés de ser uma perspectiva de escrituração, alterou-se o formato da disciplina para uma perspectiva de articulação com os negócios.

Eu diria que tivemos duas grandes alterações. Uma seria a abordagem do conteúdo da disciplina e a outra foi no método de ensino. - Isabel

Foram alterações paradigmáticas e que alteraram todo o planejamento da disciplina. Para implementar essas alterações, optou-se pela utilização de casos reais de empresas portuguesas.

Depois por decorrência disto, como é que vai implementar isso? A decisão foi por utilizar casos reais de empresas portuguesas, que significa que pedimos autorização, por ter envolvido a utilização dessas empresas todas. Nós pedimos autorização de cerca de cinquenta, sessenta empresas, houve apenas duas que recusaram. - Pedro

Os professores foram os responsáveis por buscar os casos e as autorizações das empresas. Foram cerca de 50/60 empresas procuradas, apenas duas das empresas não concordaram em participar e uma delas, posteriormente, se arrependeu e concedeu a autorização. Alguns presidentes de empresas parabenizaram pessoalmente o grupo de professores pela iniciativa pioneira em buscar os casos reais.

Nós podemos usar as demonstrações públicas dessas empresas, mas nós não queríamos, por uma questão de respeito com eles. Não queríamos fazer nada sem a autorização deles. Mas todos eles autorizaram e aí foi gratificante fazermos isso. - Pedro

Os dois primeiros anos da unidade curricular no novo formato foram anos de muito trabalho, pois era necessário montar os casos para poder aplicá-los nas aulas práticas. O processo criativo e construtivo para implementar os novos paradigmas foi árduo.

Aliás, eu, nesses dois primeiros anos, tive que parar com tudo da minha vida, não fiz absolutamente nada. Era muito trabalho, deu muito trabalho, mas deu muito gozo também. Porque era completamente diferente de tudo aquilo que existia - Pedro

Essa preocupação e trabalho árduo que os professores tiveram na elaboração dos casos, corrobora com o que diz a literatura. A preferência deve ser por casos baseados em empresas/situações reais e para a construção do caso deve ser levado em conta um rigor científico na coleta das informações a serem apresentadas no caso, de forma que não distorçam a realidade, mesmo que elementos fictícios sejam inseridos nos casos, ele deve retratar a realidade o mais fielmente possível. Nesse sentido, utilizar um bom caso exige trabalho e

dedicação, principalmente em um cenário de carência de (bons) casos, e prioritariamente, casos locais.

A grande oferta de casos está centralizada nos famosos casos de Harvard. No cenário brasileiro Assis et al (2013) afirmam que são escassos os casos que tomam como base o cenário de empresas brasileiras. Em 2010/2011, época da mudança de metodologia na disciplina estudada, Portugal apresentava a mesma escassez de casos. Atualmente, o livro didático publicado pelos docentes do IBS supre essa carência, principalmente por estar em constante atualização, tendo sua segunda edição publicada em setembro/2018. A equipe de docentes do IBS publicou também um livro com foco em casos para executivos.

Antigamente a disciplina era trabalhada na forma teórico-prática. Entretanto, as aulas práticas eram trabalhadas apenas com exemplos do tipo a empresa X na data Y fez a transação Z.

Não havia contexto nos exercícios. Era totalmente árido, muito seco, dava uma noção assim de você não saber o que era. Dava a impressão de que caía do céu. Os alunos não conseguiam fazer ligação com a contabilidade, com a prática. - Pedro

Após a adoção dos casos, o cenário das aulas mudou. Embora a estrutura de uma aula teórica e duas aulas práticas por semana permaneça, as aulas práticas foram tomadas pela resolução dos casos, e não mais exercícios descontextualizados.

Ao utilizarmos estes casos, de empresas reais, ao dar um enquadramento, com empresas reais, com marcas que eles conhecem do dia-a-dia, é completamente diferente, é substancialmente diferente, pois eles próprios conhecem, e às vezes, muitos alunos, aqueles que são bons alunos, eles passam a investigar e depois vem nos dizer, olha, não é bem assim. Porque a contabilidade tem disso né, tem uma hora que os negócios precisam se encontrar, né?. - Pedro

Com a contextualização inerente ao caso, os alunos conseguem entender com maior facilidade a questão que está sendo discutida.

Para participar das aulas, os alunos devem se preparar, ler e estudar o conteúdo teórico correspondente, ou seja, a parte da ciência contábil que está sendo discutida em determinado momento da disciplina. Mas também devem se preparar para o caso. Devem ler atentamente o caso e buscar informações sobre a empresa relatada no caso. Durante as aulas laboratoriais, o professor faz perguntas para a classe sobre o conteúdo do caso e sobre a resolução, nesse momento fica evidente a (des)preparação do aluno. Conforme Garvin (2003) essa etapa de onde

o professor questiona o aluno sobre pontos do caso, é chamado “Método Socrático”, cujo o intuito é guiar o aluno a entender princípios gerais por meio de casos. Ao saber que terá que responder questões tomando como base a ligação entre a realidade da empresa e o que diz a teoria estudada, o estudante é forçado a ir além da memorização de conceitos, ele deve ser capaz de apresentar suas interpretações e análises.

4.3.A Trajetória dos Professores Entrevistados

Durante o tempo que passei em campo, observando as aulas e vivendo o ambiente acadêmico no IBS, pude observar que, sem sombra de dúvidas, os professores entrevistados são profissionais de destaque em suas áreas de atuação. Alunos e colegas de profissão demonstram imenso respeito e admiração por ambos. Constatei isso em conversas que tive com as pessoas, mas acima de tudo, constatei isso no dia-a-dia, naquelas situações onde os envolvidos no processo deixam transparecer seus pensamentos e emoções por meio de linguagem corporal e social.

A ordem escolhida para a narrativa das trajetórias foi: data da entrevista. Após refletir bastante sobre qual narrativa eu colocaria primeiro, não consegui me fixar em nenhum critério qualitativo – mesmo tendo pensado em vários! – primeiro as datas, tempo de docência, cargo ocupado na disciplina estudada, tempo de atuação no IBS, entre outros. Assim, escolhi um critério quantitativo e objetivo: uma data.

4.3.1. “Mas eu achei que tinha um bichinho, sobretudo um bichinho da vida acadêmica”

Professor Pedro Ferreira é bacharel em Contabilidade e Administração pelo Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra – ISCAC (1982), licenciado em Organização e Gestão de Empresas (1989) e mestre em Ciências Empresariais (1996) pelo ISCTE-IUL. Atualmente, está se preparando para sua defesa de Doutorado.

Começou a trabalhar na empresa de um amigo quando ainda estava no segundo ano do seu curso de bacharelado em Contabilidade e Administração. Sua função era fazer a contabilidade da empresa. Durante o primeiro ano nesse emprego, o trabalho era todo manual, feito em pranchetas, não havia computadores. No ano seguinte, a empresa adquiriu uma “máquina de contabilidade, com teclas, aquelas máquinas de calcular antigas”. Ao finalizar seu bacharelado, foi trabalhar em outra empresa, na qual permaneceu por cerca de 4 ou 5 anos exercendo a função de organizar todas as contas correntes de clientes. Considera esse período como desafiador, pois teve que organizar a situação de cada cliente juntamente com uma equipe de mais 4 pessoas, na qual era ele quem dava os comandos para que os trabalhos fossem executados. Isso em uma situação manual, sem a ajuda de softwares ou equipamentos eletrônicos.

Ingressou em uma multinacional de Auditoria e Consultoria, atuando na parte da consultoria por 3/4 anos. Ao sentir que não estava feliz com o trabalho na consultoria, decidiu-se por iniciar seus estudos no curso de mestrado, para tal, tirou licença de um ano na empresa. Passado esse ano, voltou a trabalhar na empresa, mas com o mesmo sentimento de não estar feliz, e não era pelo retorno financeiro, essa parte estava bem.

Mas eu achei que tinha um bichinho, sobretudo um bichinho da vida acadêmica - Pedro

Iniciou seu trabalho no ISCTE em nov/1993, mas continuou a trabalhar na empresa de consultoria. Entretanto, não queria estar dos dois lados ao mesmo tempo. Convidado por seu orientador do mestrado, começou a trabalhar na empresa de consultoria na qual seu orientador trabalhava. Passados 2 anos, criaram uma empresa de consultoria e assumiu a função de *Partner*. Toda essa vivência lhe rendeu a experiência de trabalhar em cerca de 40 projetos de consultoria, dos mais variados tamanhos e setores. Durante todo esse tempo, à noite e aos finais de semana, fazia a contabilidade de várias empresas.

Em determinado momento, decidiu sair da empresa de consultoria e aceitar o desafio de lançar um centro de especialização a nível de pós-graduação, voltado à contabilidade, finanças, controle, gestão, auditoria e fiscalidade. O centro é o OVERGEST, do qual o Professor Pedro é o responsável executivo desde fev/1998. A implantação foi um desafio, pois tinha que começar do zero. Em muitos aspectos, o OVERGEST foi pioneiro em toda Portugal e já soma cerca de 80 turmas de vários cursos.

Os vários cursos, tenho assim por dizer que é minha vaidade ou orgulho... esse programa não vai sair da minha cabeça - Pedro

Seu gosto pela docência foi descoberto por duas situações. A primeira foi no momento que uma empresa para a qual trabalhava, o chamou para fazer uma apresentação sobre dados da empresa para várias pessoas, das quais 2 ou 3 dos presentes eram pessoas altamente conceituadas, uma delas inclusive já foi ministro por duas vezes. O nervosismo tomou conta na apresentação, mas foi bem-sucedido. Nesse mesmo período, foi convidado a dar um curso de contabilidade introdutória com duração de 6 meses.

Eu fiquei fascinado pela parte do ensino - Pedro

Professor Pedro tem o perfil de uma pessoa criativa e que gosta de estar sempre construindo algo. Trabalho rotineiro não o motiva e não o prende por muito tempo. Então eu questioneei o que prende ele à docência? Que fator(es) no ambiente académico suprem essa necessidade criativa e de construção? Ele levantou dois fatores: i) sempre dar aulas para o primeiro ano; e ii) a possibilidade de lecionar matérias com conteúdos diferentes e em níveis diferentes. No primeiro ano dos cursos os alunos chegam com a cultura do ensino secundário, a pouca idade, pouca experiência e por vezes pouca maturidade, o jeito diferente de falar, são fatores que desgastam o professor, mas simultaneamente é muito benéfico. Os alunos chegam cheios de vida e isso faz com que os professores nunca envelheçam mentalmente. O segundo fator levantado leva o professor a caminhar de conteúdos básicos até conteúdos avançados ao longo dos anos. Professor Pedro, por exemplo, já trabalhou 22 unidades curriculares diferentes dentro do ISCTE, nos mais diversos níveis de aprofundamento (graduação, pós-graduação, educação executiva).

4.3.2. “Olha aí, uma boa ideia!”

Professora Isabel Lourenço é licenciada em Organização e Gestão de Empresas (1992), mestre em Ciências Empresariais (1996), doutora em Gestão (2002) e possui agregação em Contabilidade (2015), todos pelo ISCTE-IUL. O título de professor agregado, não se trata de um grau académico, mas sim de um título atribuído por universidades portuguesas que atesta a qualidade do currículo académico, profissional, científico e pedagógico, a capacidade de

pesquisa e a aptidão para dirigir e realizar trabalho de pesquisa científica independente. Seria o equivalente ao Professor Titular no Brasil.

