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

GILVANIA DE SOUSA GOMES

**Modelo de Aprendizagem Integral (MAI): um novo modelo para o ensino de
contabilidade**

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ DUTRA DE OLIVEIRA NETO

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

GILVANIA DE SOUSA GOMES

Modelo de Aprendizagem Integral (MAI): um novo modelo para o ensino de 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 Doutora em Ciências. Versão Corrigida. A original encontra-se disponível na FEA-RP/USP.

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ DUTRA DE OLIVEIRA NETO

RIBEIRÃO PRETO

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Gomes, Gilvania de Sousa

Modelo de Aprendizagem Integral (MAI): Um novo modelo para ensino de contabilidade. Ribeirão Preto, 2018.

171 p.: il.; 30 cm

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

Orientador: Oliveira Neto, José Dutra.

GILVANIA DE SOUSA GOMES

Modelo de Aprendizagem Integral (MAI): um novo modelo para o ensino de 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 Doutora em Ciências.

APROVADA EM: 29/05/2018

BANCA EXAMINADORA:

ADRIANA BACKX NORONHA

DENISE MENDES DA SILVA

NÁLBIA ARAÚJO SANTOS

ULISSES FERREIRA DE ARAÚJO

VILMA GENI SLOMSKI

JOSÉ DUTRA DE OLIVEIRA NETO

Dedico esta tese a meus pais que, em seu primeiro ato de amor por mim, deram-me a vida.

AGRADECIMENTOS

Há sempre muito a agradecer!

Muitos e especiais agradecimentos foram e serão feitos fora deste papel àqueles a quem se destinam. Aqui registro apenas que escolhi por sua peculiar importância.

Ao Supremo Criador! Razão única para eu chegar até aqui e Força inexplicável que me conduziu, encorajou e supriu com os atributos que me foram necessários. Gratidão!

Ao Prof. Dutra! Aceitou me orientar, no início do segundo tempo! Criou-me possibilidades, mostrou caminhos, conduziu ações, reordenou projetos, acreditou e me fez acreditar. Minha imensa gratidão e respeito ao mestre Dutra no mais denso significado da palavra mestre!

À minha família! Compartilhamos dores e alegrias. Somos energia comum. Assim, todos os meus desafios são nossos desafios. A minha chegada, portanto, representa a vitória de todos.

Ao amigo, irmão e sacerdote Flávio Henrique. Não haveria de existir pessoa mais apropriada para estar ao meu lado no dia do meu exame de qualificação. Dia de particular importância no meu curso de doutorado.

Aos especiais Érika, Matheus, Thiago e Sílvio: profissionalismo, eficiência, organização, seriedade, atenção, sorrisos e humanidade. Por esses itens, eu os guardarei em minhas boas lembranças do período de curso. Obrigada!

Ao meu amado Sérgio, por ensinar-me diuturnamente o otimismo, a resiliência, a resignação, a esperança, a bravura. Ele me ensina, ao caminhar comigo, a olhar para a frente e não ver limites, o que o faz com carinho, zelo e companheirismo. Exemplo de admiração e orgulho recíprocos!

“Contudo, seja qual for o grau a que chegamos, o importante é prosseguir decididamente” (Fl 3, 16).

RESUMO

Gomes, G, S. **Modelo de Aprendizagem Integral (MAI): um novo modelo para o ensino de contabilidade**. 2018. 159f. Tese de doutorado. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2018.

Ante a demanda do mercado por profissionais com formação integral, transposta por competências abrangentes, também se adicionam ao contexto o alto grau de envolvimento dos estudantes com tecnologias, o papel das instituições de ensino e dos docentes na formação dos indivíduos e as evidências de que o processo de ensino-aprendizagem focado no estudante produz experiência de aprendizagem significativa. Esse cenário enseja identificar quais são as competências necessárias à formação integral. A literatura mostra estruturas que contribuem para o desenvolvimento de competências sem contemplar aquelas da formação integral, por completo, o que ensejou o delineamento do MAI, o qual se funda sobre os princípios do construtivismo e se apropria de modelos, estratégias e tecnologias para ensino-aprendizagem eficaz, com elementos aproveitados de forma sinérgica. O objetivo desta pesquisa foi avaliar um modelo instrucional para a formação integral do indivíduo por meio do ensino de contabilidade. O Modelo concebido foi transposto ao Moodle, em um curso sobre notas explicativas com a finalidade de constatar o alcance da formação integral e, ainda, verificar indícios de sua validade. Sua avaliação se deu por meio de duas edições do curso, nas modalidades semipresencial e *online*. Os dados foram obtidos por meio de levantamentos e analisados com base em estatística descritiva, testes não paramétricos e análises de conteúdo. Os resultados demonstraram a efetividade do MAI em conduzir ao desenvolvimento de comunicação, pensamento crítico, colaboração e solução de problemas no processo instrucional contábil, ao que se considera formação integral. O MAI acrescenta-se à literatura como alternativa viável ao ensino de contabilidade. Suas contribuições alcançam os estudantes, por proporcionarem experiência de formação integral, bem como os docentes, por migrarem de transmissões de conhecimentos para facilitadores, e as instituições de ensino superior, por demonstrarem como se pode realizar uma formação contextualizada pelo perfil digital dos estudantes e demandas do mercado. Com base nos achados, recomenda-se que disciplinas, cursos de contabilidade e áreas relacionadas sejam planejados, considerando o uso de modelos instrucionais como o MAI.

Palavras-chave: Ensino de contabilidade. Formação Integral. Competências. Ensino-aprendizagem. Notas explicativas.

ABSTRACT

Gomes, G, S. **Integral Learning Model (ILM): a new model for accounting education.** 2018. 159f. Doctoral thesis. Faculty of Economics, Administration and Accounting of Ribeirão Preto, University of São Paulo, University of São Paulo, São Paulo.

Given the market demand for fully educated professionals transposed by comprehensive competences, the high degree of student engagement with technology, the role of teaching institutions and teachers in the training of individuals, and the evidence that the process of student-centered teaching-learning produces meaningful learning experience. This scenario identifies the competences required for integral training. The literature shows structures that contribute to the development of competences, without contemplating those of integral formation, in full, which led to the design of the ILM, which is based on the principles of constructivism and appropriates models, strategies and technologies for teaching and learning, with elements used synergistically. The objective of this research was to evaluate an instructional model for the integral training of the individual through the teaching of accounting. The designed Model was transposed to Moodle, in a course on explanatory notes, with the purpose of verifying the scope of the integral formation, and still verify indications of its validity. His evaluation was made through two editions of the course, in the mixed and online modalities. The data were obtained through surveys and analyzed based on descriptive statistics, non-parametric tests and content analyzes. The results demonstrated the effectiveness of the ILM in leading to the development of communication, critical thinking, collaboration and problem solving, in the accounting instructional process, which is considered integral formation. ILM is added to literature as a viable alternative to accounting education. Their contributions reach the students, by providing full training experience, the teachers, by migrating from transmissions of knowledge to facilitators, to higher education institutions, for demonstrating how a contextualized training can be carried out by students' digital profile and market demands. Based on the findings, it is recommended that disciplines and accounting courses and related areas be planned considering the use of instructional models such as MAI.

Keywords: Accounting education, integral training, skills, teaching-learning, explanatory notes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Assuntos Abordados na Introdução	14
Figura 2 - Competências Cognitivas e Socioemocionais Requeridas para o Progresso Social	30
Figura 3 - Inter-relações entre as Competências do Modelo para Formação Integral.....	55
Figura 4 - Modelo ILDF	58
Figura 5 - Modelo CoI.....	60
Figura 6 - Modelo Wiscom.....	63
Figura 7 - Composição da Estrutura Teórica do MAI.....	76
Figura 8 - Estrutura Esquemática da Formação Integral	77
Figura 9 - Fluxo do Processo de Elaboração para a Implementação do MAI.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Principais Competências Importantes à Formação Contábil Integral	18
Quadro 2 Agrupamento das Competências da Formação Contábil Integral por Similaridade Prática	19
Quadro 3 Estrutura da pesquisa	25
Quadro 4 Paralelo entre os Atributos dos Modelos COI, ILDF e Wiscom	65
Quadro 5 Modelo de Codificação da Comunidade de Inquérito	67
Quadro 6 Estratégias Consideradas para o Desenvolvimento das Competências da Formação Integral.....	78
Quadro 7 Instrumentos Empregados em Aprendizagem Ativa	79
Quadro 8 Fases para Implementação do MAI	82
Quadro 9 Estruturação dos Módulos do Curso de NE.....	88
Quadro 10 Trechos de entrevistas sobre o suporte do curso de NE	107
Quadro 11 Trechos de entrevistas sobre dificuldades de exposição online	110
Quadro 12 Trechos das Entrevistas sobre a Competência do Pensamento Crítico	120
Quadro 13 Trechos de Entrevistas sobre Opiniões Negativas em Relação à Colaboração ou ao Desenvolvimento dessa Competência no Curso.....	123
Quadro 14 Trechos de Entrevistas com Possíveis Causas da Resistência à Colaboração.....	124
Quadro 15 Trechos de Entrevistas com Sinais do Desenvolvimento da Competência Solução de Problemas	125
Quadro 16 Trechos de Entrevistas quanto ao Suporte do Curso de NE	132
Quadro 17 Trechos de Entrevistas sobre Dificuldades de Exposição Online	136
Quadro 18 Trechos de Entrevistas sobre Fatores Motivacionais, Desmotivacionais, Contentamentos e Dificuldades ao longo do Curso	141
Quadro 19 Trechos de Entrevistas sobre Aprendizagem de Notas Explicativas.....	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 2 - Características Gerais dos Participantes do Curso	91
Tabela 1 - Resumo da Quantidade de Participantes nos Levantamentos	95
Tabela 3 Estatística descritiva das respostas do questionário.....	99
Tabela 4 Resultados da comparação por Mann-Whitney entre as edições do curso	100
Tabela 5 Estatística descritiva das dimensões do MAI	101
Tabela 6 Resultados da comparação por Mann-Whitney entre as dimensões do curso	102

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas
AICPA - Association of International Certified Professional Accountants
CERI - Centre for Educational Research and Innovation
CPA - Certified Professional Accountants
CoI - Communities of Inquiry
CFC - Conselho Federal de Contabilidade
EEEC - Ensino Embasado na Estrutura Conceitual
EC - Estrutura Conceitual
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FEA-RP - Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade de Ribeirão Preto
FASB - Financial Accounting Standard Board
IES - Instituições de Ensino Superior
ILDF - Instrucional Learning Design Framework
IAESB - International Accounting Education Standard Board
IASB - International Accounting Standard Board
IFAC - International Federation of Accountants
IFRS - International Financial Reporting Standard
LMS - Learning Management System
MOOCs - Massive Open Online Courses
MGI - McKinsey Global Institute
MEC - Ministério da Educação
MAI - Modelo de Aprendizagem Integral
OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development
PBL - Problem Based Learning
PISA - Programme for International Student Assessment
SGA - Sistema de Gestão de Aprendizagem
UNCTAD - United Nations Conference on Trade and Development
USP - Universidade de São Paulo
WISCOM - Wisdom Communities

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
1.1	Contextualização e Problemática.....	14
1.2	Questão de Pesquisa	21
1.3	Objetivos.....	21
1.4	Justificativas, Contribuições e Relevância do Estudo	22
1.5	Estruturação da pesquisa.....	25
2.	COMPETÊNCIAS PARA FORMAÇÃO INTEGRAL.....	26
2.1	Comunicação	31
2.2	Pensamento Crítico	37
2.3	Colaboração	43
2.4	Solução de Problemas.....	51
3.	MODELOS DE DESIGN INSTRUCIONAL.....	56
3.1	Instrucional Learning Design Framework.....	57
3.2	Community of Inquiry	59
3.3	Wiscom Communities	62
4.	O ENSINO DE CONTABILIDADE.....	68
5.	DELINEAMENTO DO MODELO DE APRENDIZAGEM INTEGRAL – MAI 75	
6.	IMPLEMENTAÇÃO E EXECUÇÃO DO MAI	81
6.1	Implementação do MAI.....	81
6.2	Execução do MAI	90
7.	MATERIAIS E MÉTODOS DE PESQUISA	93
7.1	População.....	95
7.2	Forma de Análise dos Resultados.....	95
8.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	98
8.1	Dimensões do MAI: presença de ensino, presença social e presença cognitiva	98
8.1.1	<i>Presença de ensino</i>	<i>103</i>
8.1.2	<i>Presença social.....</i>	<i>109</i>
8.1.3	<i>Presença cognitiva</i>	<i>113</i>

8.2 Quanto ao Desenvolvimento de Competências da Formação Integral.....	117
8.2.1 Comunicação	117
8.2.2 Pensamento Crítico	119
8.2.3 Colaboração	121
8.2.4 Solução de Problemas	125
8.2 Resultados adicionais.....	128
9. CONCLUSÕES.....	147
10. REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A – EMENTA DO CURSO.....	162
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO.....	164
APÊNDICE C - MAPA DO CURSO	165
APÊNDICE D - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.....	166
APÊNDICE E - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS E GRUPO FOCAL	167
ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO (ARBAUGH ET AL. (2008))	170

1. INTRODUÇÃO

Esta tese é desenvolvida na grande área das ciências sociais aplicadas e a temática que a delimita é educação e pesquisa em contabilidade financeira. O assunto a ser abordado circunda modelos instrucionais para aprendizagem de contabilidade com o fim de desenvolver competências e os atributos próprios dessa formação, bem como da formação integral humana, em termos holísticos.