Ao finalizar sua graduação, começou a trabalhar em um banco. Entretanto, ficou lá por pouco tempo, somente dois meses. Logo ficou sabendo que o ISCTE estava com inscrições abertas para concurso docente, resolveu prestar e foi aprovada. Logo começou a dar aulas de contabilidade gerencial na categoria assistente de estagiária. Era uma categoria existente à época, na qual pessoas com graduação podiam lecionar. Durante 4 ou 5 anos, acumulou as aulas com um trabalho *freelancer* na auditoria. Como era um trabalho esporádico, conseguia conciliar as duas atividades. Ao iniciar o curso de mestrado, parou com o trabalho na auditoria e ficou dedicada somente às aulas e aos estudos.

O ingresso na carreira acadêmica aconteceu de uma forma inusitada e não planejada. Professora Isabel, recém-formada e trabalhando no banco, encontrou sua professora de finanças da graduação, e tiveram o seguinte diálogo:

Professora da graduação: Abrimos concurso aqui, para vir para cá dar aulas como professora... gostávamos que viesse, que se candidatasse.

Isabel: Olha aí, uma boa ideia!

Assim, meio sem acreditar, prestou o concurso, foi aprovada e começou a dar aulas.

E foi isso, é o que a vida tem. E eu entrei e fiquei lá para dar aulas, mas não foi uma coisa que eu dissesse assim que sempre pensei nisso. - Isabel

Mesmo sem planejar entrar na atual carreira, alguns pontos são relevantes para que ela tenha se firmado na carreira acadêmica. Professora Isabel gosta de ensinar e de fazer pesquisa! O fato de se identificar com a profissão, facilita sua permanência nela. Existe também, o fato de estar sempre enfrentando novos desafios, seja uma pesquisa nova ou disciplina nova. Outro aspecto levantado é a flexibilidade de horários, coisa que talvez não teria em outra profissão. Perguntei se algum fator a faria desistir da docência:

Ah, não sei. Nunca pensei em desistir (risos) - Isabel

4.4. Alguns Dados Históricos sobre a Disciplina

Entender o contexto histórico da disciplina nos ajuda a entender as nuances do cenário que a permeia. Por esse contexto, perpassam números relevantes. Os números que aqui vamos apresentar, são dados públicos coletados diretamente no site do ISCTE. Assim, no campo de observação é o período que a instituição disponibiliza as informações on-line, nesse caso desde 2006/2007. Nem todas as informações estão disponíveis para todos os anos desde 2006/2007.

A cada ano letivo são ofertadas 480 vagas para os cursos de Gestão, Finanças e Contabilidade, Gestão Industrial e Logística, Gestão de Marketing e Gestão de Recursos Humanos, assim distribuídas:

Tabela 6 - Vagas ofertadas por ano letivo

Curso	Vagas
Gestão	200
Economia	80
Finanças e Contabilidade	80
Gestão Industrial e Logística	40
Gestão de Marketing	40
Gestão de Recursos Humanos	40
Total	480

Fonte: <http://ibs.iscte-iul.pt/?pt=Licenciatura-Economia-Candidatura>

Os primeiros números que são apresentados na análise, são os números de matrículas, desistentes, aprovados e reprovados. Esses dados podem ser visualizados na Tabela 7. Como visto na Tabela 6, dos alunos matriculados (inscritos) na disciplina Contabilidade Financeira I, cerca 480 são referentes aos ingressantes no curso e, portanto, estão cursando a disciplina pela primeira vez. Os demais inscritos, são provenientes da situação reprovados na versão da disciplina que cursou, e por tanto está cursando novamente, ou dos desistentes.

Tabela 7 - Panorama sobre inscritos, desistentes e avaliados

	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018
Inscritos	483	535	522	949	1075	894	734	688	660	663	619	693
Desistentes	113	212	137	250	277	141	97	72	72	55	39	48
	23%	40%	26%	26%	26%	16%	13%	10%	11%	8%	6%	7%
Avaliados	368	323	384	699	798	753	637	616	587	608	580	645
	76%	60%	74%	74%	74%	84%	87%	90%	89%	92%	94%	93%
<i>Dentre os avaliados:</i>												
Aprovados	242	NC	278	394	592	622	543	507	490	559	418	519
	66%		72%	56%	74%	83%	85%	82%	83%	92%	72%	80%
Reprovados	126	NC	106	305	206	131	94	109	97	49	162	126
	34%		28%	44%	26%	17%	15%	18%	17%	8%	28%	20%

Fonte: Relatório da Unidade Curricular Contabilidade Financeira I

Em termos percentuais, observa-se uma considerável redução no número de desistentes, principalmente a partir do ano letivo 2011/2012, onde o método do caso já estava implantando e em sua segunda edição. Dentre os alunos que seguiram na disciplina e foram avaliados, o percentual de aprovação também apresenta diferenças significativas no período após a implantação do método, chegando ao patamar de 92% de aprovação.

Embora o objetivo deste estudo não seja relacionar o uso do método do caso com o desempenho do estudante, será apresentada na Tabela 8 a classificação dos alunos entre os anos letivos 2006 a 2018, com exceção do ano letivo 2007/2008 pois os dados não estão disponíveis. Vale destacar a partir do ano letivo 2010/2011 passou a adotar o método do caso.

Tabela 8 - Distribuição da classificação dos estudantes aprovados entre 2006/2018 em valores percentuais

Classificação	2006/ 2007	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018
10	34,7	28,4	28,7	15,4	12,4	13,3	12,2	13,3	7,7	7,9	10,4
11	15,3	12,6	16,0	21,5	8,7	14,5	14,2	17,1	10,7	12,7	9,8
12	12,0	19,8	18,5	18,9	16,7	15,3	17,0	17,8	13,6	14,8	14,5
13	10,7	12,6	12,7	15,5	18,0	20,3	14,6	17,6	16,1	14,6	15,6
Total SUFICIENTE	72,7	73,4	75,9	71,3	55,8	63,4	58,0	65,8	48,1	50,0	50,3
14	7,9	12,2	11,7	11,7	15,0	15,5	16,4	15,1	16,5	17,0	11,6
15	7,4	6,1	4,8	9,1	15,3	8,8	14,0	9,8	14,8	12,2	13,1
Total BOM	15,3	18,3	16,5	20,8	30,3	24,3	30,4	24,9	31,3	29,2	24,7
16	10,3	6,8	6,3	6,9	13,0	8,1	9,9	6,1	18,2	18,9	22,0

17	1,7	1,4	0,8	1,0	0,6	2,4	1,6	2,7	2,0	1,4	2,3
Total MUITO BOM	12,0	8,2	7,1	7,9	13,6	10,5	11,5	8,8	20,2	20,3	24,3
18	0	0	0,5	0	0,3	1,5	0,2	0,4	0,4		0,8
19	0	0	0	0		0,4					
Total EXCELENTE	0,0	0,0	0,5	0,0	0,3	1,9	0,2	0,4	0,4	0,0	0,8

Fonte: Relatório da Unidade Curricular Contabilidade Financeira I

Já foi demonstrado que o número de alunos que foram avaliados e aprovados aumentou desde 2010/2011. Esse aumento veio acompanhado por uma elevação na classificação dos alunos, ou seja, na nota final que é atribuída a cada aluno no final da disciplina. Como para ser aprovado o aluno necessita tirar uma nota acima de 10, é a partir deste patamar que se apresenta a classificação. Não foi encontrado nenhum registro de que algum aluno que tenha sido aprovado com nota máxima (20). Timidamente, ao longo do tempo aparecem alguns alunos classificados como Excelente (18-19). Entre a faixa de classificação Muito Bom (16-17), o percentual saltou de menos de 10% para 24,3%. O patamar Bom (14-15) tem se mostrado estável em termos percentuais, e o patamar Suficiente (10-13) foi o que apresentou uma maior redução de percentual no período em análise, saindo de 72,7% para 50,3.

Sabe-se que esses resultados são de turmas diferentes e consequentemente de alunos diferentes, alterações na equipe de professores, cenários econômicos diferentes e até mesmo gerações diferentes. Assim, essa variação de notas não pode ser atribuída única e exclusivamente às alterações que ocorreram na disciplina, mas são indícios de que os alunos têm aprendido de maneira significativa e como tal, o desempenho nas avaliações está melhorando.

4.5.E o que Dizem os Alunos?

Para fazer uma análise da visão dos alunos a respeito da disciplina Contabilidade Financeira I, este estudo teve acesso a dois meios: i) os resultados da avaliação das disciplinas coletados por meio de um questionário institucional; e ii) os resultados de um questionário aplicado pela pesquisadora (Apêndice A).

O ISCTE possui um sistema de avaliação de cada unidade curricular. Os estudantes são convidados a responder um questionário sobre sua satisfação com relação a cada disciplina ministrada no semestre letivo.

É tudo feito online. Os alunos no final do semestre têm que ir à página e tem que classificar o professor e a disciplina. - Isabel

O questionário fica disponível até um período antes das avaliações finais, justamente para o resultado da avaliação não interferir nas respostas. Embora seja totalmente voluntário, o questionário tem uma boa adesão dos estudantes, como pode ser verificado na Tabela 9.

Tabela 9 - Panorama de adesão ao questionário institucional

Ano Letivo	Número de Alunos Avaliados	Número Médio de Respondentes	% Respondentes
2011/2012	753	366	48,61%
2012/2013	637	587	92,15%
2013/2014	616	494	80,19%
2014/2015	587	476	81,09%
2015/2016	608	253	41,61%
2016/2017	580	541	93,28%
2017/2018	645	589	91,32%

Fonte: Relatório da Unidade Curricular Contabilidade Financeira I

No RUC de cada disciplina, que está disponível no site do ISCTE, são apresentados os dados e resultados do questionário. Atualmente, o questionário é composto por 12 afirmações, sendo 8 sobre a unidade curricular e 4 sobre as estratégias de aprendizagem dos estudantes. A afirmativa 4 foi adicionada ao questionário no ano letivo 2017/2018, e por esse motivo não iremos tecer comentários sobre ela. O questionário completo pode ser visualizado no Anexo A.

Durante o período de observação das aulas, a pesquisadora teve a oportunidade de aplicar um questionário (Apêndice A) aos alunos do curso de Finanças e Contabilidade, matriculados na disciplina Contabilidade Financeira I. A aplicação aconteceu de forma presencial, no final da aula teórica do dia 06/dez/2017. O curso tinha aproximadamente 85 alunos frequentando as aulas, no dia da aplicação 54 estavam presentes e responderam ao questionário. Dos 54 respondentes, 91% não trabalham atualmente, 63% são mulheres, 74% estão com 18 anos de idade, e a variação de idade está entre 17 e 27 anos. Além do idioma português, 74% fala inglês e 22% espanhol. 93% é de nacionalidade portuguesa.

Para apresentar os resultados dos dois questionários citados, inicia-se pelos resultados do questionário institucional do ISCTE, mesclando informações do questionário aplicado pela pesquisadora, pois entendemos que as informações se complementam. Ressaltando que o questionário institucional foi respondido por alunos dos 6 cursos que oferecem a disciplina Contabilidade Financeira I como obrigatória. Já o questionário da pesquisa, foi aplicado apenas aos alunos do curso de Finanças e Contabilidade.

As respostas apresentadas nos relatórios das unidades curricular estão expressas em média dos respondentes, dessa forma, não foi possível utilizar ferramentas estatística para tratar os dados e apresentar neste tópico. Entretanto, como temos dados de 7 anos de avaliação, é possível realizar algumas inferências sobre o período. A Tabela 10 apresenta as respostas para as questões 8 e 12, que são referentes ao desempenho global da disciplina e do aluno. Em todos os anos analisados, o grau de satisfação do aluno com a disciplina foi maior do que o grau de satisfação do aluno com o próprio empenho durante a disciplina. Isso pode ser indício de uma postura crítica que o aluno tem consigo mesmo.

Tabela 10 - Satisfação dos estudantes com a UC e seu próprio empenho na UC

	8 - Globalmente, qual o grau da sua satisfação com esta UC	12 - Globalmente, qual o grau da sua satisfação com o seu próprio empenho nesta UC
2011/2012	7,7	7,1
2012/2013	7,4	6,8
2013/2014	7,6	7,0
2014/2015	7,4	6,8
2015/2016	7,6	7,4
2016/2017	7,5	6,8
2017/2018	7,5	7,2

Fonte: Relatório da Unidade Curricular Contabilidade Financeira I

Ainda sobre a satisfação dos estudantes com a UC, o questionário aplicado em sala pediu para os alunos analisarem a unidade curricular como um todo e dar uma nota, a nota média foi de 8,03.

O questionário abarcava aspectos como conhecimentos novos adquiridos, ser crítico e reflexivo, articulação entre disciplinas e número de horas dedicadas. A Tabela 11 apresenta esses resultados, que estão discutidos logo abaixo da tabela.

Tabela 11 - Avaliação dos alunos com relação a aspecto da UC

	1 - Esta UC permite aprender muitos conhecimentos novos	2 - Esta UC contribuiu para o desenvolvimento do meu sentido crítico e espírito reflexivo	3 - As matérias desta UC estão bem articuladas com os conhecimentos adquiridos noutras UC	5 - Nesta UC o número de horas de contato/aulas é	6 - Nesta UC o número de horas de trabalho autónomo é
2011/2012	4,6	4,3	4,2	3,0	3,1
2012/2013	4,5	4,0	4,0	3,0	3,0
2013/2014	4,5	4,1	4,0	3,0	3,1
2014/2015	4,5	4,0	4,0	3,0	3,1
2015/2016	4,6	4,1	4,1	3,1	3,2
2016/2017	4,5	3,9	3,9	3,0	3,0
2017/2018	4,4	3,8	3,9	3,0	3,1

Fonte: Relatório da Unidade Curricular Contabilidade Financeira I

Com relação aos novos conhecimentos apresentados na disciplina, a média de respostas não se alterou durante os anos e ficou acima de 4,4 pontos em uma escala *likert* de 1 a 5, onde 5 representava concordância total. Percebe-se que os alunos identificam vários conhecimentos novos apresentados durante a disciplina, assim, os responsáveis pela disciplina devem sempre estar atentos ao pressuposto da aprendizagem significativa de que os novos conceitos devem se relacionar com os conceitos já existentes nas estruturas cognitivas dos alunos. Uma das maneiras que isso tem sido suprido no atual formato da disciplina é por meio das aulas teóricas e indicações de leitura. Os alunos passam pela aprendizagem mecânica nas aulas teóricas, e logo após, estão expostos à oportunidade de atingir a aprendizagem significativa no momento de resolução dos casos. Essa estratégia remete do conceito de organizador prévio apresentado por Ausubel (2000).

Perguntados sobre a contribuição que a disciplina apresenta para o desenvolvimento do sentido crítico e espírito reflexivo, os alunos a cada ano veem respondendo em uma escala decrescente, iniciando em 4,3 na primeira avaliação e chegando em 3,8 na última. No questionário aplicado pela pesquisadora, uma afirmativa similar foi apresentada: em que medida a UC Contabilidade Financeira I contribuiu para desenvolver a competência de aplicar raciocínio, análise crítica e pensamento inovador para resolver problemas. Em uma escala *likert* de 10 pontos, a afirmativa apresentou uma resposta média de 7,42, sinalizando que os alunos concordam com a capacidade de a UC desenvolver tal competência.

A afirmativa 3 aborda o entendimento do aluno sobre o conteúdo visto na disciplina avaliada estar bem articulado com o conteúdo de outras disciplinas. Os resultados se destacam pois apresentam redução na média das respostas, ano após ano. Em uma análise da ementa da

disciplina Contabilidade Financeira I e da grade de disciplinas oferecidas para o primeiro semestre, entre os anos letivos 2011 a 2018, não encontramos diferenças substanciais que pudessem indicar o motivo para essa percepção dos alunos.

As afirmações 5 e 6 são relativas ao número de horas dedicadas à disciplina. Tanto para as horas de aula, como para as horas de trabalho autônomo, a resposta dos alunos durante os anos, se manteve próxima ao 3, na escala *likert* de 5 pontos, onde o 3 representa ser “adequado”. Para as horas de trabalho autônomo, nota-se uma tendência de as respostas estarem entre adequado e excessivo. O plano da disciplina prevê a exigência de 150 horas, distribuídas em: 18h de aulas teóricas, 36h de aula laboratorial e 95h de trabalho autônomo.

Para abordar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes, o questionário levanta a presença e participação em aulas e a busca por bibliografias sobre os conteúdos estudados. Na Tabela 12 estão apresentados esses resultados. A maioria dos estudantes afirma estar presente em grande parte das aulas, ou seja, não ter faltado mais do que 2 ou 3. Destaca-se que institucionalmente, o aluno deve ter presença mínima de 80% nas aulas laboratoriais. Estar presente na aula não significa participar da aula, assim, quando questionados sobre sua participação nas discussões durante as aulas, a tendência de resposta indica uma participação parcial. Resgataremos as respostas da afirmativa 6 para falar sobre a afirmativa 11. Embora os alunos tenham respondido que o número de horas de trabalho autônomo necessário a disciplina, vai do adequado beirando o excessivo, quando perguntados sobre se procuraram bibliografia sobre o assunto estudados, as respostas indicam que essa busca ocorre pouco.

Tabela 12 - Avaliação dos alunos com relação ao seu próprio empenho na UC

	9 - Vou regularmente às aulas (não faltei a mais do que duas/três)	10 - Participo nas discussões das aulas	11 - Procurei bibliografia sobre os temas abordados
2011/2012	4,3	3,5	3,1
2012/2013	4,3	3,5	3,0
2013/2014	4,3	3,5	3,0
2014/2015	4,3	3,4	2,9
2015/2016	4,5	3,7	3,6
2016/2017	4,2	3,3	2,9
2017/2018	4,2	3,3	2,9

Fonte: Relatório da Unidade Curricular Contabilidade Financeira I

As questões 3, 4 e 5 do questionário aplicado em sala indagavam os alunos sobre seu estudo autônomo para a disciplina. Sobre ler os casos antes das aulas, 76% afirmam não terem **lido** a maioria dos casos. 83% afirmam não terem **resolvido** os casos antes das aulas, e 57% afirmam não terem **entendido** os casos antes das aulas práticas. Esse resultado corrobora com o resultado sobre a falta de busca de bibliografia sobre os temas.

O questionário aplicado em sala de aula pela pesquisadora permitia aos alunos que sugerissem alterações no formato das aulas ou no conteúdo da disciplina. Poucos alunos fizeram sugestões, dessa forma, as mesmas serão aqui transcritas. Sobre o formato das aulas:

Penso que seria interessante haver chamada ao quadro – aluno 1

Mais dinâmicas – aluno 2

Mais autonomia nas aulas práticas – aluno 3

Se possível mais dinâmicas – aluno 4

Sobre o conteúdo das disciplinas:

Gostaria que os últimos capítulos de AFT e inventário estivessem incluídos no livro da cadeira – aluno 1

Considero que é dado um grande volume de matéria num reduzido tempo – aluno 2

É dado um grande volume de matéria – aluno 3

A questão suscitou comentários positivos, como estes:

Não alterava nada – aluno 1

Creio que o formato é adequado – aluno 2

Creio que estão adequadas. A ligação entre a prática e teoria é fundamental para a aprendizagem dos conteúdos – Aluno 3

Penso que o formato está bom e adequado – Aluno 4

Penso que o formato corrente adequa-se perfeitamente – Aluno 5

Estou bastante satisfeito – Aluno 6

O conteúdo é correto e lecionado de forma compreensível – Aluno 7

O questionário aplicado, era composto também por 24 afirmativas, e o aluno deveria escolher em uma escala de 1 a 10, qual a resposta que melhor representava a contribuição da unidade curricular Contabilidade Financeira I para o desenvolvimento de habilidades. A Tabela 13 apresenta as médias das respostas.

Tabela 13 – Respostas sobre em que medida a unidade curricular Contabilidade Financeira I contribuiu para desenvolver habilidades

	Afirmativa	Média	Mediana	Moda
1	Avaliar informações de várias fontes e perspectivas através de pesquisa, análise e integração.	6,9	7	8
2	Aplicar julgamento profissional, incluindo identificação e avaliação de alternativas, para chegar a conclusões bem fundamentadas com base em todos os fatos e circunstâncias relevantes.	6,8	7	7
3	Identificar quando é apropriado consultar especialistas para resolver problemas e chegar a conclusões.	6,9	7	8
4	Aplicar raciocínio, análise crítica e pensamento inovador para resolver problemas.	7,4	7,5	7
5	Recomendar soluções para problemas não estruturados e multifacetados.	6,7	7	7
6	Mostrar cooperação e trabalho em equipe quando trabalhar na busca de metas organizacionais.	6,9	7	8
7	Comunicar de forma clara e concisa ao apresentar, discutir e relatar, em situações formais e informais, por escrito e oralmente.	6,8	7	7
8	Demonstrar consciência de diferenças culturais e linguísticas em todas as comunicações.	5,8	7	7
9	Aplicar técnicas de escuta ativa e entrevistas eficazes.	5,8	6	7
10	Aplicar habilidades de negociação para alcançar soluções e acordos.	6,1	7	7
11	Aplicar habilidades consultivas para minimizar ou resolver conflitos, resolver problemas e maximizar oportunidades.	6,4	7	8
12	Apresentar ideias e influenciar outras pessoas para fornecer apoio e comprometimento.	6,3	7	8
13	Demonstrar um comprometimento com a aprendizagem ao longo da vida.	7,0	7	7
14	Aplicar o ceticismo profissional através do questionamento e avaliar criticamente todas as informações.	7,1	7	8
15	Estabelecer altos padrões pessoais de entrega e monitorar o desempenho pessoal, através do feedback dos outros e através da reflexão.	6,4	7	8
16	Gerir tempo e recursos para atingir compromissos profissionais.	7,1	7	8
17	Antecipar desafios e planejar soluções potenciais.	8,1	7	7
18	Aplicar uma mente aberta a novas oportunidades.	7,0	7,5	8
19	Realizar tarefas de acordo com as práticas estabelecidas para cumprir os prazos prescritos.	7,5	8	8
20	Rever o seu próprio trabalho e o de outros para determinar se ele está em conformidade com os padrões de qualidade da organização.	7,0	7	8
21	Aplicar habilidades de gestão de pessoas para motivar e desenvolver outros.	6,0	6,5	7
22	Aplicar as habilidades de delegação para entregar tarefas.	6,2	7	7
23	Aplicar habilidades de liderança para influenciar outros a trabalharem em direção às metas organizacionais.	5,9	6,5	8
24	Aplicar ferramentas e tecnologias apropriadas para aumentar a eficiência e eficácia e melhorar a tomada de decisões.	6,6	7	8

Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa

A moda de todas as afirmativas foi de 7 ou 8, em linha gerais, os alunos consideram que a disciplina Contabilidade Financeira I contribuiu com o desenvolvimento das habilidades questionadas. As afirmativas 1 a 5, versam sobre habilidades intelectuais esperadas do futuro profissional contábil, especificamente resolução de problemas, tomada de decisão e julgamento profissional. A média de resposta foi de 7,0, indicando um nível satisfatório de contribuição da UC Contabilidade Financeira I para o desenvolvimento de habilidades intelectuais. Com destaque para a habilidade de aplicar raciocínio, análise crítica e pensamento inovador para resolver problemas, com 7,4 de média.