Esta introdução se inicia com a exposição do contexto, o qual abre caminho à problemática que culmina na questão de pesquisa. Em seguida, são apresentados os objetivos, seguidos da justificativa para o estudo. Por fim, é apontada a maneira como esta tese está estruturada (Figura 1).

Figura 1 - Assuntos Abordados na Introdução

Fonte: Elaborada pela autora

1.1 Contextualização e Problemática

A informação, em seu sentido geral, está disponível e pode ser acessada a um clique pela maioria dos estudantes, não mais estando a obtenção de conhecimentos restrita aos muros das escolas. Para essas, os desafios são outros: capacitar os aprendizes quanto à compreensão e ao uso adequado de tantos dados contidos na grande nuvem da internet, desenvolver relações interpessoais, pensar criticamente e tomar boas decisões.

Diante disso, ampliam-se as discussões acerca de teorias e modelos para ensino-aprendizagem que alcancem o público que chega às universidades, os chamados Geração Z, Nativos Digitais ou, ainda, Geração Alfa (nascidos a partir de 2010). Isso porque uma das principais características das Instituições de Ensino Superior (IES) é sua condição histórica de adaptar-se ao seu tempo (TRINDADE, 2002).

Ao associar o papel das universidades ao contexto digital, cabe refletir sobre a concepção do ensino ainda dominante, segundo a qual o saber é elemento pertencente ao professor, por sua vez, tem o papel de transmiti-lo ao aprendiz. Com base nessa visão, o docente é distribuidor de conhecimentos e sua responsabilidade é descarregá-los nos estudantes, ainda que não sejam relevantes ou não façam sentido para alguém, além de si mesmo, e não sejam aplicáveis em determinados contextos (FOX, 1983), sobretudo, aqueles do mundo concreto e prático.

O estudo de Kember (1997), ao discutir, a seu tempo, algumas concepções de ensino, demonstra haver uma tendência de deslocamento hierárquico no eixo do processo de ensino-aprendizagem, partindo do professor, como ponto central, passando pelo reconhecimento da necessidade de interação entre professor e estudante e chegando ao estudante como cerne da construção da aprendizagem. O autor assevera que, embora a literatura demonstre haver um movimento no foco do processo de ensino, na prática, ainda que se afirme praticar abordagens centradas no estudante, os métodos de ensino precisam ser mais aderentes a essa crença no sentido de, realmente, promover o engajamento, o diálogo e a interação com e entre os estudantes. Fica evidente, assim, uma necessidade de ruptura de visão e abertura para reais práticas de aprendizagem ativa (MUNHOZ, 2015) e centrada nos aprendizes (DUFF; MLADENOVIC, 2015).

Nesse alinhamento, Azevedo e Reis (2014) criticam o modelo transmissivo ou de aprendizagem passiva devido ao fato de que, desde o nascimento, o ser humano aprende ao apropriar conhecimentos por meio de movimentos, possibilidades e perspectivas, considerando que, não sendo assim, a formação integral de um sujeito torna-se prejudicada.

Ademais, os dispositivos eletrônicos fazem parte do cotidiano das pessoas de forma que essas, ao utilizá-los, realizam cada vez mais atividades. Segundo pesquisa da Fundação Getúlio Vargas, divulgada pela Revista Exame por meio do 26º Relatório Anual da Tecnologia da Informação, em abril de 2015, o Brasil contabilizava três terminais (computadores, *tablets* ou telefones inteligentes) para cada dois habitantes e, segundo o mesmo estudo, ao final do ano de 2018, a proporção será de um terminal por habitante (EXAME, 2015). Observa-se, assim, que

se torna uma necessidade real o emprego de modelos instrucionais que envolvam atividades *online* e o uso intensivo de tecnologias.

Conquanto, mesmo que se perceba um aumento das discussões teóricas a respeito da superioridade dos mecanismos de aprendizagem ativa em relação às aulas tradicionais, bem como a respeito do incremento da tecnologia, esses ainda são pouco utilizados (MORGAN et al., 2005; BRICKNER; ETTER, 2008; FREEMAN et al., 2014; LEE; HANNAFIN, 2016; RAMIREZ-LOAIZA et al., 2016). A partir da epistemologia construtivista (KEMBER, 1997; DEWEY, 1981; KOLB, 1984), os estudantes aprendem por meio de seu engajamento no processo, o que não ocorre passivamente por meio do recebimento de informações, mas, sim, por meio da organização, análise e síntese, significando e compreendendo, assim, o universo com base em suas experiências individuais (LEE; HANNAFIN, 2016).

Devido a fatores culturais, ainda é predominante, no Brasil, o modelo presencial de ensino, centrado no professor (RIBEIRO, 2011), com ênfase em aulas expositivas, especialmente, até o nível da graduação, ao que se denomina de aprendizagem passiva. Não obstante, países desenvolvidos já aderiram a modelos pedagógicos mais avançados, sobretudo, quanto ao *e-learning*. Ademais, algumas iniciativas bem sucedidas quanto à inserção de tecnologias e metodologias ativas na graduação presencial já podem ser observadas no Brasil (MAIA, 2003; ARAUJO; OLIVEIRA NETO, 2010; SOUZA; VERDINELLI, 2014; OLIVEIRA NETO; GOMES; TITTON, 2017; SARDELA; COSTA; GOMES, 2017), demonstrando frutíferos resultados nos níveis de aprendizagem, desempenho e ampliação das interações entre os estudantes e desses com o instrutor.

O contexto sinaliza para uma migração necessária do processo de ensino-aprendizagem com centro no professor para foco no estudante (BARAC; PLESSIS, 2014) de maneira que seja possível visualizar diferentes *outputs* decorrentes da formação em nível de graduação. Portanto, lapso há em como favorecer o aprimoramento do ensino de contabilidade em um contexto em que são requeridos novos conjuntos de habilidades e competências e novos formatos de produção de aprendizagem.

Além disso, e ampliando o escopo da contextualização, deve-se levar em consideração os mecanismos de controle de qualidade do ensino superior em esferas externas às instituições, o que pode influenciar os moldes e resultados desejados do aprendizado, como, por exemplo, os sistemas de avaliação de professores, de programas de pós-graduação e de aptidão ao exercício profissional (KEMBER, 1997) que adotam exigências em termos de conhecimentos, habilidades e atributos específicos, por vezes, não coincidentes com as demandas do mercado profissional e do mundo contemporâneo (BARAC; PLESSIS, 2014). Essa visão sobre a óptica

do mercado coaduna com as evidências mencionadas, *a priori*, sobre as necessidades de se repensarem as estruturas da formação no nível de graduação em contabilidade.

Ademais, sob a perspectiva mercadológica, as necessidades de mudanças nos perfis profissionais, especialmente, contábil, são cada vez mais latentes (ARAÚJO, 2009; CARDOSO; RICCIO; ALBUQUERQUE, 2009; EVANGELISTA, 2005; LOPES; CARDOSO; RICCIO, 2010; SANTOS, 2012). Segundo Munhoz (2015), o perfil dos egressos, tanto formados em instituições públicas quanto em particulares, não se alinha às necessidades do mercado, sendo essa assertiva também defendida por outros estudos (ABAYADEERA; WATTY, 2016; ALI et al., 2016; AUDITFUTURES, 2017; BARAC; PLESSIS, 2014; PAGUIO; JACKLING, 2016). Munhoz (2015) comenta que, indiretamente, isso é um reflexo da formação dos professores que, muitas vezes, não é adequada e, tampouco, valorizada, sobretudo, pela escassez de professores pesquisadores, os quais deveriam ser exemplos do que se espera que os nativos digitais sejam: estudantes pesquisadores!

De acordo com Mourshed, Diana e Barton (2012), do McKinsey Global Institute (MGI), existe um paradoxo entre duas crises globais: altos índices de jovens desempregados e alta demanda por jovens dotados de competências de alto nível. Em pesquisa realizada nos países Brasil, Alemanha, Índia, México, Marrocos, Turquia, Arábia Saudita, Reino Unido e Estados Unidos, as autoras identificaram que 40% dos empregadores afirmam que a falta de habilidades e competências é a principal dificuldade para as contratações de jovens para o primeiro emprego e que a metade dos jovens não é capaz de afirmar se sua formação pós-secundária garante boas chances de se encontrar um emprego. Para o MGI, até 2020, haverá, no mundo, um déficit de 85 milhões de trabalhadores dotados de média e alta qualificações, sendo importante ressaltar que, na data da publicação da pesquisa, havia 75 milhões de jovens desempregados no planeta.

Nesse alinhamento, acrescenta-se o contexto da convergência internacional das normas para regulação de elaboração de relatórios contábil-financeiros vivenciado pela contabilidade, experienciado a partir das duas últimas décadas. Destarte, as International Financial Reporting Standard (IFRS) exercem papel prático importante em sua proposta de estabelecer definições úteis à produção de uma linguagem homogênea, voltada a orientar os participantes do mercado na produção, validação e interpretação das informações reportadas pelas empresas.

Consequentemente, o ensino das Normas Internacionais de Contabilidade contempla, em si, necessidades educacionais que vão além do conhecimento teórico e prático (COETZEE; SCHMULIAN, 2012, 2013; CARVALHO; SALOTTI, 2013; BARAC; PLESSIS, 2014; ABAYADEERA; WATTY, 2016;), almejando alcançar uma formação integral do indivíduo, com nova visão crítica e relacional.

Além disso, pesquisadores e organismos nacionais e internacionais, tais como, International Accounting Education Standard Board (IAESB), o International Federation of Accountants (IFAC), International Accounting Standard Board (IASB), Association of International Certified Professional Accountants (AICPA), Ministério da Educação (MEC), Conselho Federal de Contabilidade (CFC), dentre outros, têm se empenhado em identificar e listar habilidades requeridas aos profissionais de contabilidade e que devem ser desenvolvidas ou aprimoradas durante a graduação e o exercício da vida profissional, além de propor ações para aprimorar o ensino e a formação nessa área do conhecimento.

Conquanto, para os fins desta pesquisa, foi necessário elencar, selecionar e agrupar um conjunto de qualificações sem levar em conta o conhecimento técnico necessário a quaisquer áreas de conhecimento, aqui consideradas como essenciais e prioritárias à formação integral de um indivíduo, visando ao atendimento das necessidades contemporâneas apontadas pela literatura. A partir das leituras, emergiu uma coletânea de atributos, variavelmente nominados como habilidades, competências, atitudes, características, qualidades, aptidões, que são requeridos a profissionais com vistas às transformações contemporâneas. Daqui em diante, para fins de simplificação, será utilizada uma única nomenclatura para todas essas denominações, de forma que a expressão escolhida tenha sido ‘competência’ ou, no plural, ‘competências’.

Quadro 1 Principais Competências Importantes à Formação Contábil Integral

Competências	Literatura
Análise, síntese, interpretação	KAVANAGH; DRENNAN (2008); UNCTAD (2011)
Comportamento ético	AECC (1990); AICPA (2016); AZIAH et al. (2011); FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS (2014); KOEHN (1995); BRASIL (2004); UNCTAD (2011)
Comunicação	AECC (1990); AICPA (2016); ARAÚJO (2009); ARQUERO et al. (2007); AZIAH et al. (2011); CHIU et al. (2016); GARRISON; ARBAUGH (2007); GREIFF; NIEPEL; WÜSTENBERG (2015); HARRIS et al. (2016); KAVANAGH; DRENNAN (2008); OECD (2016); UNCTAD (2011)
Julgamentos e estimativas	HODGDON; HUGHES; STREET (2011); UNCTAD (2011)
Pensamento crítico	AECC (1990); AICPA (2016); ALI et al. (2016); AUDITFUTURES (2017); AZIAH et al. (2011); CHIU et al. (2016); BRASIL (2004); OECD (2016)
Perspectiva global	AUDITFUTURES (2017); BRASIL (2004); OECD (2016); UNCTAD (2011)
Relacionamento interpessoais e Colaboração	ARAÚJO (2009); GARRISON; ARBAUGH (2007); HANCOCK et al., (2009); KAVANAGH; DRENNAN (2008); OECD (2016); PAGUIO; JACKLING (2016); TEMPONE et al. (2012)
Solução de problemas	AECC (1990); ALI et al. (2016); AUDITFUTURES (2017); AZIAH et al., (2011); GREIFF; NIEPEL; WÜSTENBERG (2015); HODGDON; HUGHES; STREET (2011); JONASSEN (1997); KAVANAGH; DRENNAN (2008); KERN, (2002); OECD (2016); TEMPONE et al., (2012); UNCTAD (2011)
Uso de tecnologias	ARAÚJO (2009); GARRISON; ARBAUGH (2007); GREIFF; NIEPEL; WÜSTENBERG (2015); BRASIL (2004); OECD (2016)
Criatividade	GREIFF; NIEPEL; WÜSTENBERG (2015)

Fonte: Elaborado pela autora com base na revisão de literatura

Essas competências, relacionadas no Quadro 1, concatenam os mais recorrentes atributos identificados na literatura como sendo requeridos aos profissionais contábeis e aos profissionais do Século XXI. Entretanto, com a finalidade de facilitar a compreensão da estruturação desta pesquisa e unificação de nomenclaturas, propôs-se uma simplificação do Quadro 1 por meio de sua disposição hierárquica em competências e subcompetências, com base em critérios de similaridade, significado e resultado/efeito prático, detectados nas próprias fontes bibliográficas.