Segundo o IES3, habilidades interpessoais e de comunicação representam a capacidade que o profissional tem para trabalhar e interagir com seus colegas de forma eficaz. Com relação às habilidades interpessoais e de comunicação (afirmativas 6 a 12), os alunos avaliaram como sendo a habilidade com a qual a UC menos contribuiu, apresentando uma média de 6,3. Esse resultado pode ser reflexo da pouca exposição que os alunos têm durante a disciplina no sentido de realizar trabalhos em grupo (somente 1) e fazer apresentações em aula. Vale destacar que são alunos de primeiro semestre do curso, outras disciplinas vão ser oferecidas nas quais o foco ajude a desenvolver a referida habilidade.

Habilidades pessoais são relativas às atitudes pessoais e ao comportamento do profissional. No questionário, as habilidades pessoais estão retratadas nas afirmativas 13 a 18. Na avaliação dos alunos, foi a habilidade para a qual a disciplina mais contribuiu, apresentando uma média de 7,11. A afirmativa que obteve um maior nível de concordância, foi a habilidade de antecipar desafios e planejar soluções potenciais.

As habilidades organizacionais (afirmativa 19 a 24) relacionam-se ao profissional conseguir desempenhar seu papel na organização de forma eficaz, buscando atingir os melhores resultados. Na visão dos alunos, as habilidades organizacionais são pouco desenvolvidas, resposta média de 6,53. A média foi influenciada negativamente pela afirmativa 23 que trata de liderança, e positivamente pela afirmativa 19 que trata de cumprir prazos e realizar tarefas conforme as práticas estabelecidas.

4.6. Um Paralelo com o Ensino Contábil no Brasil

Para começar a traçar um paralelo entre o caso estudado e o cenário do ensino contábil no Brasil, serão apresentados alguns pontos levantados por uma entrevistada da pesquisa. Para manter sigilo dos relatos, optou-se por ocultar o nome da pessoa entrevistada. Assim, a chamaremos de Juliane. Escolhemos montar esse texto em forma de narrativa e sem a inclusão de falas transcritas, novamente, visando manter o sigilo.

Juliane é bacharel em Ciências Contábeis, com uma especialização *lato sensu* e mestrado na mesma área. Atualmente é doutoranda em um curso de pós-graduação no Brasil. Por conta de sua pesquisa de doutorado, decidiu fazer um período sanduíche e elegeu o ISCTE-IUL para tal, com supervisão da professora Isabel Lourenço passou 12 meses em Lisboa, envolvida em diversas atividades que auxiliaram no andamento de sua tese. Nesse período, Juliane acompanhou as aulas de Contabilidade Financeira I, para as turmas que eram ministradas pela professora Isabel Lourenço. Este acompanhamento é o que conhecemos no Brasil como estágio docente. Consistia em assistir todas as aulas, auxiliar na aplicação de avaliações e trabalhos em grupo e em alguns momentos ministrar aulas laboratoriais (práticas). Juliane relata que no momento em que estava ministrando as aulas, algumas vezes a professora Isabel estava em sala acompanhando, e em outros momentos ela a deixava sozinha em sala, para que sua presença não inibisse nem os alunos, nem a própria Juliane. Entretanto, professora Isabel estava sempre atenta à qualidade da aula, perguntava aos alunos e a Juliane como tudo tinha corrido e se tinha ficado alguma dúvida com relação à aula que foi ministrada por Juliane.

Juliane trabalhou em algumas empresas no Brasil, sempre ocupando cargos relacionados à contabilidade. Portanto, tem uma vasta experiência na prática contábil. Na área acadêmica, Juliane tem experiência de 6 anos como docente em cursos de Ciências Contábeis e áreas afim, além de ter feito estágio docência durante o mestrado e o doutorado. Juliane não se considera uma professora baseada no método tradicional. Grande parte de suas aulas são dadas pelo método expositivo, mas, sempre que possível, tenta diversificar o método. Para ela é fundamental que todo professor tenha algum tipo de preparação pedagógica, inclusive os programas *stricto sensu* deveriam ter disciplinas obrigatórias de metodologia do ensino.

Pelo fato de já ser professora, Juliane se sentiu segura ao ministrar as aulas laboratoriais. Como nessas aulas era feita a resolução dos casos, Juliane se preparava com antecedência, estudava o caso e se familiarizava com os termos contábeis, já que existe uma certa diferença entre os termos utilizados no Brasil e em Portugal. Também era preciso observar a maneira que a professora Isabel resolvia os casos, pois existe certa diferença com a maneira que somos habituados a resolver no Brasil, mas tudo foi feito sem maiores dificuldades, já tudo foi acordado de início e Juliane teve tempo para se preparar.

Indagada sobre os pontos que achou mais diferentes entre as aulas que participou em Portugal e as aulas de contabilidade que temos no Brasil, Juliane levantou alguns pontos. O primeiro e mais marcante foi o uso de casos para ensinar o que aqui conhecemos como contabilidade básica, inicial. Ela julga o formato da disciplina inovador e único. Relatou que já viu o uso da metodologia método do caso em outras circunstâncias, como por exemplo no ensino da contabilidade gerencial, mas nunca para tratar os assuntos que são tratados na disciplina Contabilidade Financeira I. Outro aspecto sobre os casos que ela destacou é que, o uso de casos reais, de empresas do convívio dos alunos, auxilia o aluno a se manter atraído pelo assunto, por resolver o caso, por entender o caso e conseqüentemente estar ativo na aula. Juliane destacou que o fato de os alunos, no início do semestre, terem acesso ao conteúdo que será trabalhado aula a aula, exatamente que capítulo será visto na aula teórica e que caso será trabalhado na aula prática, facilita que os alunos se organizem e se programem para os estudos em casa.

Juliane relatou que percebeu que grande parte dos alunos realmente se preparavam para a aula, com o caso lido. Essa percepção ocorreu pelas perguntas que os alunos faziam durante a aula. Dessa forma, a observação contraria a resposta dada pelos alunos, os quais 76% afirmaram não terem lido a maioria dos casos.

Sobre o ambiente das aulas, Juliane fez algumas observações interessantes. Durante as aulas, os alunos costumam ficar separados em grupos de homens e grupos de mulheres, raramente eles sentam perto. Já no trabalho em grupo, existe uma mescla entre homens e mulheres. O trabalho em grupo é composto por 4 ou 5 alunos, e são os próprios alunos que montam seus grupos, o professor não interfere. Juliane disse que ficou surpresa ao ver a configuração dos grupos, pois esperava que fosse uma configuração próxima ao que observou nas aulas. Comparou isso ao Brasil, no sentido de que no Brasil, as “panelinhas” se formam e os alunos costumam manter essa configuração sempre que possível, em aulas, trabalhos em grupos, no intervalo.

O *layout* da sala de aula foi outro ponto positivo levantado. As aulas teóricas ocorrem em auditórios espaçosos. Já as aulas laboratoriais, nas quais são resolvidos os casos, ocorrem em salas de aula menores e bem estruturadas. Todas as salas possuem projetor e computador para os professores usarem, além de quadro branco. O formato e a disposição das carteiras dos alunos, chamou sua atenção. Embora sigam a disposição tradicional, em fileiras e todos voltados para o quadro, não são carteiras individuais. São mesas amplas, que comportam cerca de 4 alunos por mesa. Assim, os alunos ficam próximos uns dos outros, e o ambiente fica mais sugestivo para que haja troca de informação entre eles. Ainda sobre a sala de aula, Juliane destacou que o sistema eletrônico para controle de presença dos alunos é uma ótima maneira de facilitar o andamento das aulas, pois não toma tempo do professor fazer chamada e evita que os alunos cheguem atrasados ou saiam mais cedo.

A adoção de um livro contendo a teoria e os casos foi considerado excelente por Juliane. Segundo ela, isso evita que os alunos se dispersem por estarem sem material. E com o livro físico em mãos, evita que o aluno tenha que acessar o material pelo computador ou celular, pois, de acordo com ela, esse acesso estimula a distração do aluno durante a aula. Esse aspecto foi observado pois, está sendo lançada uma nova edição do livro, assim, alguns casos que estarão no próximo livro já estão sendo trabalhados em aula. Esses casos são enviados para os alunos por meio do *e-learning*. No momento de resolver esses casos, ficou claro a falta de atenção dos alunos, que não levaram o caso impresso e estavam acessando por meio eletrônico. A mesma observação foi feita pela professora Isabel durante sua entrevista e foi observado pela pesquisadora nas turmas de todos os cursos.

Sobre o trabalho em grupo, Juliane observou que, assim como no Brasil, em grupos de 4 ou 5 integrantes tende a aparecer a figura dos “caroneiros”, uma parte do grupo trabalha e a outra fica observando. Mesmo que o trabalho em grupo tenha sido realizado em sala, com a presença do professor, foi possível notar esse comportamento. Juliane sugere que na tentativa de minimizar esse efeito, os grupos pudessem ser sorteados pelo professor.

No aspecto cultural, Juliane destacou que os portugueses, tanto alunos quanto professores, não possuem o hábito que os brasileiros possuem, do toque físico. Não tem contato físico com o professor, em nenhum momento. Também não foi observado que alunos e professores conversem de suas vidas pessoais, contem algum exemplo ou algum fato que ocorreu. Juliane observou também o respeito que os alunos têm para com os professores. Existe uma estrutura hierárquica bem definida, sem que isso tenha sido imposto pelo professor. A impressão é que é

cultural, os alunos são habituados a manter essa hierarquia. A admiração e respeito que os alunos demonstram pela professora Isabel também foi perceptível aos olhos de Juliane.

Para Juliane, é importante que professores estejam atentos ao estilo de aprender do aluno. Alguns são mais visuais, outros precisam de muitos exemplos, alguns gostam de estudar sozinhos e tirar suas dúvidas. É preciso que o professor mescle os métodos de ensino que vai utilizar e que tente explicar de formas diferentes aquilo que o aluno não está conseguindo entender. Juliane relata que a Professora Isabel fazia bastante isso em suas aulas, sempre tentava mudar a forma como estava resolvendo o caso cada vez que um aluno tinha dúvida sobre o conteúdo que estava sendo tratado.

Juliane sentiu falta da figura do Monitor que existe aqui no Brasil. Monitor é o aluno que já foi aprovado em uma disciplina, está em um estágio mais avançado do curso, e se candidata a ser monitor dessa disciplina. Como monitor, ele tem horários pré-agendados para atender os alunos matriculados e tirar suas dúvidas. Juliane comentou que algumas vezes os alunos a procuravam para sanar dúvidas a respeito do conteúdo.

Um fator institucional que chamou bastante a atenção de Juliane é a estrutura que os alunos têm para seus estudos autônomos. Existe uma sala de estudos enorme, que fica aberta 24h e que está sempre cheia, assim como a biblioteca. No hall das salas de aula, também ficam disponível mesas e cadeiras que os alunos podem utilizar. Ela observou que os alunos sempre estão reunidos em grupo, fazendo trabalhos ou resolvendo exercícios. Esse espírito de equipe é realmente uma marca do IBS. Professor Pedro e Professora Isabel comentaram esse aspecto nas entrevistas, e a própria universidade destaca isso em seu site. O espírito IBS caracteriza-se por uma enorme capacidade de trabalho em equipe, criatividade e sentido prático, orientados para resultado (ISCTE-IUL, 2018).

Para Juliane, a experiência de acompanhar as aulas foi ímpar. Pretende adotar algo parecido em suas disciplinas pois acredita na eficácia do modelo. Ressaltou que com o apoio institucional e dos colegas professores o processo se torna mais fácil e sólido.