O dimensionamento em competências e subcompetências proposto deu origem ao agrupamento apresentado no Quadro 2 Agrupamento das Competências da Formação Contábil Integral por Similaridade Prática . Daqui em diante, esse passa a ser o conjunto das quatro competências consideradas como sinônimas da expressão formação integral.

Quadro 2 Agrupamento das Competências da Formação Contábil Integral por Similaridade Prática

Competências	Subcompetências abrangidas
1.Comunicação	Comunicação oral e escrita; capacidade de se expressar, de dar e receber feedbacks, negociação; capacidade de ouvir; elaboração de relatórios técnicos.
2.Pensamento crítico	Envolve análise, síntese, interpretação, exercício de julgamentos e estimativas, criatividade, mente aberta, senso de justiça.
3.Colaboração	Colaboração, trabalho em equipe, liderança, olhar voltado a direitos humanos e igualdade, reconhecimento de opiniões diferentes, comportamento ético, bom relacionamento com o cliente, confiança.
4.Solução de problemas	Resolução de situações concretas, reais ou simuladas, aplicação, na prática, de conhecimentos teóricos, escolhas contábeis, consideração de mais de uma solução possível para o mesmo dilema.

Fonte: Elaborado pela autora com base na revisão de literatura

A partir desse apanhado de competências apresentado no Quadro 2 Agrupamento das Competências da Formação Contábil Integral por Similaridade Prática , emerge uma reflexão sobre os meios pelos quais seria possível desenvolvê-las ou aprimorá-las no processo educacional. É válido ressaltar a necessidade de, para o alcance desse intento, além de um forte alinhamento entre os níveis departamental e institucional, o emprego de métodos para ensino-aprendizagem delineados com vistas ao desenvolvimento ou aperfeiçoamento das aptidões em comunicação, pensamento crítico, colaboração e solução de problemas, bem como para uma efetiva mudança na orientação e uso de metodologias para ensino-aprendizagem que, de fato, sejam eficazes para os fins a serem atingidos.

Ressalta-se que não foi identificado, durante a revisão bibliográfica, um modelo para ensino que faça menção à expressão formação integral ou que tenha em vista o

desenvolvimento, em conjunto, das competências comunicação, pensamento crítico, colaboração e solução de problemas ou, ainda, de outro conjunto de competências similares. Tampouco foi observado um modelo centrado no estudante que contemple mecanismos de aprendizagem ativa e colaborativa e que envolva recursos tecnológicos.

Dessa maneira, com vistas a suprir essa lacuna de um modelo para ensino-aprendizagem que envolva a integração entre aprendizagem ativa e o uso intenso de tecnologias para promover formação integral por meio da habilitação nas competências comunicação, pensamento crítico, colaboração e solução de problemas, propõe-se aqui delinear um novo modelo.

Um modelo para ensino-aprendizagem com a finalidade de formação integral, conforme aqui proposto, requer validação teórica e prática. Conquanto, uma vez que há, na literatura, suporte de metodologias e tecnologias que auxiliam no desenvolvimento das competências listadas, então, esses recursos podem ser aproveitados. Isso significa dizer que não se pretende desprezar nenhum instrumento já existente, mas, sim, buscar de cada um características que podem contribuir, sinergicamente, para a ampliação da sua eficiência.

Nesse sentido, ao detectar itens positivos desses mecanismos de ensino-aprendizagem, acredita-se ser possível produzir um modelo para ensino-aprendizagem holístico. Além disso, ressalta-se que o projeto consiste em integrar apenas atributos já validados, o que pode torná-lo um modelo forte e coerente, que contemple, essencialmente, elementos com resultados positivos e válidos por meio de experimentações e aplicações práticas preliminares.

Sumariza-se, então, os principais elementos do contexto que fizeram germinar a problemática e, por conseguinte, a oportunidade de pesquisa que contém o elemento tese:

- a) um novo perfil de estudantes é destacado, imersos em tecnologias, amplamente conectados em forma de redes e com inúmeras possibilidades de interações e trocas de conhecimentos;
- b) considera-se que as universidades sejam agentes responsáveis pela formação, de forma integral, do indivíduo;
- c) a literatura tem demonstrado que mudanças no processo de ensino-aprendizagem são necessárias com vistas a situar o estudante no foco do processo de ensino-aprendizagem, como as metodologias ativas e experienciais;
- d) o mercado, repleto de transações globais, requer um novo perfil profissional, dotado de competências que vão além das técnicas;
- e) não foi identificado um delineamento instrucional com finalidade e características necessárias à formação integral;

- f) existem metodologias e tecnologias validadas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de competências que contêm características apreciáveis e aproveitáveis.

A problemática desta pesquisa envolve considerar que um novo perfil de estudante passa a ser levado em conta quando se propõe a discutir sobre os processos de formação integral do indivíduo. Essa discussão abre espaço para reflexões acerca do papel, também, da escola e dos docentes, já que esses não são mais vistos como fonte exclusiva do saber. Por conseguinte, o problema a ser resolvido é a falta de um desenho instrucional para a formação integral.

1.2 Questão de Pesquisa

Do contexto e da problematização apresentados emerge a seguinte indagação: **Como se estruturar um modelo para formação integral adequado ao ensino de contabilidade?**

1.3 Objetivos

Nessa via, o objetivo central deste estudo é desenvolver e avaliar um modelo instrucional para a formação integral do indivíduo que seja aderente ao ensino de contabilidade.

Especificamente, pretende-se:

- a) Delinear um modelo adequado à formação integral dos estudantes;
- b) Implementar o modelo ao contexto prático, por meio da preparação e realização de um ambiente instrucional para o ensino de contabilidade financeira;
- c) Executar um curso desenvolvido conforme o modelo a fim de checar sua operacionalidade e fundamentos;
- d) Avaliar os resultados da implementação do modelo e o alcance dos objetivos pedagógicos do curso.

1.4 Justificativas, Contribuições e Relevância do Estudo

A escolha da contabilidade como a área priorizada nesta pesquisa se deve à adesão brasileira às IFRS que muda, substancialmente, o ensino de contabilidade por requererem, além do conhecimento e domínio de normas provenientes de diferente sistema jurídico e formato normativo para a sua aplicação, competências muito similares àquelas que o mercado e o mundo reivindicam a quaisquer tipos de profissionais e setores de atuação ().

Além disso, a convergência às IFRS chama a atenção para a necessidade de nova formação no microambiente da contabilidade ao mesmo tempo em que confirma e transparece a demanda de um contexto que é global e macroeconômico, com justificativa no próprio processo de globalização.

Uma das benesses do modelo que será aqui dimensionado é que esse pode ser útil ao ensino de contabilidade, tanto quanto a outras áreas ou temas vizinhos, devido à ênfase em aprendizagem ativa, com foco no aprendiz, visto que faz uso da criação coletiva de conhecimentos, aprendizagem com os pares, aprendizagem baseada em problemas e solução de problemas.

Ademais, outro benefício está ligado ao fato de se poder empregar o modelo nas tipologias de ensino presencial, semipresencial e a distância, desde que devidamente incorporados os atributos de presença social, presença de ensino e, sobretudo, de presença cognitiva, aqui vistos como essenciais em um ambiente de aprendizagem.

O modelo é considerado como de viável implementação, salvaguardando os fatores culturais que provocam influências no processo de aprendizagem, a estrutura da instituição de ensino e a formação docente. Isso porque o Modelo é delineado em um nível teórico, deixando margem para que, na prática, possa ser adaptado, levando em conta o estudante como foco do processo de ensino-aprendizagem, pela apropriação das metodologias e tecnologias mais adequadas a cada contexto educacional. Dessa forma, a sua flexibilidade é, também, apontada como uma de suas vantagens.

Acredita-se, ainda, que o modelo seja adequado ao ensino de contabilidade devido ao cunho prático dessa matéria vista ainda como sendo tecnicista. Nesse ponto, os modelos de aprendizagem experiencial e ativa são eficazes por reproduzir um ambiente real e permitir a solução de problemas concretos, de forma vivencial e colaborativa, indiferentemente da modalidade presencial, semipresencial ou *online*.

Ressalta-se que, mesmo que o modelo venha a ser aplicado em um curso presencial, o emprego de recursos tecnológicos e de ambientes virtuais de aprendizagem é amplamente necessário e recomendado, sobretudo, por favorecer a comunicação escrita, que é um atributo considerado como um ponto chave no processo de elaboração de pensamentos, análise e síntese.

A pesquisa é relevante também para estudantes, pois o modelo proposto é direcionado às suas necessidades específicas, ligadas à formação contábil integral. Assim, observando o perfil requerido pelo mercado e as competências que se almejam desenvolver, estruturadas em favor do ensino das IFRS, é possível estabelecer um *design* instrucional apropriado, contemplando estratégias de ensino e recursos que conduzirão ao desenvolvimento de comunicação, pensamento crítico, colaboração e solução de problemas. Além disso, a pesquisa favorece os discentes no sentido de que propõe adequações nos moldes educacionais que se aliam ao uso de tecnologias e, de forma estruturada, os motivarão a interações virtuais e à dissociação do tempo e do espaço para a realização de atividades.

Assim, os estudantes poderão se organizar de forma que o local, o horário e a intensidade do processo de construção do próprio aprendizado possam ser escolhidos conforme a preferência pessoal, o que, além de desvincular a ideia da sala de aula como um local exclusivo para obtenção de conhecimentos e discussões, muda o foco do processo do professor para o estudante, fomentando a aprendizagem ativa.

Outrossim, para os estudantes tímidos e com dificuldades de interações pessoais o modelo é benéfico, pois amplia suas possibilidades de exposições de pensamentos. Isso se dá porque os recursos tecnológicos existentes permitem uma maior interação de estudantes com esses comportamentos sem que haja a sua exposição física.

Ainda, sempre que o processo educacional é elaborado com base nas necessidades dos estudantes, as chances de resultados bem-sucedidos aumentam significativamente, não só em termos de aprendizagem e melhoria de desempenho, mas, em consequência, aumenta a motivação e a autoconfiança em suas capacidades individuais de construção de conhecimento e aplicação prática. Ademais, o desenvolvimento das competências comunicação, pensamento crítico, colaboração e solução de problemas desencadeia habilidades como interpretação, exercício de julgamentos, argumentação, mediação e fundamentação, as quais são úteis à vida pessoal e profissional.

Aos docentes, além dos benefícios advindos dos reflexos da aprendizagem integral, também podem ser destacadas outras vantagens, como: o docente deixa de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, tornando-se um facilitador do desenvolvimento pessoal dos aprendizes. Isso significa que seu papel passa a ser o de suprir as dificuldades de aprendizado

ou aprofundamento e discussão de pontos críticos apontados pelos próprios discentes. Essa inversão, após consolidada, pode provocar a motivação do docente pelos resultados positivos obtidos pelos aprendizes.

A preparação prévia dos processos educacionais, considerando um modelo pedagógico, estratégias para ensino-aprendizagem, tecnologias e meios de mensuração dos objetivos, visando ao todo, significa o emprego de um *design* instrucional bem delineado e isso demandará do professor, inicialmente, maior tempo de preparação e, quiçá, de acompanhamento dos estudantes do que nas aulas convencionais nele centradas, sendo esse um fator crucial na decisão de utilizar ou não um formato instrucional focado no estudante, como o que aqui se propõe. Entretanto, acredita-se que, superada a fase de adaptação da estrutura de ensino e modificados os hábitos do docente, esse seja um caminho sem volta, dados os resultados positivos do uso desse tipo de desenho em outros cursos e áreas.

Quando o fluxo de ensino-aprendizagem é proveitoso para estudantes e professores, as instituições de ensino são diretamente beneficiadas, já que essas possuem um papel importante na formação integral dos indivíduos. Em adição, em termos estruturais dos cursos de graduação presenciais, o uso de 20% da carga horária das disciplinas em atividades *online*, estabelecido pela Portaria 1.134/2016 do MEC (BRASIL, 2016), pode significar economia de custos às IES (como energia, água, manutenção, alimentação e outros).

Às IES, o modelo também é útil, pois pode ser utilizado tanto em cursos a distância, presenciais ou semipresenciais, de graduação, pós-graduação ou extensão, alcançando a educação continuada, já que a proposta que aqui se apresenta é de adequação dos programas às necessidades de formação integral dos estudantes e, portanto, é flexível e versátil.