4.7. Relato das Observações Diretas

Este relato terá início com as impressões da pesquisadora sobre os professores entrevistados. Professor Pedro é uma pessoa agitada, não para. Apaixonado pelo que faz, ele motiva a todos que estão ao seu redor. Proativo (e bastante ativo), está sempre observando detalhes que a maioria das pessoas nem pensaria em olhar. Atento a tudo que o cerca, passa a impressão de que o olhar dele é como uma câmera 360°, não passa nada. E a audição? De uma qualidade impecável, capta qualquer suspiro que é dado pelos alunos, e aliado com seu carisma, gentileza e empatia, está sempre disposto a conversar e trocar ideias. Falante, possui como ninguém a habilidade de encadear um assunto após o outro, sempre com histórias e relatos ricos e cheios de vida, geralmente ligados a alguma experiência profissional ou a alguma viagem realizada ou a realizar.

Antes mesmo de imaginar que este estudo de caso seria feito, já conhecíamos o nome Isabel Lourenço. Ouvir esse nome remetia ao mesmo sentimento de ouvir o nome Eliseu Martins, José Carlos Marion, Lopes de Sá, Silvia Casa Nova, Assaf Neto, Gilberto Miranda, Edvalda Leal, Ilse Beuren, Ernani Ott, Fabio Frezatti, Marcia Espejo... sabe aquelas pessoas influentes na Contabilidade? Pois é, Isabel Lourenço remetia a mesma lembrança, alguém de respeito e de impacto para a área. Professora Isabel é o equilíbrio perfeito entre força e delicadeza, produtividade e lazer, firmeza e flexibilidade, multitarefas e tranquilidade, profissional e dona de casa, aquele exemplo a seguir, sabe? E como é bonito ver a Professora em sala de aula, esse equilíbrio em aula é admirável. E o respeito que os alunos têm por ela? Lindo de observar. Profissional respeitada e de reconhecida carreira internacional, com fortes e importantes contribuições para a contabilidade portuguesa e brasileira. Conquistou o mundo sem perder a elegância. Com a Professora Isabel é assim, enquanto você pensa, ela já está trazendo o resultado!

O campus do ISCTE possui uma infraestrutura extraordinária. Bem localizado e de fácil acesso. Possui diversas características que motivam o aluno a estar no ambiente educacional. Uma biblioteca ampla, bem iluminada, bem arejada, com um grande e expressivo acervo e sempre cheia. Assim como a gigante sala de estudos acessível para todos os alunos e aberta 24 horas todos os dias. Salas de aula e anfiteatros bem equipados, iluminados, limpos e aconchegantes completam a estrutura que os alunos têm disponível para estudo. Pátios e áreas de convivência

completam o clima atrativo para que os alunos estejam sempre por lá. Reflexo dessa estrutura é visto no clima organizacional, o espírito de equipe é uma marca vista a olho nu. Nos primeiros dias, o barulho dos aviões passando de minuto em minuto, bem próximo ao campus (o aeroporto fica a 4km do campus), foi assustador. Mas é fácil de acostumar e não atrapalha em nada. Passado um tempo, começamos até reconhecer o tipo de aeronave pelo barulho que faz, ou a companhia aérea que está sobrevoando, dado o horário. Professor Pedro sempre sabia essas informações! Algumas vezes sabia até a origem do voo que estava pousando.

As aulas são pontuais, raramente os professores chegam atrasados em sala de aula, mais raro ainda é uma aula acabar antes do horário. Já os alunos, sempre quatro ou cinco chegam correndo nas aulas práticas e torcem para que o professor os deixe participar da aula. Mas, como a chamada é eletrônica, esse atraso nunca passa de 10 minutinhos. Em linhas gerais, o silêncio impera durante as aulas. Para os padrões que estamos acostumados no Brasil, diríamos que os alunos não ficam de conversa paralela. Claro, sempre tem aquele grupinho mais disperso, que troca uma ou outra palavra durante a aula, mas nada que julgamos ser prejudicial para o andamento da aula. Entretanto, esse era o julgamento da pesquisadora. Os professores não viam da mesma forma. Estavam sempre a pedir silêncio, como a Professora Ana Simões proferindo sua célebre frase: “Oh meninos, faz favor!”, principalmente nas aulas teóricas, quando o número de alunos era maior. Ou o Professor Cláudio Pais: “Importam-se de não desviarem?”. Visivelmente irritada, professora Ana Simões diz na última aula teórica com a turma: “Nunca se viu uma turma de Finanças e Contabilidade tão ruim de comportamento como esta, vocês precisam melhorar o comportamento”.

E quando a professora Ana Simões precisava fazer alguma coisa, logo falava: “Meninos, vocês aí que estão usando o telemóvel, façam essa conta para mim. Pronto. Sabiam que o telemóvel de vocês também faz contas? Pois, não é somente para acessar o facebook!”. Prontamente algum aluno, sim, que estava no telemóvel, faz a conta e diz a resposta à professora.

Ainda sobre o uso de equipamentos eletrônicos. Conforme a entrevistada Juliane relatou, nas aulas que foram utilizados casos que estavam impressos no livro didático, a dispersão dos alunos era menor. Nas aulas cujo caso estava disponível no *e-learning*, mesmo tem a opção de imprimir o caso, a maioria dos alunos estava com o arquivo do caso aberto no notebook, tablete ou celular, e era perceptível o desvio de atenção deles no equipamento. E-mail, rede social e até fotos eram mais atrativos do que ler o caso e se concentrar na aula.

Os professores são bastante exigentes com relação ao horário de chegada e com relação ao silêncio e participação em aula. Estão sempre atentos ao comportamento dos alunos e os fazendo se concentrar e focar na atividade a fazer ou na explicação, seja por uma frase séria, seja por meio de uma brincadeira, dependendo do estilo de cada professor. Agora, em dias que a turma teria uma prova de outra disciplina, as aulas eram complicadas. Primeiro que o número de alunos era reduzido e segundo por que os presentes não conseguiam se concentrar na aula, ou estavam checando o material da prova ou estavam conversando entre si a respeito da avaliação. E os professores já sabiam, quando a aula começa a ir para esse rumo, logo perguntavam: “Prova de qual disciplina vocês terão logo mais?”.

Os professores estão sempre a perguntar aos alunos. Sempre tentando fazer eles participarem da aula. Mas como disse o Professor Pedro em uma de suas aulas: “Se reparar, são sempre as mesmas pessoas que estão a responder”. Em uma das aulas do Professor Pedro, ele fez uma pergunta à classe e um aluno chamado Davi responde corretamente, no que o Professor responde: “Davi, você é uma estrela, deveria brilhar mais nas aulas, fica sempre apagado e não quer responder”. Durante a leitura e resolução dos casos, os professores estão sempre a resgatar conceitos já trabalhados em outros casos ou na aula teórica e a reforçar a importância de os alunos lerem o caso antes das aulas.

A relação entre alunos e professores é de respeito. Alguns mais descontraídos com os alunos, como Professor Pedro, Isabel, Ana Isabel, Inna, Nuno, outros nem tanto, como Professora Ana Simões, Claudio e Francisco. Mas todos são extremamente atenciosos e solícitos. Ao voltar a ministrar aulas, depois de um tempo ausente por motivos de saúde, Professora Isabel é recebida pelos alunos que perguntam como ela estava, se havia melhorado. Sempre respeitosos e demonstrando preocupação com a saúde da Professora.

Nas turmas onde as aulas acontecem pela manhã, sempre tem alunos sonolentos, escorados nas mesas ou paredes. Nas aulas da tarde, os alunos estão bastante agitados e falantes. Ouvi de alguns professores que no geral os jovens em Portugal têm o costume de se deitar tarde, por isso pela manhã estão sonolentos.

4.8. E o que isso nos conta?

A Teoria da Aprendizagem Significativa apresenta proposições a respeito do processo cognitivo pelo qual a aprendizagem ocorre. A primeira contribuição da referida teoria é a conceituação de aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa, embora se tratem de dois conceitos diferentes, elas se complementam e em determinado grau, existe uma zona cinzenta entre elas. Isso equivale a dizer que não é possível precisar exatamente em qual momento e sob quais condições, cada uma ocorre. O que Ausubel propôs ao relatar a teoria é que em determinadas circunstâncias, a aprendizagem significativa se torna provável de acontecer.

Assim, pelos preceitos da teoria da aprendizagem significativa, a aprendizagem mecânica está próxima ao decorar/memorizar conceitos e a aprendizagem significativa se aproxima do raciocínio crítico, à medida que durante sua ocorrência, os conhecimentos passam a ter significado para o aluno. Ao refletir sobre os dois tipos de aprendizagem no âmbito do ensino superior e levando em consideração o cenário descrito na introdução, o ideal é que o futuro profissional adquira os novos conhecimentos durante o curso, por meio de aprendizagem significativa. Dessa forma, significados serão incorporados aos conceitos e esse processo sugere que o aluno e futuro profissional utilize esses significados para resolver problemas, aliando aspectos teóricos e aspectos práticos.

Ausubel sugere que a aprendizagem significativa vai acontecer quando no processo educativo estiverem presentes três condições. A primeira condição é que o aluno tenha um conhecimento prévio relevante. E o que é conhecimento prévio relevante? É um conhecimento que já está instalado em estruturas cognitivas do aluno, seja por um processo anterior de aprendizagem mecânica ou significativa. Note que Ausubel não afirma que esse conhecimento foi aprendido em sala de aula, a condição é que ele seja pré-existente na estrutura cognitiva do aluno, sem delimitar sua fonte. Assim, as experiências pessoais de cada aluno vão definir o conhecimento pré-existente que o aluno possui. Como Ausubel disse: descubra o que o aluno já sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.

O aluno do caso estudado, é um aluno de primeiro semestre do curso, sua base de conhecimentos, em linhas gerais, está ligada ao que ele aprendeu no ensino médio. É a primeira disciplina com termos contábeis eles estão tendo contado na graduação. Será que ele já sabe o

que é um balanço patrimonial? Demonstração do resultado? Débito? Crédito? Na licenciatura é a primeira vez que o aluno está sendo exposto a esses conceitos, mas e se algum desses alunos já trabalhou na contabilidade antes? Para suprir a carência conceitual dos alunos, o caso estudado oferece as aulas práticas que aliada à leitura do material didático, resulta em memorização do conhecimento, o seja, ocorre a aprendizagem mecânica.

A segunda condição é que o material ao qual o aluno está exposto deve ser potencialmente significativo. Quando o material é fornecido pelo professor, ele deve ter o cuidado para que seja um material significativo, não pode ser nada óbvio, pois esse tipo de material torna a aprendizagem mecânica e não significativa. Os materiais devem induzir o aluno a aprender, a chegar na resposta para os seus questionamentos. Se o material estiver pronto e acabado, pouco trabalho o aluno terá para entendê-lo, e nesse momento estará preocupado apenas em decorar conteúdos. Essas são características dos casos utilizados no ensino. A história vai sendo contada e nela os problemas vão surgindo e despertando a curiosidade dos alunos, principalmente porque os casos são de empresas reais e atualizados, ou seja, fazem parte do cotidiano do estudante.

E a terceira e última condição da teoria, é que o aluno esteja disposto a aprender de forma significativa. Nada adianta possuir conhecimento prévio relevante, o material ser potencialmente significativo, se o aluno não quiser aprender de forma significativa. Nessa situação, se o aprendizado ocorrer, ele vai ser enquadrado como mecânico, pois o aluno não se dispôs a aprender de forma significativa. Percebam que não é ruim a aprendizagem mecânica, inclusive é uma etapa diversas vezes desejada para a introdução de conhecimentos novos. Entretanto, o ideal é que a aprendizagem significativa seja oferecida na sequência da aprendizagem mecânica. Nesse aspecto, se o professor utilizar metodologias de ensino que promovam a autonomia dos alunos, que definam o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, essa disposição em aprender de forma significativa terá uma inclinação maior.