Ao mercado, os resultados positivos poderão se refletir em várias escalas, visto que as empresas passarão a contar com profissionais aptos a responderem à demanda por decisões especializadas e embasadas. Adicionalmente, esses profissionais serão dotados da habilidade de aprenderem ativamente durante seu processo de atualização e formação continuada, contribuindo com o fluxo macroeconômico de transações entre empresas, segmentos e países, o que se refletirá em acurácia ao mercado.

À sociedade brasileira, os reflexos poderão ser observados em melhorias nos níveis de empregabilidade e consequentes progressos em avaliações, como em exames de suficiência do CFC e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Ademais, para a sociedade, em geral, é frutífera a presença de indivíduos com visão relacional global, aptos a se comunicar, pensar criticamente, colaborar e solucionar problemas.

1.5 Estruturação da pesquisa

A pesquisa está estruturada conforme o quadro esquemático abaixo, o qual aponta a finalidade de cada um dos capítulos desenvolvidos e destaca a fase no desenrolar da pesquisa e o conteúdo respectivo.

Quadro 3 Estrutura da pesquisa

Capítulos	Fase	Finalidade / conteúdo
Capítulo 1	Introdução	
Capítulo 2	Fundamentação teórica	Competências para formação integral
Capítulo 3		Modelos de design instrucional
Capítulo 4		Ensino de contabilidade
Capítulo 5	Delineamento do modelo	Objetivo específico alínea a
Capítulo 6 (6.1)	Implementação do modelo	Objetivo específico alínea b
Capítulo 6 (6.2)	Execução do Modelo	Objetivo específico alínea c
Capítulo 7	Materiais e métodos	Coleta e análises de dados
Capítulo 8	Avaliação do modelo / Resultados	Objetivo específico alínea d

Fonte: Elaborado pela autora

A próxima seção diz respeito às quatro competências consideradas como concernentes à formação integral, suas definições, características e importância. Além disso, serão apontados estudos que apresentaram êxito em desenvolvê-las individualmente.

2. COMPETÊNCIAS PARA FORMAÇÃO INTEGRAL

Este tópico abre o caminho da discussão teórica que fundamenta o desenvolvimento do modelo proposto. Tal fundamentação inicia-se com o levantamento e discussão das competências apontadas pela literatura como sendo fundamentais à formação profissional para o século XXI (Capítulo 2); segue com a apresentação de modelos de *design* instrucional, dos quais, algumas características podem ser aproveitadas como sendo úteis ao delineamento e implementação aqui pretendida (Capítulo 3); e por fim, no campo da contabilidade, é apresentada uma contextualização ligada às mudanças nos requerimentos de ensino-aprendizagem em contabilidade financeira, após a convergência às IFRS (Capítulo 4). Os três capítulos são concebidos, tendo como pano de fundo as bases construtivistas da Teoria da Aprendizagem Experiencial (DEWEY, 1981).

Sobre a Teoria da Aprendizagem Experiencial, Dewey (1981) assevera que a experiência produz genuína educação, tornando-se esses dois termos palavras sinônimas. Para esse autor, muitos estados de consciência, tais como, o saber, o querer e o sentir, são definidos por meio de ações e atitudes, as quais, transpassados em experiência cognitiva, significam conhecimento. Para Dewey (1981, p. 240), “as coisas - antes de tudo - no uso ordinário ou não técnico do termo ‘coisa’ são aquilo que elas são experimentadas como sendo” e “o saber é uma forma de experimentação” (DEWEY, 1981, p. 242).

Além do campo filosófico e psicológico abrangidos por Dewey (1981), o autor ocupou-se das questões educacionais e pedagógicas que envolvem a experiência. Quanto à matéria educacional, podem ser ressaltados os seguintes pontos de suas obras, conforme contidos na Teoria:

- a) “A educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência” (p. 450);
- b) todo o processo educacional se inicia com o nascimento, por meio da consciência social de um indivíduo no meio em que vive, moldando continuamente sua consciência, formando hábitos, treinando ideias, despertando sentimentos e emoções;
- c) a educação é um processo de vida;
- d) a escola não deve ser negligenciada como uma forma de vida social e os docentes devem, muito mais, exercer procedimentos de estímulo e controle aos aprendizes;

- e) o progresso educacional não está na sucessão de estudos, mas, sim, no desenvolvimento de novas atitudes em direção a novos interesses em experiências;
- f) a experiência tem profunda correlação com a atividade de pensar e o pensamento “inclui todos estes passos: o senso de um problema, a observação das condições, a formação e a elaboração racional de uma conclusão sugerida, e o teste experimental ativo”, concluindo que pensamento resulta em conhecimento (p. 505).

Com base nesses elementos, a Teoria da Aprendizagem Experiencial é a lente por meio da qual esta pesquisa deve ser lida e seus resultados analisados e discutidos. O modelo instrucional posiciona-se, assim, como construto que representa uma proposta de aplicar e verificar, empiricamente, os efeitos dessa Teoria na formação contábil integral.

Este Capítulo 2 é balizado pela discussão das competências, aqui consideradas como formação integral, conforme relacionadas no Quadro 2 Agrupamento das Competências da Formação Contábil Integral por Similaridade Prática, e que fundamentam a construção do modelo instrucional proposto.

A expressão competência é bastante utilizada neste trabalho e, diante disso, faz-se necessário discutir quais são alguns dos significados que a ela são atribuídos. Tal termo é identificado na literatura sobre educação como se referindo a um conjunto composto por Conhecimentos, Habilidades e Atitudes, abreviados, costumeiramente, pela sigla CHA. Além disso, a literatura de gestão empresarial emprega o termo competências com a finalidade de designar o conjunto de atributos que seus colaboradores necessitam possuir para serem reconhecidos como de alto desempenho quanto a capacidades humanas para o desempenho de determinadas tarefas (FLEURY; FLEURY, 2001).

Nesta pesquisa, a palavra competência não será utilizada como expressão do CHA devido ao item concernente à letra C, o conhecimento, atributo vinculado a conteúdos relacionados à formação técnica de uma determinada área. Ressalta-se que, na visão que fundamenta a formação integral desta pesquisa, focada no desenvolvimento de competências, o conteúdo é pano de fundo no processo de ensino-aprendizagem. Nesses termos, considera-se que, ao buscar desenvolver competências, seja possível ensinar/aprender quaisquer conteúdos, já que o conhecimento, embora seja elemento essencial e importante na formação, é transitório e volátil, podendo-se não se sustentar ao longo do tempo, o que não ocorre com o desenvolvimento de competências.

No âmbito que se associa à característica de uma pessoa, competência significa a capacidade de lidar ou resolver determinada questão ou, em sentido contrário, incompetência

pode designar a inabilidade, imperícia ou, até mesmo, em sentido pejorativo, o termo é utilizado como adjetivo para se referir a quem não está apto a exercer cargo, função ou realizar determinada atividade. Além disso, competência é uma expressão amplamente empregada na literatura da área de negócios (CARDOSO; RICCIO; ALBUQUERQUE, 2009; CARDOSO; MENDONÇA NETO; OYADOMARI, 2010; LOPES; CARDOSO; RICCIO, 2010) e de educação, designando uma de suas definições a capacidade de se realizar uma determinada tarefa, habilidade para aplicar conhecimentos teóricos, efetivamente, na prática (WESTERA, 2001).

Segundo Westera (2001, p. 80), dentro da perspectiva teórica, competência pode ser definida como “estrutura cognitiva que facilita um comportamento específico” e, da perspectiva operacional, sua definição é mais ampla e cobre habilidades e comportamentos e significa “a capacidade de tomar decisões imprevisíveis (...) que inclui conhecimentos, habilidades, atitudes, metacognição e pensamento estratégico, e pressupõe tomada de decisão consciente e intencional”. Nesses termos, competência inclui componentes mentais e atitudinais.

O estudo de Westera (2001) diferencia conhecimentos, habilidades e comportamentos de competências, defendendo que esses últimos estejam relacionadas a processos cognitivos que ocorrem na mente de um indivíduo, traduzindo a maneira como este emprega um determinado conhecimento, dotado de capacidades particulares, em alguma situação. De acordo com essa óptica, competência pode ser compreendida como **a condição cognitiva que representa o modo como se extrapolar um saber por meio de sua ação ou atitude concreta, independentemente de qual seja o tipo ou conteúdo de conhecimento envolvido**. Essa, com base em Westera (2001), será a definição por nós apropriada quando, nesta pesquisa, o termo competência for empregado.

Na visão de Westera (2001), as competências podem ser desintegradas em subcompetências, produzindo uma estrutura hierárquica. Como exemplo de competências e subcompetências poderíamos mencionar a ação de dirigir um carro em que se necessita saber estacionar, guiar para trás, guiar para frente, parar sem usar os freios, manter atenção difusa etc. ou, ainda, a competência para construir uma casa, que envolve a interpretação de projetos, fundição das bases, rede elétrica, rede hidráulica, fundição de lajes e montagem de telhados, entre outras. Isso justifica a composição apresentada no Quadro 2 Agrupamento das Competências da Formação Contábil Integral por Similaridade Prática, a qual é discutida em cada subseção seguinte.

Os autores Greiff, Niepel, e Wüstenberg (2015) destacam que, no Século XXI, habilidades cognitivas e não cognitivas, tais como, criatividade, solução de problemas e

conhecimento sobre tecnologias da informação e comunicação são e serão diferenciais nos universos acadêmico e profissional. Para o Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), as transformações advindas da globalização vêm carregadas de inovação, automação, novos modelos de negócios e relacionamentos e também divisões econômicas e sociais. Isso exige um novo conjunto de competências globais necessárias, as quais são delineadas pelo OECD em um documento denominado de Proposal for a framework to Assess Global Competence in Programme for International Student Assessment (PISA) 2018, como:

capacidade de analisar questões globais e interculturais criticamente e a partir de diversas perspectivas, compreender como diferenças afetam percepções, julgamentos, e ideias sobre si e os outros, e engajar-se em abertas, apropriadas e efetivas interações com outros, de diferentes bases históricas, com vistas a um respeito compartilhado pela dignidade humana (OECD, 2016, p. 4).

De acordo com o documento, as competências globais são o resultado da combinação de um domínio de aprendizagem multidimensional de habilidades, conhecimento e compreensão e atitudes, composto, respectivamente, por: 1) pensamento crítico e analítico (habilidade de interagir respeitosa, apropriada e efetivamente), empatia e flexibilidade; 2) conhecimento e compreensão de questões globais, e conhecimento e compreensão interculturais; e 3) abertura a pessoas de outras culturas, respeito pela alteridade cultural, mentalidade global e responsabilidade (OECD, 2016, p. 6).

No ano de 2014, foi realizado, em São Paulo, o Fórum Internacional Educar para as competências do Século XXI que discutiu políticas de alto nível para habilidades de progresso social. O evento foi promovido pelo MEC, INEP, Instituto Ayrton Senna, OECD e Centre for Educational Research and Innovation (CERI) e produziu um relatório que apresenta as competências cognitivas e não cognitivas necessárias ao mundo atual, além de um conjunto de políticas, práticas e mecanismos de avaliação que favorecem as competências. Na Figura 2, são apresentados os conjuntos de competências cognitivas e socioemocionais.

As competências cognitivas e socioemocionais apresentadas na Figura 2 são classificadas em subgrupos e discriminadas, tornando compreensíveis e claras as aptidões que serão requeridas aos profissionais de quaisquer esferas do conhecimento e profissionais, o que, naturalmente, se reflete em uma demanda contábil.

Nesse âmbito, fica evidente a necessidade de se repensarem as qualificações do capital humano para as empresas e escolas, com aptidões como resiliência e adaptabilidade e olhar

voltado a questões como direitos humanos, igualdade, globalização, degradação de meio ambiente e desenvolvimento político-social de economias emergentes (AUDITFUTURES, 2017).

Figura 2 - Competências Cognitivas e Socioemocionais Requeridas para o Progresso Social

Fonte: Fórum Internacional de Políticas Públicas (2014, p. 34)

Hancock et al. (2009) enviaram questionários a todas as trinta e oito universidades públicas da Austrália, perguntando sobre quais as competências não técnicas são consideradas importantes à formação contábil, visando à aprovação e acreditação dos formados pelos organismos de contabilidade. As respostas evidenciam que comunicação, planejamento e organização, solução de problemas, trabalho em equipe e gestão de equipes são as mais assinaladas.

No mesmo levantamento, os pesquisadores solicitaram aos respondentes sugestões de iniciativas que possam ser empregadas para o desenvolvimento das competências sugeridas, o que produziu o documento Contabilidade para o futuro: mais do que números: Estratégias para a incorporação de competências não técnicas no currículo de contabilidade. Esse documento se encontra em dois volumes para a apresentação e discussão de todos os resultados e produção de melhorias na preparação de profissionais contábeis para o Século XXI.

A partir desse ponto, o capítulo se dedica a discutir as competências para formação integral consideradas no modelo que se pretende elaborar, as quais foram apresentadas no Quadro 2 Agrupamento das Competências da Formação Contábil Integral por Similaridade Prática.

2.1 Comunicação

A primeira das competências almejada no modelo é a comunicação. Nesse caso, são incluídas as subcompetências comunicação oral de saber falar e ouvir, comunicação escrita, capacidade de expressar ideias, pontos de vista, pensamentos e emoções, habilidade para dar e receber *feedbacks* e avaliar seus pares.

Em 1998, o AICPA revisou o documento *Education Requirements for Entry into the Accounting Profession*, o qual discriminava três categorias de competências genéricas como sendo imprescindíveis a um profissional de contabilidade bem-sucedido, quais sejam, as de comunicação, intelectuais e interpessoais. No documento, o órgão assevera, quanto à comunicação, que os indivíduos devem ser capazes de (AICPA, 2017):

- Receber e transferir informações com facilidade;
- Defender seu ponto de vista junto a seus pares e executivos por meio da fala e da escrita, em ambientes formal e informal;
- Saber buscar, filtrar e selecionar informações de fontes externas (humanas e eletrônicas); e
- Saber ouvir para compreender pontos de vista diferentes.

Ainda, o documento Mapping of the AICPA Core Competency Framework enumera as competências ligadas à comunicação imprescindíveis à formação contábil e que são exigidas no exame do Certified Professional Accountants (CPA), sendo elas:

- Expressar informações e conceitos com consciência e clareza por meio da fala e da escrita;
- Colocar informações em um contexto apropriado ao ouvir, ler, escrever e falar;
- Organizar e exibir informações que sejam significativas a quem as recebe; e
- Receber e originar mensagens diretas e indiretas ao ouvir, ler, escrever e falar.

Além dessas competências, o documento menciona que o profissional contábil deve ser apto a comunicar informações sobre negócios, o que inclui a redação de documentos oficiais, e-mails e relatórios, de forma objetiva, clara e útil aos destinatários.

Na literatura, é possível identificar pesquisas empíricas que apontam a competência comunicação como sendo aquela de maior importância aos contabilistas (ARQUERO et al.,

2007; EVANS; CABLE, 2011; HARRIS et al., 2016; TEMPONE et al., 2012). Arquero et al. (2007) discutem comunicação em nível teórico e asseveram que, na área contábil, o perfil dos estudantes e profissionais é carregado de apreensão de comunicação, o que significa uma certa retração, sobretudo, na comunicação oral, dificultando ou restringindo sua capacidade de expressão individual, interação com seus colegas e, ainda, com tutores e professores. Essa característica não é muito relevante quando se utiliza o método tradicional de ensino baseado em aulas expositivas, porém, quando se desenvolvem atividades em grupos, afeta sobremaneira as atitudes de um estudante.

A importância da comunicação na formação contábil também foi destacada por Evans e Cable (2011) ao identificarem que, como consequência da globalização, as diferenças de uniformidade nas línguas entre estudantes e professores, de diversas localidades geográficas, provocam limitações de comunicação e isso afeta a qualidade da formação, já que impacta diretamente no que chama de comunidade educacional. Isso porque a qualidade da aprendizagem tem como um de seus componentes o grau e a intensidade das interações entre estudantes e desses com seus instrutores. Os autores também enfatizam a deficiência histórica da formação contábil quanto à aptidão em comunicação escrita.

De Lange, Jackling e Gut (2006) enfatizam que, frequentemente, a competência comunicação é mencionada como sendo importante à formação contábil. Esses autores a consideram como imperativa, dada a necessidade de o profissional comunicar informações claramente e de maneira concisa. Nesse estudo, os autores se propuseram a indagar aos estudantes quais as competências eles percebem como as mais importantes para o sucesso na carreira contábil, se a ênfase na dedicação ao desenvolvimento de competências varia por idade, gênero ou maneira de estudar e, ainda, se eles percebem deficiência no desenvolvimento dessas competências durante a graduação.

Dentre os resultados a serem destacados, De Lange, Jackling e Gut (2006) identificaram que, em geral, a competência comunicação foi considerada como a mais importante, em igual percentual à solução de problemas (30,6%, cada). Os estudantes de gênero masculino deram mais importância à comunicação, enquanto que as mulheres, em sua maioria, afirmam ser solução de problemas a competência mais importante. Por outro lado, houve indícios de que as mulheres percebem mais a baixa ênfase no ensino voltado ao desenvolvimento de competências do que os homens, da mesma maneira como percebe o grupo de maior idade em relação aos mais jovens.

Os achados evidenciaram ainda que os estudantes reconhecem uma lacuna no desenvolvimento, além das competências técnicas da contabilidade, de comunicação e

interpessoais. Comparando-se esses resultados com os da revisão da literatura, os autores inferiram que a percepção sobre a deficiência no desenvolvimento de competências na formação contábil na Austrália não se alterou ao longo dos dez anos anteriores à realização de sua pesquisa.

Ngoo, Tiong e Pok (2015), ao analisarem a necessidade de preparação dos estudantes para o mercado profissional de 2020, contrastaram as necessidades formativas contábeis, de acordo com a visão dos empregadores e dos graduandos da Malásia. Seus achados apontaram a comunicação como sendo a competência de maior importância, na opinião dos empregadores, seguida de pensamento crítico e solução de problemas, ambas consideradas para o modelo. Nesta pesquisa, a comunicação abrange as capacidades de saber ouvir e dar boas respostas, comunicar-se com pessoas de diferentes culturas e a habilidade de comunicação não oral. Para os estudantes, o mais importante é a habilidade de negociar e alcançar consenso, o que, também, guarda fortes relações e pode ser considerada como subcompetência de comunicação.

Uma investigação foi realizada por Howieson et al. (2014) na Austrália, cujos resultados foram obtidos a partir de entrevistas, ao longo de dez anos, aplicadas a diversas categorias profissionais e setores ligados à contabilidade (representando o mercado), além de recém-formados, para averiguar de quem é a responsabilidade da formação integral dos profissionais da área. Os achados mostraram que a maioria considera a universidade como a principal responsável pelo ensino de competências técnicas e não técnicas (56%) e, em segundo lugar, o mercado (26%) é o ente incumbido.

Além disso, o corpo de entrevistados por Howieson et al. (2014) considerou a comunicação como a principal competência a ser desenvolvida. A parcela da amostra que crê que a universidade é a responsável e o principal atributo é a comunicação representa 58%. De acordo com a opinião desse grupo, as competências mais importantes são: comunicação, solução de problemas, colaboração e trabalho em equipe e iniciativa, as quais também fazem parte dos objetivos formativos do modelo.

Por sua vez, Ali et al. (2016) pesquisaram quais as necessidades de competências para a formação contábil na opinião de professores e empregadores. Os autores identificaram que aquilo que os acadêmicos consideram como importante na formação contábil difere daquilo que os empregadores acreditam que deva ser. Além disso, em média, ambos consideraram a habilidade de comunicação escrita como a mais importante a ser promovida na formação contábil, seguida por aprendizagem continuada, tomada de decisões, pensamento crítico e analítico, análise de riscos; comunicação oral, entre outras, algumas das quais são consideradas no modelo.

Por outro lado, se analisarmos, separadamente, o *ranking* de competências mais importantes a serem desenvolvidas, de acordo com o estudo de Ali et al. (2016), as que se referem à comunicação escrita e à comunicação oral ocupam posições bem distintas nas opiniões de empregadores e docentes, de modo que os professores as consideram mais importantes (segunda e quinta posições no *ranking*, respectivamente) e empregadores, menos relevantes (sexta e nona posições, respectivamente). Conquanto, os empregadores consideram mais relevante que os estudantes sejam capacitados em língua estrangeira (terceiro lugar em importância), o que, de certa maneira, remete à capacidade de comunicação com seus pares, globalmente, o que é importante no contexto da convergência às Normas Internacionais de Contabilidade.

Por meio de certos mecanismos didáticos, considera-se possível desenvolver ou aprimorar a comunicação, utilizando-se de atividades como relatos em *blogs*, diários ou *one minute papers* (GUNAWARDENA et al., 2006; HOSSAIN et al., 2015), redação de relatórios técnicos (HOSSAIN et al., 2015), elaboração de resumos, resenhas, artigos, perguntas abertas. Ainda que seja em um ambiente *online* de educação, a comunicação, tanto escrita quanto oral, pode ser acurada com o auxílio de recursos tecnológicos e a interação com um tutor, mentor ou professor. Nesse ambiente, atividades como apresentações em tempo real, *podcasts*, gravações em vídeos, testes orais ou qualquer material que envolva a entrega de conteúdo em forma de áudios (HARRIS et al., 2016) são propícias ao aprimoramento da comunicação oral. Essas possibilidades trazidas pela tecnologia aumentam as chances de que a competência comunicação em profissionais da área contábil seja desenvolvida e suprida.

Em ambos os ambientes, presencial e *online*, atividades que promovem interações entre os pares favorecem o exercício de discussões e trocas de ideias, dentre as quais, já foram testados casos para ensino (COSTA et al., 2018; FERNANDES, 2014; STANLEY; MARSDEN, 2012; WEIL et al., 2001; WEIL; OYELERE; RAINSBURY, 2004), produção de vídeos (HOLTZBLATT; TSCHAKERT, 2011; MARTIN; EVANS; FOSTER, 1995; SARDELA; COSTA; GOMES, 2017), debates e mesas redondas (COSTA et al., 2018), simulações de negócios (LEVANT; COULMONT; SANDU, 2016), apresentação de seminários, elaboração de perguntas (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000; OLIVEIRA NETO; GOMES; TITTON, 2017), bate-papos virtuais e comunidades de aprendizagem (GUNAWARDENA et al., 2006), dentre outras. Ainda, a maneira como todas essas atividades é conduzida, de igual modo, poderá influenciar a intensidade e a qualidade da comunicação oral trabalhada.

O estudo de Zhang et al. (2016) se dedicou a investigar os tipos preferidos de comunicação por participantes de cursos *online* de modalidade *Massive Open Online Courses* (MOOCs). Dentre os achados, identificou-se que os textos postados de forma assíncrona, os bate-papos, os áudios e vídeos trocados sincronamente são os meios preferidos pelos estudantes. Ainda, os resultados demonstraram que existem diferenças estatisticamente significantes entre as formas de comunicação preferidas pelos estudantes de acordo com idade, gênero, grau de escolaridade e nível de proficiência na língua inglesa. Em cursos dessa natureza, quanto mais os estudantes se percebem em comunidade, mais são socialmente conectados e engajados e, consequentemente, mais fluida é a comunicação.

Esse princípio de conexão social é denominado de presença social (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000; GARRISON; CLEVELAND-INNES; FUNG, 2010; GUNAWARDENA et al., 2006). Ele é empregado nos modelos para aprendizagem Communities of Inquiry (CoI) e Wisdom Communities (Wiscom) e representa o clima de pertença a um grupo, comunidade ou classe em ambientes virtuais ou mesmo presenciais. Quanto mais os indivíduos se conhecem e se conectam, mais se desenvolve o conforto para manifestação de ideias, expressão de sentimentos e dúvidas e engajamento nas atividades em comunidade. A existência de presença social deve fazer parte do processo do planejamento e estruturação do design instrucional e é considerado um campo aberto para o desenvolvimento e refinamento da comunicação, sobretudo, escrita.

Os resultados do estudo de Sardela, Costa e Gomes (2017) demonstraram que a produção de vídeos é uma estratégia para aprendizagem de conteúdos contábeis teóricos e práticos que contribui para o desenvolvimento de competências, dentre elas, a comunicação. Por meio de análise fatorial, as autoras verificaram que o primeiro dos fatores identificado é composto pelas competências: criatividade, comunicação, solução de problemas, liderança, planejamento e motivação. Isso significa dizer que os estudantes consideram tais competências em graus de importância similares.

De acordo com o estudo de Sardela, Costa e Gomes (2017), a comunicação foi esmerada por meio da produção de vídeos, pois a atividade envolvia uma fase preparatória na qual os estudantes deviam discutir um tema e selecionar qual o conteúdo mais importante a ser inserido no vídeo. Em seguida, as equipes partiam para a escolha da melhor forma de transformar o conteúdo em um vídeo curto, que nascia de um roteiro escrito. Por fim, os estudantes deviam gravar, realizando o exercício da exposição e apresentação orais, o que aprimora a comunicação oral. Essa técnica favorece estudantes tímidos, já que esses podem editar e regravar quantas vezes acreditarem ser conveniente para produzir um bom material.

Como maneira de desenvolver competências, o estudo de Levant, Coulmont e Sandu (2016) empregou uma técnica de aprendizagem ativa e cooperativa nominada de simulação de negócios aos cursos dessa área na França e Marrocos. Os resultados demonstraram que as competências comunicação e expressão oral foram fortemente desenvolvidas. A partir de mecanismos das teorias de aprendizagem experiencial, os indivíduos relatam que se sentem confortáveis com a aprendizagem a partir de casos reais dos ambientes de negócios.