A aprendizagem significativa se aproxima das demandas do mercado, na medida que o espírito crítico por ela desenvolvido, leva o aluno a aprender a aprender, por si só ele se torna capaz de evoluir seu conhecimento ao longo da vida profissional, resultando em um profissional melhor preparado para enfrentar os desafios profissionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma pesquisa qualitativa é um trabalho árduo de reflexão sobre o significado e a ligação entre dados, realidade e teoria. Para apresentar as considerações finais, será resgatada a questão-problema que norteou o presente estudo: como a metodologia de ensino-aprendizagem método do caso pode contribuir com a ocorrência de aprendizagem significativa nos discentes do ensino superior de contabilidade?

O campo das metodologias de ensino não é estudado com frequência na realidade brasileira e para os cursos de Ciências Contábeis (Miranda, Leal & Casa Nova, 2012). Assim, se faz oportuno a análise das metodologias de ensino à luz de teorias educacionais. Entender como ocorre o processo de aprendizagem é fundamental para direcionar os passos pedagógicos em sala de aula, conduzir e planejar as disciplinas, bem como o processo avaliativo. Essa se apresenta como a contribuição teórica da presente tese, entender como o método do caso contribui para que ocorra a aprendizagem significativa.

O tema de estudo está inserido em um contexto de rápidas mudanças. O ensino superior no Brasil passou recentemente por um aumento expressivo no número de IES, cursos e matrículas, situação que modificou características da sala de aula e do trabalho docente. Salas cheias e professores com alta carga de trabalho impactam negativamente no processo formativo do futuro profissional. O reflexo dessas mudanças é observado pelos dois principais exames da área contábil, o Exame de Suficiência e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. O Exame de Suficiência apresenta altas taxas de reprovação, chegando ao índice preocupante de 85%. Da mesma forma, o ENADE apresentou em sua edição de 2015, uma nota média de 40,6. Esses resultados colocam em xeque a qualidade dos cursos de ciências contábeis.

Em contrapartida ao baixo desempenho dos estudantes, o mercado profissional contábil tem se apresentado cada vez mais exigente e vem cobrando competências e habilidades antes não solicitadas. Estudos tem demonstrado que o mercado julga o recém-formado como um profissional que não está capacitado para desempenhar um papel satisfatório e de destaque nas organizações.

As diretrizes curriculares nacionais para o curso de ciências contábeis são amplas no que diz respeito ao perfil do profissional a ser formado. As mesmas diretrizes não mencionam as

ferramentas pedagógicas que devem ser utilizadas em sala, nem o tipo de ensino que deve ser privilegiado pelos docentes. De forma um pouco mais específica e direcionada, o IAESB emitiu documentos definindo um padrão esperado de competências técnicas, profissionais, valores profissionais, éticos e atitudes que são esperados do futuro profissional, e os quais as IES podem se basear para formular seus PPPs. Nesse cenário, fica a cargo das IES definir as diretrizes que compõem o seu PPP, as quais direcionam a formação do futuro profissional.

Aliar todas as atuais demandas durante a formação profissional, requer que a IES ofereça as ferramentas necessárias e essenciais para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória, e que o estudante esteja disposto a aprender a aprender. Assim, conseguirá se adaptar e aprender a aprender durante sua trajetória profissional. Para Rothberg (2006, p.90), no âmbito do ensino superior “a tarefa de elevar a qualidade da aula universitária esbarra no desejo do aluno de encontrar ali um conhecimento meramente instrumental que lhe permita o rápido ingresso no mercado de trabalho”. Segundo o autor, o aprender a aprender depende de que os alunos estejam dispostos a aceitar e se envolver com as reais finalidades da educação superior, que vai além de transmitir conhecimento.

Mitre et al. (2008) afirmam que na graduação é essencial utilizar uma metodologia que contemple uma prática educacional libertadora. Na mesma linha, Santos relata que “hoje, professores de Contabilidade preocupando-se com a formação pedagógica, felizmente, já são uma realidade e não mais algo, que como em meus tempos de estudante, era considerado algo impensável” (Santos, 2017, p. xxv). As metodologias ativas de aprendizagem, priorizam que o estudante tenha uma postura ativa no processo de assimilação do conhecimento, postura essa que é coerente com as premissas da aprendizagem significativa proposta por Ausubel.

A aprendizagem significativa preocupa-se em entender como ocorre o processo de aprendizagem, por uma ótica cognitiva. Assim sendo, defende que existe a aprendizagem mecânica, na qual o estudante decora conceitos e replica-os em momento oportuno. E a aprendizagem significativa, na qual o estudante incorpora de maneira significativa um conhecimento novo a um conhecimento já existente. O segundo tipo de aprendizagem é preferível, tendo em vista a possibilidade de que o estudante desenvolva significados aos seus conhecimentos, e assim, seja capaz de desenvolver espírito crítico e reflexivo. Entretanto, para que a aprendizagem significativa ocorra, são necessários três fatores: i) a existência de conhecimentos prévios relevantes; ii) o uso de material potencialmente significativo; e iii) a disposição do estudante em aprender significativamente. Diante desses três fatores, a presente

tese analisou a contribuição do método do caso para a transmissão de conhecimento contábil de forma a oferecer ao aluno a oportunidade de obter uma aprendizagem significativa do conteúdo.

Para realizar esse estudo, foi desenvolvido um estudo de caso único no intuito de analisar a adoção prática do método do caso. O caso estudado é a disciplina Contabilidade Financeira I, sob responsabilidade do departamento de contabilidade do ISCTE Business School, situado em Lisboa/Portugal. A disciplina é ministrada com base em aulas teóricas e aulas práticas. Nas aulas teóricas é passado o conteúdo teórico e conceitual proposto na ementa da disciplina e nas aulas práticas acontece a resolução dos casos, ligando assim aspectos teóricos e aspectos práticos, pois todos os casos utilizados são atualizados e relativos a empresas portuguesas. O caso de estudo se destaca por seu ineditismo no âmbito contábil. Esse ineditismo é destacado pelos seguintes aspectos: a utilização do método do caso acontece durante a disciplina toda e não apenas em algumas aulas; a disciplina é ministrada para a série inicial de seis cursos de graduação; os casos usados são todos ligados à realidade local e estão em constante atualização; e os conceitos que compõem a ementa da disciplina são conceitos considerados tecnicistas, e que perpassam o senso comum de que não existe a possibilidade de serem apresentados aos alunos por meio de casos práticos.

O método do caso vem sendo utilizado na referida disciplina desde o ano letivo 2010/2011. Sua implantação é resultado da inquietação dos professores com a lógica pela qual a disciplina estava estruturada. Era uma lógica tecnicista, que partia das contas contábeis para a elaboração das demonstrações financeiras. Os professores sentiam que para os alunos era sacrificante assistir às aulas, pois eles não entendiam qual era a origem das contas contábeis e de todo o mecanismo do débito e crédito. Assim, eles tinham pouco interesse nas aulas e muita dificuldade em aprender o conteúdo. Ao mudar a lógica da disciplina, os professores optaram por partir das demonstrações financeiras prontas e de aspectos gerais do negócio, para se chegar aos lançamentos contábeis. Com a decisão sobre qual lógica seria abordada, era hora de pensar em como as aulas seriam estruturadas. Assim, o método do caso foi eleito como a melhor alternativa para implantar esse novo formato na disciplina.

A sugestão pelo método do caso partiu do Professor Pedro Ferreira, que já tinha ouvido falar na metodologia e acreditava que era uma boa saída. Dentre todos os professores envolvidos no processo de mudança e reestruturação da disciplina, nenhum deles possuía formação pedagógica específica. Entretanto, suas experiências enquanto docentes e até mesmo enquanto discentes,

permitiram que a disciplina fosse estruturada da forma como está apresentada atualmente. Com muita cautela e sempre em um processo de tentativa e erro, a disciplina vem sendo ajustada ano a ano, aparando-se as arestas e solidificando os bons resultados colhidos com a mudança. Já são nove períodos letivos nessa configuração.

Com o estudo do caso único, foi possível verificar que o método do caso atende aos três fatores exigidos para que a aprendizagem significativa ocorra. A existência de conhecimento prévio é feita com base no que o aluno já sabe e no que é ensinado nas aulas teóricas. O material é potencialmente significativo, já que os casos são reais, de empresas próximas ao cotidiano dos alunos e elaborados de forma a induzir o raciocínio dos mesmos. Por ser uma metodologia ativa de aprendizagem, o método do caso eleva as chances de o aluno se mostrar pré-disposto a aprender de forma significativa.

O resultado das análises apresenta que as expectativas iniciais dos professores ao implantar o método do caso, vem sendo superadas. Para eles, os alunos têm apresentado um rendimento escolar satisfatório e uma retenção do conteúdo aprendido, que é medida em disciplinas posteriores, nas quais é exigido que o aluno apresente uma continuidade no acúmulo do conteúdo. Ou seja, para entender o conteúdo da próxima disciplina, é necessário que o aluno domine o conteúdo exigido na disciplina Contabilidade Financeira I.

Os alunos se mostram participativos e interessados durante as aulas. Alunos costumam sempre reclamar da carga de leitura e da carga de dedicação aos estudos. Com os alunos da referida disciplina não foi diferente. Entretanto são reclamações esporádicas, na grande maioria das aulas e atividades os alunos se mostram satisfeitos com o trabalho que estão realizando, alguns com mais dedicação e afinho, outros com menos.

O estudo também contou com o olhar de uma pessoa que experienciou a realidade do ensino superior brasileiro e português e que gentilmente aceitou ser entrevistada para efeitos de estudo da presente tese. De acordo com os relatos feitos pela entrevistada, o uso do método do caso é algo inovador no ensino de conceitos contábeis fundamentais. Entretanto, mesmo inovador, a entrevistada enxerga grande potencial de contribuições ao replicar o formato em disciplinas similares no Brasil, bastando para isso que os casos sejam desenvolvidos de acordo com a realidade brasileira e, até mesmo, regional. Para ela, a diferença cultural entre os estudantes brasileiros e portugueses não representa barreira que limite a implantação do método. Inclusive a entrevistada pretende unir esforços e replicar o modelo em suas disciplinas, e que para isso

gostaria de contar com a ajuda da IES e de seus colegas, no sentido de facilitar o processo de implantação.

Sob o olhar de quem acompanhou o método do caso sendo desenvolvido e o estudou à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa, ficou a inquietação dos motivos pelos quais a mesma prática não é amplamente utilizada no Brasil, nos cursos de Ciências Contábeis, especificamente nas disciplinas que envolvem os assuntos centrais da contabilidade societária/financeira. A conclusão que se chega é de que existe um paradigma consolidado, quase um senso comum, de que não é viável ensinar contabilidade básica com casos de ensino, pois envolve elementos que os alunos devem aprender de forma teórica para somente depois visualizar na prática. Esse senso comum cai por terra com o estudo de caso apresentado nessa tese.

Outro fator que pode ser apontado com limitante no uso do método do caso em disciplinas similares à Contabilidade Financeira I é justamente a escassez de casos – reais e no caso do Brasil, regionais, devido ao espaço territorial. No estudo de caso realizado, ficou evidente que existiu um esforço coletivo e que perdurou por cerca de dois anos, para que então os casos reais fossem elaborados. Todo esse esforço envolveu visitas às potenciais empresas para solicitar a parceria, visitas técnicas para entender o funcionamento da empresa, busca detalhada de informações necessárias para compor o caso, entre outros. Será que a academia contábil brasileira não consegue replicar o mesmo esforço e elaborar seus casos? Envolver alunos de graduação e pós-graduação para a elaboração dos casos, solicitar auxílio financeiro para desenvolver o projeto e suportar os possíveis gastos, estreitar a relação entre as empresas e a academia. Essas poderiam ser possíveis soluções para a quebra do paradigma de não se usar método do caso para ensinar contabilidade.