Por meio do documento final produzido a partir da pesquisa de Hancock et al. (2009), as estratégias para ensino testadas e recomendadas para o desenvolvimento da comunicação são: preparação conjunta em aula (envolve a preparação de tutoriais); engajamento e interações nos programas de aula; integração de classes do primeiro ano (das escolas de negócios); mapeamento, incorporação e tribuna em equipes (considera um ligeiro aumento da complexidade da solução de problemas a trabalhos em grupos); preparação de tutoriais fora de classe (a turma prepara os tutoriais para ajudá-los no conteúdo da semana); viagem a um campo de prisão (simulação de visita a contadores presos por fraudes para entrevistá-los); engajamento com profissionais, elaboração de planos de negócios e resolução de estudos de caso; pesquisas com comunicação escrita e referenciamento de fontes; Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou, em inglês, Problem Based Learning (PBL) e práticas reflexivas sobre sistemas de informações empresariais; atividades em equipes (envolvendo atribuição de responsabilidades individuais e entrega de atividades); apresentações de trabalhos em grupos (avaliadas individualmente); comunicação profissional (envolve produção de relatórios técnicos); PBL em equipes; unidades de desenvolvimento de competências (como grupos de pesquisa e solução de problemas); desenvolvimento de senso crítico (no sentido de serem capazes de discutir, criticamente, conteúdos e paradigmas da teoria da contabilidade); integração de conteúdos básicos e desenvolvimento de comunicação (exercícios obrigatórios, com entrega de material escrito, integrando conteúdos); e aprendizagem cognitiva em auditoria profissional com a utilização de *Second Life* (uso de tecnologias em ambientes virtuais de aprendizagem).

Sumarizando a subseção, apresenta-se um resumo dos recursos mencionados que beneficiam o desenvolvimento da competência comunicação:

- a) Blogs, diários do estudante e *one minute paper*;
- b) Redação de relatórios técnicos;
- c) Elaboração de resumos, resenhas, artigos;
- d) Elaboração de perguntas;

- e) Produção de *podcasts*, gravações de áudio ou vídeo, testes orais;
- f) Fóruns de discussão, debates e mesas redondas;
- g) Casos para ensino e ABP;
- h) Simulação de negócios;
- i) Comunidades de colaboração e aprendizagem;
- j) Salas de bate-papo virtuais; e
- k) Apresentação de seminários.

Adiante, discute-se a segunda competência para a formação integral levada em conta na concepção do modelo instrucional.

2.2 *Pensamento Crítico*

O pensamento crítico é a segunda competência que o modelo visa a desenvolver ou aprimorar. São contempladas aqui as capacidades de análise, síntese e interpretação e o exercício de julgamentos e estimativas. De acordo com o AICPA, dentre as principais competências ao profissional contábil estão a estratégia e pensamento crítico (AICPA, 2017). Para o órgão, essa competência é definida como a capacidade de vincular dados, conhecimentos e estabelecer *links* entre conteúdos de forma a contribuir para a tomada de decisões.

É possível encontrar, na literatura, diversas pesquisas clamando por mudanças curriculares e nos moldes do ensino de contabilidade com vistas ao favorecimento de competências de pensamento de ordem superior (BONK; SMITH, 1998). A seu tempo, os autores Bonk e Smith (1998) defendiam que a criatividade e o pensamento crítico seriam competências *core* para o Século XXI e que essas podem ser aprimoradas por meio de abordagens pedagógicas centradas nos estudantes e por meio de metodologias ativas. Dessa maneira, os autores consideram que seja possível formar os profissionais requeridos para o ambiente de negócios global. Eles destacam ainda não haver diferenças práticas significativas entre o que se considera como pensamento crítico e pensamento criativo.

Nesse estudo, Bonk e Smith (1998, p. 265), a partir da revisão da literatura, relacionaram que o pensamento crítico e criativo representa um conjunto de processos cognitivos que passa pelo seguinte transcurso:

- Olhar evidências e buscar justificação;
- Selecionar informações pertinentes;
- Distinguir relevância em fatos irrelevantes;
- Analisar a credibilidade das fontes de informações;
- Determinar a força de um argumento;
- Identificar relações entre alternativas;
- Discernir exemplos de contraexemplos;
- Reconhecer afirmações, vieses e falácias lógicas;
- Definir ideias e hipóteses; e
- Delinear conclusões e inferências apropriadas.

Em seu estudo, os autores demonstraram como, por meio dos mecanismos tradicionais de ensino, centrados no professor, se tornam limitadas as possibilidades de aprimoramento e refinamento do senso criativo. Esses autores apresentam propostas pedagógicas alternativas para o desenvolvimento dessa competência de maneira que a ênfase do processo de ensino-aprendizagem seja o estudante.

Ademais, para o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico, Bonk e Smith (1998, p. 275) elencaram, explicaram e exemplificaram cada uma das técnicas e dinâmicas que eles recomendam que sejam empregadas. São elas:

- Grupos para discussão e classificação ideias;
- Expressões como além disso, menos, interessante, prós e contras, considerando todos os fatores, por exemplo, registro dos aspectos positivos e negativos e questões semelhantes;
- Perguntas como: O que você sabe? O que quer sabe? O que você aprendeu?;
- Resumos, resenhas, índices;
- *One minute paper*, registros de reflexão, planilhas de reflexão, questionários guiados;
- Críticas, rebotes, respostas, reclamações;
- Aprendizagem baseada em problemas;
- Julgamentos simulados, controvérsias estruturadas, debates, examinando-se ambos os lados do argumento;
- Organizadores gráficos: fluxogramas, mapas conceituais, diagramas, árvores de tomada de decisão;
- Outras técnicas como categorização, esquemas de classificação, taxonomias, matrizes de comparação e contraste, identificação e *ranking* de pontos principais, questionamento socrático, inquérito de consulta, análise de custo-benefício, determinando-se relacionamentos com causas e efeitos.

Embora tenham atestado a superioridade desses métodos em produzir desempenho de melhor qualidade, os autores reconhecem que diferenças em estilos de aprendizagem individuais podem mudar a maneira como cada pessoa constrói seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o teor de seus *outputs*.

Contextualizado a partir do cenário da convergência às Normas Internacionais de Contabilidade na Turquia, da nova configuração dos mercados globais e das conseqüências dos avanços na maneira como os agentes interagem, Kargın e Aktaş (2012) destacaram a necessidade de o profissional contábil estar apto a pensar crítica, analítica e estrategicamente, estando essa competência associada à performance e eficiência de uma empresa. A pesquisa objetivou investigar se idade, gênero, nível de formação, certificação no CPA e experiência profissional mudam a maneira como os profissionais empregam o pensamento estratégico em situações ligadas à convergência e à adoção do novo código civil local.

Nos achados de Kargın e Aktaş (2012), foram significativas as diferenças quanto ao uso de pensamento crítico e estratégico dos certificados no CPA. No entanto, não foram significativas as diferenças entre as variáveis gênero, idade e grau de escolaridade. Os autores recomendam que os currículos dos cursos de contabilidade sejam modificados com vistas a incluir a capacitação em competências como criatividade, pensamento crítico, análise, solução de problemas, trabalho em equipe e habilidades de comunicação, tecnológicas e interpessoais.

O estudo de Wolcott et al. (2002) ressalta a importância do pensamento crítico na formação contábil e apontam a escassez de estudos empíricos que demonstrem a efetividade dos cursos em desenvolver tal competência e quais os meios são, de fato, efetivos para o alcance desse fim. De acordo com os autores, é possível constatar que o pensamento crítico aumenta durante a graduação e esse fato dificulta aos educadores traçar suas estratégias de ensino, bem como mensurar, isoladamente, seus efeitos. Ademais, cada uma das etapas do curso pode considerar capacidades diferentes como pensamento crítico, por exemplo. Em contabilidade introdutória é possível considerar a capacidade de distinguir eventos e, em contabilidade avançada, a capacidade de realizar julgamentos e estimativas.

Além disso, os autores afirmam que o senso crítico se aprimora no centro da intersecção entre as características ou perfis dos estudantes, os resultados por esses pretendidos e pelo ambiente educacional. Pode-se imaginar, nesse sentido, que o tamanho dessa intersecção pode ser maior ou menor, por influência de fatores que, dificilmente, podem ser controlados ou mesmo mensurados. Outrossim, quando se aborda a questão da mensuração, ficam evidentes

as limitações para que se possa identificar, pontualmente, como cada um desses níveis atua na lapidação do senso crítico.

De acordo com o estudo de Ali et al. (2016), a classe de docentes universitários considera que a competência senso crítico e analítico seja a mais importante a ser desenvolvida em um *ranking* de dezenove alternativas. Por sua vez, empregadores posicionam essa competência como a décima segunda na classificação.

Para Graham (2013, p. 124), a profissão contábil tem a ver com interesses econômicos e, por isso, é imprescindível que se ensine o estudante a desenvolver o pensamento crítico e a ética. O autor alerta sobre a necessidade de enriquecimento das salas de aulas com pedagogias que, naturalmente, conduzam os estudantes ao pensamento crítico. Com base em Case e Wright (1997), podem ser assim relacionadas as evidências que devem ser encontradas a fim de aferir se aprendizes pensam criticamente:

- Demonstrar conhecimento prévio sobre determinado assunto;
- Saber qual critério adotar em avaliações de alternativas;
- Compreender as diferenças chave do conceito de pensamento crítico e a maneira como um argumento é construído por dedução e indução;
- Ser capaz de utilizar diferentes estratégias de pensamento, tais como, metáforas, múltiplas perspectivas, organizar ideias e trabalhar com ferramentas gráficas; e
- Desenvolver hábitos de pensamento crítico, como mente aberta, espírito justo, pensamento independente, mente inquiridora, respeito pela alta qualidade e disciplina intelectual.

Graham (2013) conclui que sólidos conhecimentos técnicos em contabilidade são o primeiro passo para que um estudante possa realizar, criticamente, análises de qualquer situação requerida no contexto da área contábil.

O estudo de Nelson (2017), a partir de um patamar crítico, argumenta que os acadêmicos sempre aconselham estudantes de graduação a evitarem certas fontes digitais, como *Wikipédia* e *youtube*, sob a alegação da baixa confiabilidade de seus conteúdos e fontes. O autor reconhece que muitas informações não verdadeiras são rapidamente disseminadas na internet, criando uma cultura em que não se pode confiar em seus conteúdos.

Posicionando-se fortemente contra essa cultura, o autor ressalta que esse ambiente é campo fértil para o refinamento do senso crítico pelos estudantes e que muitas certezas e confiabilidades não dão espaço ao desenvolvimento de pensamento crítico. Essa visão

corroborar Bonk e Smith (1998), os quais assinalam que saber analisar, filtrar e selecionar informações são fases cognitivas do pensamento crítico.

Ainda, o autor afirma que a dúvida é a pedra angular do pensamento crítico, de maneira que esse depende das dúvidas que um pensador tenha sobre determinado fato, opinião ou posição, o que envolve os ambientes digitais. Aos docentes, nessa óptica, ensinar a desenvolver o senso crítico é ensinar a dúvida e suas dimensões criativas e imaginativas. Nelson (2017) diferencia três zonas de dúvidas relacionadas ao pensamento crítico: a) questões de fato (ligadas à veracidade de uma informação); b) questões de lógica (relacionadas às conexões entre fatos e inferências); e c) questões de discurso (referem-se à inclusão cultural ou terminologias ou interesses).

Em determinados momentos, a ocorrência de eventos em uma das zonas de dúvidas pode estar imbricada na ocorrência em outra, o que não prejudica a conclusão de que “todo pensamento crítico, se é realmente crítico, deve lidar com a dúvida” (NELSON, 2017, p. 121). Conquanto, o autor defende que dúvida é uma condição necessária, mas não suficiente do pensamento crítico. Do ponto de vista da educação, Nelson (2017) comenta que o que os docentes fazem, constantemente, é tentar eliminar as dúvidas e que, até nas avaliações, o que ocorre é a atribuição de notas a respostas exatas e positivas, idênticas à rubrica ou gabarito e que essa postura é contrária ao desenvolvimento de mentes autônomas e críticas.

Bonk e Smith (1998) mencionam e exemplificam metodologias como alternativas para se trabalhar o pensamento criativo dos estudantes, quais sejam: debates ou tempestades de ideias; dinâmicas envolvendo possibilidades/alternativas/escolhas; escrita livre; simulações e dramatizações; atribuição de papéis de pensamento; mapas mentais; estímulo à elaboração de perguntas, listas e *check lists*; exercícios como sinéticas, analogias, suposições, associações e metáforas; sínteses morfológicas. Os autores também sugerem outras técnicas para ensino, quais sejam: registros pessoais em diários; dinâmica sobre qual seria a segunda melhor resposta/alternativa; reorganização de fatos e informações; rompendo e encontrando novos padrões; o que mais?; por favor, elabore, adicione detalhes; dramatizações e improvisações.

O pensamento crítico pode ser desenvolvido ou ampliado por meio de alguns instrumentos dos quais os cursos de graduação em contabilidade podem fazer uso, como, por exemplo, o hábito por leituras de artigos e outros materiais antes das aulas, o que pode produzir, inclusive, profundas experiências de aprendizagem (TURNER; BASKERVILLE, 2011). Essa prática, pautada no construtivismo, foi testada por Turner e Baskerville (2011) que aliaram *feedbacks* formativos e intervenções como meios de suporte à compreensão e construção de significado pelos estudantes. Essa técnica, também conhecida como *Flipped Classroom*,

traduzida como sala de aula invertida, também foi utilizada com êxito, para essa finalidade, por Oliveira Neto, Gomes e Tilton (2017) e Roach (2014).