Como contribuição desse estudo para a disciplina Contabilidade Financeira I, apresentamos a sugestão de que o processo avaliativo da disciplina estudada, seja complementado com ferramentas, como por exemplo o mapa conceitual, que estimulem as relações significativas e reduzam as chances de o estudante optar pela aprendizagem mecânica. Tendo em vista que o exercício de elaborar mapas conceituais (MCs) estimula a busca por relações significativas e diminui a chance da ocorrência da aprendizagem mecânica (Correia, Silva & Romano Júnior, 2010, p.2). O uso do mapa conceitual contribuiria para que o aluno acesse a aprendizagem significativa. Corroborando essa sugestão, Novak & Cañas (2010, p.12) afirmam que “uma das maneiras mais eficientes de se empregar os mapas conceituais é utilizando-os não só como

ferramenta de aprendizagem, mas como ferramenta de avaliação, incentivando assim os alunos a usarem padrões de aprendizagem significativa”.

Os relatos apresentados na presente tese, podem ser úteis para professores e coordenadores de cursos de ciências contábeis, preocupados com a qualidade do curso e com a formação do futuro profissional, podem se espelhar no caso estudado e adotar metodologias inovadoras e direcionadas à aprendizagem do aluno.

Com relação às limitações da pesquisa, a própria característica do método escolhido pode ser apontada como uma limitação, tendo em vista que as escolhas da pesquisadora possuem influência direta na construção e na análise dos dados que compõem esta pesquisa. O tempo de observação direta, 1 mês, se apresenta como uma limitação, embora o relato dos professores retrate que o período observado representa aspectos do semestre todo (são 3 meses de aulas), o ideal seria acompanhar a disciplina toda, incluindo todas as avaliações.

Para pesquisas futuras, sugere-se que o formato da disciplina Contabilidade Financeira I seja replicado no Brasil, com seus devidos ajustes, principalmente no que tange aos casos utilizados, que devem observar o contexto brasileiro e também o contexto regional, dado as singularidades que cada região apresenta. Outras metodologias ativas podem ser analisadas à luz da aprendizagem significativa, e adotadas com segurança no ensino contábil. Outra sugestão é que seja feito um estudo com foco na análise do processo avaliativo dos alunos na disciplina, à luz das teorias de avaliação.

REFERÊNCIAS

- Anastasiou, L. G., & Alves, L. P. (2012). *Processos de Ensino na Universidade*. Joinville: UNIVILLE.
- Andere, M. A., & Araujo, A. M. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista Contabilidade e Finanças*, 19(48), pp. 91-102.
- Antonelli, R. A., Colauto, R. D., & Cunha, J. V. (2012). Expectativa e satisfação dos alunos de ciências contábeis com relação às competências docentes. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 10 (1), pp. 74-91.
- Araujo, A. M., & Slomski, V. G. (2013). Active Methods - an analysis of applications and experiences in Brazilian Accounting Teaching. *Creative Education*, 4 (12b), pp. 20-27.
- Assis, L.B.; Paula, A.P.P; Barreto, R.O.; & Viegas, G. (2013). Estudos de caso no ensino da administração: o erro construtivo libertador como caminho para inserção da pedagogia crítica. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*. 14(5)
- Ausubel, D. P.; Novak, J.D.; & Hanesian, H. (1968). *Psicologia educacional*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Springer Science & Business Media.
- Berbel, N. A. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32 (1), pp. 25-40.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. Boston: Pearson.
- Bonwell, C. C., & Sutherland, T. E. (1996). The active learning continuum: choosing activities to engage students in the classroom. *New directions for teaching and learning*, 1996(67), 3-16.
- Booth, C.; Bowie, S.; Jordan, J.; & Rippin, A. (2000). The use of the case method in large and diverse undergraduate business programmes: problems and issues. *The international Journal of Management Education*. 1(1), 62-75.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Acesso em 25 de agosto de 2015, disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm
- Bugarim, M.C.C.; Rodrigues, L.L.; Pinho, J.C.C.; & Machado, D.Q. (2014). Análise histórica dos resultados do exame de suficiência do conselho federal de contabilidade. *Revista Contabilidade e Controladoria*, 6(1).
- Cardoso, J.L. Souza, M.A.; & Almeida, L.B. (2006). Perfil do contador na atualidade: um estudo exploratório. *Revista Base (Administração e Contabilidade) da UNISINOS*. 3(3).

- Carneiro, J. D. (2009). *Proposta nacional de conteúdo para o curso de graduação em ciências Contábeis*. Fundação Brasileira de Contabilidade. Brasília.
- Cesar, A.M.R.V.C (2005). Método do estudo de caso (case studies) ou método do caso (teaching cases)? Uma análise dos dois métodos no ensino e pesquisa em administração. *REMAC Revista eletrônica Mackenzie de casos*. 1(1), 1.
- Christian, A. C. (1983). *A comparative study of the andragogical-pedagogical orientation of military and civilian personnel*. Tese de doutorado, Oklahoma State University.
- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2004). *n. 10 de 16 de dezembro de 2004. Diretrizes curriculares para o curso de graduação em Ciências Contábeis*. Acesso em 02 de maio de 2015, disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces010_04.pdf
- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2014). *n. 3 de 20 de junho de 2014. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Medicina*. Acesso em 02 de maio de 2015, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20138&Itemid=866
- Correia, P.R.M. (2017) Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2744638/mod_resource/content/2/160310-Slides-Apoio-Aula02.pdf> Acesso em: 20 março 2018.
- Correia, P.R.M.; Silva, A.C.D.; & Romano Júnior, J.G. (2010). Mapas conceituais como ferramenta de avaliação na sala de aula. *Revista Brasileira de Ensino de Física*. 32(4), 4402-1.
- Costa, J.E.P.A. (2012). A teoria da assimilação: construindo redes de saberes no contexto da educação digital. *Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-graduação em Educação*. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.
- Creswell, J.W. (2012). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching*.
- Delahaye, B. L., Limerick, D. C., & Hearn. G. (1994). The relationship between andragogical and pedagogical orientations and the implications for adult learning. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 187-200.
- Farias, P. A., Martin, A. L., & Cristo, C. S. (2015). Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39 (1), 143-150.
- Financial Times. (2017). European Business Schools 2017. Special Report. Disponível em: <<http://rankings.ft.com/exportranking/european-business-school-rankings-2017/pdf>> Acesso em: 19 de fevereiro de 2018.
- Freeman, S. (2009). Case Learning: How It works, Why It's Effective. Teaching Note.

- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gallego, A. C., Anes, J. A. D., Atoche, T. D. Borreguero, J. J. H., & Gavira, R. L. (2015). Diseño y validacion de um cuestionario que mide la percepcion de efectividade del uso de metodologias de participacion activa (CEMPA). El caso de aprendizagem baseado em projectos (ABPrj) em la docencia de la contabilidad. *Innovar*, 25(58), 143.
- Garvin, D.A. (2003). Making the case: Professional education for the world of practice. *Harvard Magazine*. 106(1), pp. 56-65.
- Gemignani, E. Y. M. Y. (2012). Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. *Revista Fronteiras Educacionais*, 1(2).
- Gephart, R. (1999). Paradigms and research methods. In: *Research methods forum*. 4(1), 11.
- Gil, A.C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (5 ed). São Paulo: Atlas.
- Godoi, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais. *Revista de administração de empresas*. 35(3), p. 20-29.
- Godoi, C. K., & Mattos, P. L. C. L. (2006). Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 301-323.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y, S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. Handbook of qualitative research, 2. 163-194.
- Guelfi, B. F., Tumelero, R. C., Antonelli, R. A., & Voese, S. B. (2015). Características do bom professor sob a ótica dos discentes de ciências contábeis da geração Y. *IX Congresso ANPCONT*.
- Hadley, H. N. (1975). *Development of an instrument to determine adult educator's orientation: andragogical and pedagogical*. Tese de doutorado, Boston University.
- Hammond, J.S. (2002) Learning by the case method. *Harvard Business School*. Rev. Abril 16.
- International Accounting Education Standards Board [IAESB]. (2017). Handbook of International Education Pronouncements. 2017 Edition.
- ISCTE-IUL. (2018). Site institucional. <www.iscte-iul.pt>
- Ikeda, A.A., Oliveira, T.M.V., & Campomar, M.C. (2005). A tipologia do método de caso em Administração: usos e aplicações. *Organizações & Sociedade*, 12(34), 141-159.
- Jennings, D. (1996). Strategic management and the case method. *Journal of Management Development*. 15(9), pp.4-12.

- Knowles, M.S. (1970). *The modern practice of adult education*. New York: New York Association Press.
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge.
- Knowles, M.S. (1984). *The adult learner*. Houston: Gulf Publishing.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lapini, V. C. (2012). Panorama da formação do professor em ciências contábeis pelos cursos stricto sensu no Brasil. *Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo)*. Ribeirão Preto.
- Lázaro, A. (1999). *Visão e ação: a universidade no século XXI*. Rio de Janeiro: Eduerj.
- Lemes, D. F.; Miranda, G. J. (2014). Habilidades profissionais do contador preconizadas pela IFAC: um estudo com profissionais da região do Triângulo Mineiro. *Advances in Scientific and Applied Accounting*. 7(2), p.293-316.
- Lima, C. S. (2006). Formação do professor de ensino superior: uma análise de conteúdo nos programas de mestrado em ciências contábeis do Brasil face as diretrizes curriculares nacionais. *Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-graduação em Ciências Contábeis, UNB, UFPB, UFPE e UFRN*. Natal.
- Lima, F. D., Oliveira, A. C., Araújo, T. S., & Miranda, G. J. (2015). O choque de realidade: dormi contador e acordei professor... *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación - REICE*, 13 (1), pp. 49-67.
- Lima, J.P.R. (2018). Ser professor: um estudo da identidade docente na área de ciências contábeis. *Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis*. Usniversidade de São Paulo. Ribeirão Preto.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. C. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In: *Handbook of qualitative research* (2 ed). Thousand Oaks. CA: Sage.
- Lüdke, M.; & André, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. (2 ed.). São Paulo: EPU.
- Machado, A; & Callado, A. (2007). Precauções na adoção do método de estudo de caso para o ensino de administração. *Cadernos EBAPE.BR*. Rio de Janeiro, Número Especial, p. 1-10.
- Marin, T. I. S., Lima, S. J., & Casa Nova, S. P. D. C. (2014). Formação do Contador—o que o Mercado quer, é o que ele tem? um Estudo sobre o Perfil Profissional dos Alunos de Ciências Contábeis da FEA-USP. *Contabilidade Vista & Revista*, 25(2), 59-83.