Além disso, o experimento de Turner e Baskerville (2011) envolveu atividades colaborativas, avaliação pelos pares e instruções formais e informais, sempre focadas no estudante. Os resultados demonstraram eficácia quanto ao método de aprendizagem em desenvolver o senso crítico, embora apenas 20% dos participantes da pesquisa tenham declarado que realizaram a leitura prévia de todo o material.

O estudo de Costa et al. (2018) empregou o caso para ensino Open Safari, elaborado pela Iniciativa Educacional do IASB, por meio do IFRS Education, para o Ensino Embasado na Estrutura Conceitual (EEEC) como forma de suporte à aprendizagem sobre as IFRS. Um dos principais objetivos do caso é o desenvolvimento de competências para o exercício de julgamentos e estimativas, próprios das Normas Internacionais. Dentre os achados, o caso mostrou-se útil para o desenvolvimento de competências atribuídas aos níveis mais sofisticados do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom.

Ademais, os resultados comprovaram que 62% dos estudantes consideraram o Caso Open Safari extremamente útil à competência exercício de julgamentos e estimativas contábeis, a qual foi apontada, por muitos deles, como sendo uma das competências mais difíceis de serem aprimoradas, tanto na execução do caso, como em situações reais.

O estudo de Rufino (2015) revelou que a solução de problemas reais, enquanto metodologia, contribui para o desenvolvimento do senso crítico. Na mesma via, esta pesquisa considera a solução de problemas como uma das competências que se pretende desenvolver a partir do modelo. Isso mostra uma inter-relação entre as competências e a reverberação dos efeitos positivos do seu desenvolvimento em níveis superiores, já que solução de problemas, colaboração, pensamento crítico e comunicação podem ser operados em um mesmo plano cognitivo ou, ainda, por meio de pedagogias ou modelos instrucionais escolhidos ou delineados com vistas a essa finalidade.

Os resultados do estudo de Rufino (2015) demonstraram, a partir dos relatos dos estudantes de sua amostra, que por meio de aulas tradicionais, centradas no professor, é difícil desenvolver o pensamento crítico que, por sua vez, é bastante aprimorado quando são experimentadas metodologias centradas no estudante, como simulações e estudos de caso.

Howieson et al. (2014) ressaltam que uma formação contábil apropriada a profissionais do futuro que sejam pensadores críticos independentes deve refletir suas experiências de aprendizado e que, para tanto, são requeridos: melhor comunicação entre os acadêmicos sobre conteúdos e pedagogias na elaboração dos programas de curso; transferências de *expertise* e

estratégias que facilitem abordagens estruturadas para a formação de profissionais para o futuro; e criação de ambientes de discussão para que os estudantes compartilhem as experiências e competências adquiridas.

Conforme o documento “*Accounting for the future: more than numbers: Volume 2 - Strategies for embedding non-technical skills into the accounting curricula*” (HANCOCK et al., 2009), as atividades sugeridas e explicadas como estratégias eficazes para o desenvolvimento do senso crítico são: aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem cognitiva em auditoria profissional com a utilização do *Second Life*.

A seguir, uma lista contendo as principais metodologias e recursos para o desenvolvimento de pensamento crítico e suas subcompetências, imprescindíveis à formação integral, é apresentada como forma de fechamento deste subtópico:

- a) Aulas expositivas dialogadas, com dinâmicas e exemplos;
- b) Resumos, resenhas e índices;
- c) Diários e *one minute papers*;
- d) Atividades em grupos e colaboração;
- e) Casos para ensino, casos reais e ABP;
- f) Simulações e dramatizações;
- g) Elementos gráficos como fluxogramas, mapas mentais e diagramas;
- h) Matrizes, índices, listas, *check lists*;
- i) Pesquisas, seleção e leitura de conteúdo na internet;
- j) Debates e tempestades de ideias; e
- k) Elaboração de perguntas.

A subseção seguinte está ligada à competência colaboração como elemento intrínseco à formação integral.

2.3 Colaboração

A colaboração é a terceira competência a qual o modelo se propõe a lapidar. Sua abrangência contempla as subcompetências trabalho em equipes, reconhecimento de opiniões

diferentes, comportamento ético, liderança, respeito às diferenças, direitos humanos, princípios de igualdade e inclusão, negociação, responsabilidade e iniciativa. De acordo com o AICPA, colaboração significa “trabalhar produtivamente com diversos indivíduos em uma variedade de papéis, com múltiplos interesses nos resultados, para alcançar resultados aceitáveis e ótimos”, sendo ela considerada como uma das core competências aos profissionais contábeis (AICPA, 2017).

De acordo com a pesquisa de PISA 2015, a competência solucionar problemas colaborativamente compreende “a capacidade de um indivíduo se envolver efetivamente em um processo pelo qual dois ou mais agentes tentam resolver um problema, compartilhando a compreensão e os esforços necessários para se chegar a uma solução e reunir seus conhecimentos, habilidades e esforços para alcançar essa solução” (OECD, 2017, p. 32).

Para o organismo internacional, muitas atividades humanas envolvem grupos de pessoas, como um condomínio, uma vizinhança ou uma comunidade religiosa, e que, em todos os casos, a harmonia é necessária. Alguns dos benefícios da colaboração são: o trabalho pode ser dividido entre os envolvidos; variadas perspectivas e experiências são englobadas na solução; e os membros de uma equipe podem motivar uns aos outros, melhorando, com criatividade, a qualidade da solução.

De acordo com Wang et al. (2009, p. 109), o trabalho em equipe é considerado uma competência essencial ao mercado profissional do Século XXI. Para os autores, o trabalho em equipe tem como premissas a cooperação com outros, as influências intragrupo por meio de apoio e encorajamento, a resolução de conflitos e negociações e a orientação de outros. Além disso, os autores validam seus argumentos, ao aferirem o trabalho em equipe, sobre os pilares de construtos relacionados a processos de socialização e competências emocionais.

Para Laal, Laal, Kermanshahi (2012, p. 1698), o conceito de colaboração vai além do trabalho em equipes, o que pode trazer benefícios nas escalas social, psicológica e acadêmica. Os autores definem colaboração como “uma filosofia de interação e estilos de vida pessoais na qual os indivíduos são responsáveis por suas ações, incluindo aprendizagem e respeito às habilidades e contribuições de seus pares”. Nesse sentido, os membros compartilham autoridade e aceitam responsabilidades e, a partir do consenso, constroem por meio da cooperação. Assim, não faz sentido a competição dentro do grupo ou, ainda, entre outros grupos de colaboração.

Dentre os benefícios da aprendizagem colaborativa, Laal, Laal e Kermanshahi (2012) listam: engajamento dos estudantes, motivação mútua, o processo de aprendizagem se torna divertido e interessante, desenvolvimento de comunicação oral, redução da ansiedade pelas

aulas presenciais e segurança diante de situações desconhecidas. A aprendizagem colaborativa pode ser considerada como bem-sucedida quando não apenas um membro aprende, mas quando todos aprendem, de forma que o sucesso de um ocorre quando um estudante ajuda outro a ser também bem-sucedido.

O estudo de Kutluk et al. (2015), por meio de pesquisas com os profissionais contábeis no mercado na Antalya, revelou que os atuantes no mercado afirmam que a formação na graduação em contabilidade não forma suficientemente em conhecimentos contábeis e que os estudantes deveriam realizar mais atividades em colaboração com seus pares e educadores. Além disso, consideram que comunicação, ética, solução de problemas e tomada de decisões são competências cruciais aos profissionais no futuro.

De acordo com Stanley e Marsden (2012), o PBL deve ser incorporado ao design instrucional para auxiliar os estudantes de contabilidade no desenvolvimento de solução de problemas colaborativamente e na ampliação do diálogo. Jackling (2013), ao tratar dos impactos da adoção das IFRS no ensino de contabilidade, menciona que devem ser utilizadas abordagens de ensino-aprendizagem centradas no estudante, tais como, aprendizagem baseada em cooperação, PBL, simulações e role-plays.

A pesquisa de Scofield (2005) contribui com a literatura sobre educação contábil, ao investigar o uso de casos como uma abordagem de base para o trabalho em equipes, por proporcionar diversos benefícios pedagógicos oriundos da elaboração de soluções que produzem aprendizagem positiva e sinérgica. A autora chama a atenção para o fato de que nem sempre atividades em equipes geram aprendizagem cooperativa em virtude de problemas ligados à procrastinação e a conflitos de liderança.

O autor Villiers (2010) discute a formação em contabilidade com vistas ao futuro, asseverando que, aos estudantes, são necessários novos conjuntos de habilidades e competências classificadas como de inteligência cognitiva – ligadas ao conhecimento técnico - e de inteligência emocional. O autor reitera que as competências mais importantes são classificadas em: comunicação, pensamento e solução de problemas, liderança e trabalho em equipes, valores éticos e morais e autogestão. O autor propõe um conjunto de sete recomendações a serem adotadas pelas universidades para que entreguem ao mercado profissionais contábeis com formação condizente à sua demanda, sendo uma delas a aprendizagem cooperativa.

Por sua vez, Cottell e Millis (1992, p. 96) discorrem sobre a aprendizagem cooperativa em contabilidade, afirmando que esta vai além da colaborativa por considerarem a primeira mais estruturada, pois, reproduzindo a visão de Whipple (1987), afirmam que a cooperativa

“fornece um quadro prático para a implementação de metas mútuas, como a promoção da aprendizagem ativa; superando o fosso entre professores e alunos; criando um senso de comunidade; garantindo que o conhecimento seja criado, não transferido; tornando os limites entre ensino e pesquisa menos distintivos; e localizar o conhecimento na comunidade e não no indivíduo”. Os autores recomendam, fortemente, que a aprendizagem cooperativa faça parte do processo formativo em contabilidade, pois as universidades têm o papel de formar para a sociedade democraticamente organizada. Esse raciocínio emerge das teorias de Piaget e de Vygotsky.

Desde Vygotsky, a premissa de que um adulto pode se desenvolver por meio do relacionamento com seus pares mais capacitados foi sendo fortalecida e formaram-se evidências de que há inúmeras vantagens no processo de engajamento social na forma de interações entre pares com vistas à aprendizagem (ZHANG et al., 2016). De acordo com Gerosa et al. (2003), para colaborar, um grupo necessita se comunicar, coordenar e cooperar, o que gera compromissos a serem gerenciados, além de envolver constante negociação.

As estratégias para ensino recomendadas por Hancock et al. (2009) para o aprimoramento da competência da colaboração são: preparação conjunta de aula; engajamento e interações nos programas de aula; integração entre classes do primeiro ano; mapeamento, incorporação e tribuna em equipes; preparação de tutoriais extraclasse; engajamento com profissionais, elaboração de planos de negócios e resolução de estudos de caso; aprendizagem baseada em problemas e práticas reflexivas sobre sistemas de informações empresariais; atividades em equipes; planejamento, organização, autogestão e aprendizagem continuada; apresentações de trabalhos em grupos; PBL em equipes; unidades de desenvolvimento de competência, dentre outras.

Além disso, alguns recursos tecnológicos e ambientes virtuais facilitam os processos de construção coletiva, tais como, Google Docs e PBWorks, nos quais é possível realizar construções coletivas, revisões contínuas e produção de conhecimento coletivo (WANG, 2014). Em acréscimo, além da aprendizagem colaborativa, esses recursos contribuem também para refinamento da comunicação escrita.

Wang (2014, p. 507) realizou um experimento a fim de investigar se o *wiki* é eficaz como mecanismo de colaboração e se contribui para desenvolver a comunicação escrita e outras competências. Seus achados foram confirmatórios, apontando que o *wiki*: 1) melhora os níveis de consciência em relação a um público; 2) melhora os padrões de organização dos textos; 3) enriquece o conteúdo do texto; e 4) melhora a acurácia gramatical e a estrutura das sentenças. Ademais, além da colaboração, o *wiki* melhora a coordenação e a aprendizagem entre os pares.

O mundo conta, por meio dos avanços tecnológicos, cada vez mais com possibilidades de interconexões entre as pessoas e, devido a isso, o PISA realizou uma investigação para saber se e como os estudantes, até o ensino médio, têm colaborado entre si nos países vinculados à OECD. O órgão considera que “o mercado de trabalho demanda pessoas que sejam capazes de resolver problemas em conjunto com outras” (OECD, 2017, p. 17). Os principais resultados relacionados a esse quesito, no quinto volume dos resultados de PISA 2015, são:

- Singapura, Japão, China, Coreia, Canadá, Estônia, Finlândia, Nova Zelândia, Austrália e Alemanha são, nessa ordem, os países cujos estudantes apresentam melhores desempenhos em relação à solução colaborativa de problemas;
- 28% dos países pesquisados possuem estudantes com boas capacidades de resolver problemas colaborativamente;
- A performance em solução de problemas colaborativamente é proporcional ao desempenho em ciências e matemática no ensino médio;
- Mulheres tem melhores condições de resolver problemas colaborativamente do que homens e parecem valorizar mais os relacionamentos do que eles.