- Marques, T. B. I. (2005). Do egocentrismo à descentração: a docência no ensino superior.
- Martins, R. M. K. (2013). Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. *Revista de Educação Popular*, 12(1).
- Martins, D. B., & Espejo, M. M. S. B. (2015). *Problem Based Learning – PBL no ensino de contabilidade: guia orientativo para professores e estudantes da nova geração*. São Paulo: Atlas.
- Masetto, M. T. (1992). *Aulas vivas. Tese (e prática) de livre docência*. São Paulo: MG Editores Associados.
- Masetto, M. T. (2012). *Competências Pedagógicas do Professor Universitário* (2 ed.). São Paulo: Summus.
- Mastrolia, S. A., & Willits, S. D. (2013). Millennials: What Do We Really Know About Them?. In *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations* (pp. 45-72). Emerald Group Publishing Limited.
- Meneses, M.A.A. (2009). Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta pedagógica. *Educação e Pesquisa*. 35(1), 129-143.
- Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco, CA: *Jossey-Bass*.
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advanced Physical Educacion*, 30, 159-167.
- Ministério da Educação [MEC]. (2007). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP*. Acesso em 01 de maio de 2015, disponível em Censo Escolar: Evolução da educação superior - graduação: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>
- Ministério da Educação [MEC]. (2012). *Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP*. Acesso em 01 de maio de 2015, disponível em Censo escolar: resumo técnico.: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf
- Ministério da Educação [MEC]. (2014). *Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP*. Acesso em 01 de maio de 2015, disponível em Censo escolar: resumo técnico.:
- Ministério da Educação [MEC]. (2015). *Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP*. Acesso em 01 de março de 2017, disponível em Censo escolar: resumo técnico.:

- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P., & Cornacchione Júnior, E. B. (2012). Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Revista Contabilidade e Finanças*, 23 (59), pp. 142-153.
- Miranda, G.J.; Leal, E.A., & Casa Nova, S.P.C. (2012). Técnicas de ensino aplicadas à contabilidade: existe uma receita? *Didática para o ensino nas áreas de administração e ciências contábeis*. São Paulo: Atlas, 1-19.
- Mitre, S. M., Siqueira-Batista, R., Girardi-de-Mendonça, J. M., Morais-Pinto, N. M., Meirelles, C. A., Pinto-Porto, C., et al. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13 (2), pp. 2133-2144.
- Mizukami, M. G. (1986). *Ensino: abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Moreira, M.A. (2015). *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU.
- Nassif, V. M., & Hanashiro, D. M. (2002). A competitividade das Universidades Particulares à luz de uma Visão Baseada em Recursos. *Revista de Administração Mackenzie*, 3 (1), pp. 95-114.
- Nérici, I.G. (1985). *Metodologia do ensino*. Uma introdução. 2ª ed. São Paulo: Atlas.
- Nogueira, D. R., Casa Nova, S. P., & Carvalho, R. C. (2012). O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de ciências contábeis. *Revista Enfoque Contábil*, 31 (3), pp. 37-52.
- Nogueira, S. M. (2004). A andragogia: que contributos para a prática educativa? *Linhas*, 5(2).
- Nossa, V. (1999). Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica. *Caderno de Estudos*, 21, pp. 1-20.
- Novak, J.D. (1998). *Learning, creating and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Novak, J.D. (2002). Meaningful learning: the essential factor for conceptual change in limited or appropriate propositional hierarchies (lipts) leading to empowerment of learners. *Science education*. 86(4), p.548-571.
- Novak, J.D.; & Cañas, A.J. (2010). A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. *Práxis Educativa*. 5(1).
- Oro, I. M., Santana, A. G., & Rausch, R. B. (2013). Os saberes do "bom professor" de ciências contábeis na compreensão de acadêmicos da geração Y. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*.
- Pereira, C.M.; & Leal, E.A. (2015). Contribuição do método de estudo de caso no processo de ensino e aprendizagem da disciplina análise de custos do curso de ciências contábeis. *XVIII SEMEAD Seminários em Administração*.

- Pereira, E. M.; Niyama, J. K.; Freire, F. S. (2012). Convergência das normas internacionais de contabilidade: uma análise a luz das teorias da educação de Paulo Freire e Libâneo nas instituições de ensino do Distrito Federal. In: Congresso Usp de Controladoria e Contabilidade, 12. São Paulo. **Anais...** São Paulo/SP.
- Piaget, J. (1977). *O nascimento da inteligência na criança*. São Paulo: Zahar.
- Pimentel, A. (2007). A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. *Estudos de Psicologia*, 12(2), pp. 159-168.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Londres: Sage. 2008
- Rothberg, D. (2006). Aprender a aprender, educação superior e desenvolvimento moral. *Psicologia USP*. 17(2), 85-111.
- Santo, E. E., & Luz, L. C. S. (2013). Didática no ensino superior: perspectivas e desafios. *Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação*, 1(8), pp. 58-73.
- Santos, A. (2017). Prefácio. In: Leal, E.A.; Miranda, G.J.; & Casa Nova, S.P.C. *Revolucionando a sala de aula*. Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas.
- Serva, M.; & Jaime Júnior, P. (1995). Observação participante pesquisa em administração: uma postura antropológica. *Revista de Administração de Empresas*. 35(4), 64-79.
- Silva, R.R.; Benegas, A.A. (2010). O uso do estudo de caso como método de ensino na graduação. *Economia & Pesquisa*. Araçatuba, 12(12), pp. 9-31.
- Silva, E. C., Borges, W. G., Miranda, A. B., & Miranda, G. J. (2015). Saberes docentes na visão de egressos do curso de ciências contábeis. *IX Congresso ANPCONT*.
- Slomski, V. G. (2007). Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de ciências contábeis do Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 1 (1), pp. 87-105.
- Stake, R.E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Sage.
- Van Allen, G. H. (1982). Educational attitudes in a state system of community colleges. *Community College Review*, 10(2), 44-47.
- Veiga, I.P.A. (2003). Na sala de aula: o estudo dirigido. In: ____ (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papirus.
- Vieira, R.M.; & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vogt, M. S. L., & Alves, E. D. (2005). Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia. *Educação*, 30(02), 195-214.

- Wolcott, H. F. (1975). Criteria for an ethnographic approach to research in schools. *Human Organization*, 34(2), 111-127.
- Yin, R.K. (2015). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabala, A. Os enfoques didáticos. (2006). In: COLL, C. et al. *O construtivismo em sala de aula*. São Paulo: Editora Ática.
- Zaccarelli, L.M. & Godoy, A.S. (2013). “Deixa eu te contar uma coisa...”: Possibilidades do uso de narrativas e sua análise nas pesquisas em organizações. *RGO Revista de Gestão Organizacional*. 6. Edição Especial.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário de Satisfação dos estudantes sobre a unidade curricular

Disponível em: <<https://fenix.iscte-iul.pt/disciplinas/10638-1/2017-2018/1-semester/ruc>>

Afirmativa		Escala
Unidade curricular		
1	Esta UC permite aprender muitos conhecimentos novos	
2	Esta UC contribuiu para o desenvolvimento do meu sentido crítico e espírito reflexivo	
3	As matérias desta UC estão bem articuladas com os conhecimentos adquiridos noutras UC	1 a 5, sendo 1 para discordo totalmente e 5 para concordo totalmente
4	Os procedimentos de avaliação das unidades curriculares estão adequados aos respectivos objetivos de aprendizagem	
5	Nesta UC o número de horas de contato/aulas é	1 a 5, sendo 1 para muito reduzido e 5 para muito excessivo
6	Nesta UC o número de horas de trabalho autónomo é	
7	Quantas vezes se inscreveu nesta UC	1 ou 2, sendo 1 para uma vez e 2 para mais de uma vez
8	Globalmente, qual o grau da sua satisfação com esta UC	0 a 10, sendo 0 para nada satisfeito, 5 para medianamente satisfeito e 10 para muitíssimo satisfeito
Estratégias de aprendizagem dos estudantes		
9	Vou regularmente às aulas (não faltei a mais do que duas/três)	1 a 5, sendo 1 para não descreve o meu comportamento e 5 para descreve muito bem o meu comportamento
10	Participo nas discussões das aulas	
11	Procurei bibliografia sobre os temas abordados	
12	Globalmente, qual o grau da sua satisfação com o seu próprio empenho nesta UC	0 a 10, sendo 0 para nada satisfeito, 5 para medianamente satisfeito e 10 para muitíssimo satisfeito

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos discentes matriculados na disciplina Contabilidade Financeira do curso de Finanças e Contabilidade 2017/2018.

O questionário que segue busca avaliar a contribuição do *método do caso* no desenvolvimento de *competências* profissionais específicas.

Não é necessário identificar-se e sua contribuição é fundamental.

Esta pesquisa tem o objetivo de subsidiar a elaboração da tese da aluna Elisabeth Vendramin.

O doutoramento está sendo desenvolvido na FEARP/Universidade de São Paulo – Brasil.

1) Qual a sua turma:

() FCA 1 () FCA 2 () FCA 3

2) É a primeira vez que está cursando a unidade curricular Contabilidade Financeira I?

() Sim. () Segunda. () Terceira. () Outra.

3) Você LEU a maioria dos casos antes da aula prática? () Sim. () Não. Quanto leu em média: _____ %

4) Você RESOLVEU a maioria dos casos antes da aula prática? () Sim. () Não. Quanto resolveu em média: _____ %

5) Você ENTENDEU a maioria dos casos antes da aula prática? () Sim. () Não. Quanto entendeu em média: _____ %

6) País onde nasceu: () Portugal. () Outro. Qual? _____

7) Sexo: () Feminino. () Masculino.

8) Idade: _____

9) Idiomas que tem fluência: () Português. () Inglês. () Espanhol. () Outro. Qual? _____

10) Você trabalha atualmente? () Sim. () Não.

11) Analisando a unidade curricular Contabilidade Financeira I em sua totalidade, que nota você daria? (entre 0 e 10) _____

12) Você gostaria de sugerir alguma alteração no FORMATO DAS AULAS da disciplina Contabilidade Financeira I?

13) Você gostaria de sugerir alguma alteração no CONTEÚDO da disciplina Contabilidade Financeira I?

14) Caso tenha interesse em receber os resultados desta pesquisa, informe o seu E-MAIL:

Em que medida a unidade curricular Contabilidade Financeira I contribuiu para desenvolver as seguintes habilidades? **Marque entre 1 e 10, sendo 1 o MENOR grau de contribuição e 10 o MAIOR grau de contribuição.**

N/A para quando a afirmação não se aplicar.

Avaliar informações de várias fontes e perspectivas através de pesquisa, análise e integração.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A
Aplicar julgamento profissional, incluindo identificação e avaliação de alternativas, para chegar a conclusões bem fundamentadas com base em todos os fatos e circunstâncias relevantes.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A
Identificar quando é apropriado consultar especialistas para resolver problemas e chegar a conclusões.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A
Aplicar raciocínio, análise crítica e pensamento inovador para resolver problemas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A
Recomendar soluções para problemas não estruturados e multifacetados.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A
Mostrar cooperação e trabalho em equipe quando trabalhar na busca de metas organizacionais.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A
Comunicar de forma clara e concisa ao apresentar, discutir e relatar, em situações formais e informais, por escrito e oralmente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A
Demonstrar consciência de diferenças culturais e linguísticas em todas as comunicações.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A
Aplicar técnicas de escuta ativa e entrevistas eficazes.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A
Aplicar habilidades de negociação para alcançar soluções e acordos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A
Aplicar habilidades consultivas para minimizar ou resolver conflitos, resolver problemas e maximizar oportunidades.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A
Apresentar ideias e influenciar outras pessoas para fornecer apoio e comprometimento.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A
Demonstrar um comprometimento com a aprendizagem ao longo da vida.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A
Aplicar o ceticismo profissional através do questionamento e avaliar criticamente todas as informações.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A
Estabelecer altos padrões pessoais de entrega e monitorar o desempenho pessoal, através do feedback dos outros e através da reflexão.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A
Gerir tempo e recursos para atingir compromissos profissionais.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A
Antecipar desafios e planejar soluções potenciais.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A
Aplicar uma mente aberta a novas oportunidades.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A
Realizar tarefas de acordo com as práticas estabelecidas para cumprir os prazos prescritos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A
Rever o seu próprio trabalho e o de outros para determinar se ele está em conformidade com os padrões de qualidade da organização.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A
Aplicar habilidades de gestão de pessoas para motivar e desenvolver outros.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A
Aplicar as habilidades de delegação para entregar tarefas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A
Aplicar habilidades de liderança para influenciar outros a trabalharem em direção às metas organizacionais.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A
Aplicar ferramentas e tecnologias apropriadas para aumentar a eficiência e eficácia e melhorar a tomada de decisões.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N/A