No que tange ao Brasil, os resultados revelam que mais de vinte por cento dos estudantes não alcançaram o nível 1 (mais baixo, em uma escala de 4 níveis), tendo obtido 0,65 em proficiência nessa competência, e apenas 0,6% dos estudantes brasileiros atingiram o mais alto nível de aptidão em solucionar problemas colaborativamente. No nível 1, estão enquadrados os estudantes com capacidade de solucionar problemas simples e que se concentram apenas em sua tarefa individual dentro do grupo. A maior parcela dos estudantes brasileiros está concentrada no nível 2 (conseguem realizar esforços coletivos para solucionar problemas de média dificuldade), sendo os resultados do Brasil melhores apenas do que os da Tunísia.

Ao olhar para os resultados do Brasil em PISA 2015, quanto ao quesito solução de problemas em colaboração, fica evidente uma lacuna formativa, já que a maior parte da revisão da literatura demonstra que a solução de problemas e a colaboração estão entre as principais competências almejadas pelo mercado para profissionais globais com vistas ao futuro, inclusive, aqueles da área contábil. Isso confirma a necessidade evidenciada nesta pesquisa de se pensar e propor um modelo para ensino apropriado ao desenvolvimento de ambas as competências: colaboração e solução de problemas, aqui abordadas separadamente.

Em outro grupo de questões analisado em PISA 2015, investigou-se a percepção dos estudantes em relação à sua própria atitude de colaboração. Os resultados expressaram que 85%

da amostra afirmaram ser bons colaboradores, entretanto, os números apresentados anteriormente não confirmam essa percepção, desvelando a visão turva dos estudantes em relação ao que seja trabalhar colaborativamente. Uma vez mais, nesse quesito, o Brasil encontra-se abaixo da média em relação aos países em que seus *estudantes* se consideram bons colaboradores.

A partir da compreensão de uma nova sociedade morfologicamente organizada por redes (ROLANDO et al., 2014), torna-se válido considerar as redes ou comunidades de aprendizagem como um caminho coerente, não só quando se pensa em educação a distância, mas em redes de colaboração, pelo qual se deve direcionar o ensino nos níveis fundamentais, superiores e profissionais (LIU, 2012), já que a internet tem conduzido as pessoas a se envolverem em redes sociais com a utilização de variados recursos tecnológicos.

Além disso, as comunidades de aprendizagem são uma alternativa viável àquelas pessoas geograficamente dispersas, porém com objetivos de aprendizagem comuns (ROLANDO et al., 2014). Esses autores verificaram que a ideia de ajudar e ser ajudado por seus pares, que são, ao mesmo tempo, provedores e beneficiários de novos conhecimentos, aprimora o desenvolvimento de competências.

As comunidades de conhecimento também são destacadas como modalidade de desenho instrucional, elaboradas para a educação a distância e que despontam como tendência (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000; LAAL; LAAL; KERMANS SHAHI, 2012) para os fins de aprendizagem colaborativa, trabalhos em equipes e comunidades de conhecimento. De maneira indireta, servem como mecanismo para o desenvolvimento ou lapidação das competências comunicação, pensamento crítico e solução de problemas, as quais são objetos desta pesquisa.

Na pesquisa de Anjewierden et al. (2011), são apresentados os resultados de um experimento que investigou a relação entre a comunicação e a aprendizagem investigativa e colaborativa, em inglês, *collaborative inquiry learning*. Os estudantes atuavam em um ambiente de simulações de situações críticas. Os autores fizeram análises das correlações entre a quantidade, o tipo e a qualidade das comunicações dentro dos grupos e concluíram, dentre outros, que: os estudantes que publicam mais mensagens, normalmente, adquirem mais conhecimentos do que seus pares; existe uma correlação entre os ganhos de conhecimento entre os membros dos grupos; e o que os estudantes falam pode influenciar o que eles aprendem e, inversamente, o que eles aprendem (ou já sabem) pode influenciar o que eles falam.

As principais dificuldades identificadas e apontadas por Chagas (2001) para a implementação do modelo de comunidades de aprendizagem são: a) falta de recursos e apoio

técnico; b) falta de tempo para concepção e concretização de meios de integração; c) falta de formação sobre o assunto; d) estrutura organizacional inapropriada na escola, tornando a cultura um entrave; e) falta de incentivos em recursos tecnológicos e materiais de suporte em português; e f) falta de hábitos de colaboração. Para a autora, este último item destaca-se por ser a causa do fracasso de algumas redes de aprendizagem.

A cultura já foi destacada na literatura (JOY; KOLB, 2009; HOFSTEDE, 2016) como fator que interfere nos mecanismos de ensino-aprendizagem e, ao considerar a argumentação de Chagas (2001) acerca da cultura de colaboração em Portugal, há que se levar em conta que, o Brasil, tendo sido colonizado por esse país, pode carregar como herança histórica parte da carga cultural relacionada ao dilema.

Tal fato já foi discutido por Holanda (1996), o qual assevera que, no Brasil, historicamente, a ideia de superação originada e trazida pelos colonizadores pode ser considerada como causa da fragilidade nas formas de organização sociais que proporcionem solidariedade e ordenação entre os povos. Isso porque os privilégios de algumas classes (sobretudo, as hereditárias) fazem com que não seja possível acordos coletivos duráveis, gerando grande elasticidade nas estruturas sociais e consolidando os princípios de competição individual, o que pode ser observado claramente nos cursos de graduação e, principalmente, nos de pós-graduação brasileiros.

Devido a isso, o que se percebe, em nossos tempos, é que mesmo iniciativas construtivas tendem a separar e não unir os indivíduos (HOLANDA, 1996). Nesse sentido, para o autor, quando o mérito e a responsabilidade individuais não são reconhecidos, crescem sentimentos de desconfiança e antipatia, desfavorecendo a associação entre as pessoas e isso pode ser visto de forma acentuada em grupos protestantes, especialmente, os de origem calvinista, discordantes dos princípios de livre-arbítrio. Esse argumento, outrossim, aponta para o fato de que a religião, enquanto elemento cultural, também pode provocar influência na formação e sucesso de comunidades de aprendizagem.

De Portugal, também vieram concepções a respeito do trabalho, as quais limitam a capacidade de organização social. Os portugueses tinham muito mais apreço pela aventura da descoberta do que pelo trabalho braçal, comprometendo a moral no trabalho em virtude da sua propensão ao ócio. Isso faz com que os esforços desinteressados, típicos da solidariedade, não predominem e falte harmonia entre os interesses, ou melhor, que apenas interesses comuns sejam capazes de produzir harmonia e algum tipo de associação, ainda que pouco sustentáveis (HOLANDA, 1996).

Esses traços culturais podem ser observados no Brasil além do ambiente profissional, que é carregado de competição e individualismo, podendo serem notados também no universo escolar, em que a colaboração entre os estudantes é baixa, conforme já apontado em PISA 2015. No âmbito do ensino superior, aumentando gradativamente na pós-graduação, os níveis de competitividade entre os estudantes, e até mesmo entre professores, é evidente, sendo, por vezes, incentivado. As próprias métricas de avaliação de cursos, professores e *estudantes* fomentam as disputas, o individualismo. Exemplificando a visão de Holanda (1996), as associações entre os indivíduos somente são observadas quando há interesses comuns.

Ainda que haja motivação de interesse pessoal em prevalência do coletivo para a realização de atividades em grupos, é comum de se observar, no contexto acadêmico brasileiro, que é mais recorrente a divisão das tarefas entre os associados do que as produções, de fato, coletivas. Esses fatores contribuem para a compreensão dos resultados de PISA 2015 sobre o baixíssimo desempenho brasileiro em solucionar problemas colaborativamente sem esgotar a discussão sobre todas as possíveis causas, já que, na atualidade, em decorrência de crises econômicas e políticas e escândalos ligados à corrupção, cada vez menos se verificam investimentos em educação, dos níveis mais básicos aos superiores.

Embora tenham sido destacadas algumas limitações à implementação de comunidades de aprendizagem, esse formato se apresenta como uma relevante estratégia de construção de conhecimento e potencialização da aprendizagem (CHAGAS, 2001; GUNAWARDENA et al., 2006) nos níveis básico, secundário, superior e profissional (DIAS, 2004), com promissora efetividade no alcance das competências desejadas nesta pesquisa e no desenvolvimento de habilidades cognitivas e não cognitivas.

Os meios considerados pela literatura apresentada neste tópico apropriados ao desenvolvimento ou aprimoramento da colaboração, competência inerente ao modelo, são:

- a) Atividades em grupos
- b) ABP e estudos de casos
- c) Construções coletivas
- d) Comunidades de inquérito
- e) Comunidades de conhecimento e aprendizagem

A seguir, será tratada a última competência no rol daquelas consideradas como parte da formação integral: solução de problemas.

2.4 Solução de Problemas

A solução de problemas é a quarta do conjunto das competências visadas pelo modelo. Suas subcompetências são: aplicação de conhecimentos teóricos na prática; resolução de dilemas concretos, reais ou simulados; e escolhas contábeis. Essa tem sido considerada por muitos pesquisadores como uma das principais competências necessárias à formação contábil voltada para uma boa atuação no mercado global (HOWIESON et al., 2014).

De acordo como a AICPA, a solução de problemas e tomada de decisões é considerada como uma competência a ser aferida durante os exames para CPAs. Para a entidade, os profissionais de contabilidade devem ser capazes de discernir sobre a verdadeira natureza de uma situação, determinar os princípios necessários para a solução de um dilema e realizar julgamentos por meio de visão de pensamento aberta e criativa. Para esse órgão, especificamente, essa competência abrange (AICPA, 2017, p. 14):

- Listagem de informações e evidências relevantes de um problema;
- Identificação de incertezas sobre a interpretação ou significância das informações e evidências;
- Considerar abordagens e soluções não convencionais para os problemas;
- Tornar válidas e confiáveis as informações, incluindo evidência de significância ou fatos para a definição e solução do problema;
- Análise dos impactos, prós e contras das potenciais soluções ou ações;
- Analisar a qualidade de informações e evidências, incluindo validade, confiabilidade e significância;
- Raciocinar com cuidado e pensar, efetivamente, em termos abstratos ou generalizações;
- Procurar consenso, quando apropriado;
- Saber quando seguir instruções, planos ou procurar ajuda;
- Usar a experiência e comparações na formação de opiniões;
- Sintetizar definições novas ou originais de problemas e soluções, conforme as circunstâncias determinam;
- Adaptar-se a novos contextos e promover mudanças construtivas;
- Considerar, estrategicamente, contingências e o futuro.

Dentre as ações listadas, muitas são requeridas por meio do exame do CPA. De acordo com as diretrizes curriculares estabelecidas pelo United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD) para os cursos de contabilidade, a solução de problemas figura como requerimento profissional nos seguintes módulos das diretrizes curriculares: políticas comerciais gerais, estrutura organizacional básica e comportamento organizacional, contabilidade gerencial e de tributação, sistemas de informações contábeis, integração de conhecimentos e, por fim, auditoria.

O estudo de Jonassen (1997) se aprofunda, teoricamente, naquilo que envolve a solução de problemas em nível conceitual e prático. O autor se ocupou de delinear um modelo de *design* instrucional apropriado à solução de problemas, demonstrando e discutindo as etapas, desde a construção do problema até os tipos de resultados de aprendizagem que podem ser obtidos com sua aplicação. Em sua pesquisa, o autor ressalta que a solução de problemas talvez seja uma das mais importantes competências, já que uma série de subcompetências são, automaticamente, desenvolvidas, como análise, síntese e interpretação, envolvendo muitos outros componentes cognitivos.

Nessa direção, atividades de solução de problemas produzem movimentos quando empregadas, além do domínio cognitivo, nos níveis atitudinal e comportamental, como enumera Jonassen (1997, p. 66) quanto às capacidades desenvolvidas:

- Conhecimento estrutural: “rede de informações; mapa semântico; rede de conceitos e modelos mentais”;
- Habilidades ampliadas: “construção / aplicação de argumentos; analogização e inferências”;
- Habilidades metacognitivas: “definição de metas; alocação de recursos cognitivos; avaliação de conhecimento prévio; avaliação do progresso; e verificação de erros”;
- Componentes motivacionais e atitudinais: “realização de esforços; persistência em tarefas; engajamento intencional”;
- Conhecimento sobre si mesmo: “articulação de conhecimento prévio; articulação sociocultural; articulação de estratégias pessoais; e articulação de preconceitos”.

Algumas metodologias para ensino já demonstraram resultados eficazes quanto ao desenvolvimento de competências, dentre elas, a solução de problemas, tais como, a sala de aula invertida (OLIVEIRA NETO; GOMES; TITTON, 2017), PBL e casos para ensino (WEIL; OYELERE; RAINSBURY, 2004; ODENDAAL, 2015; COSTA et al., 2018), simulações (RILEY JR et al., 2013) e jogos (HWANG; HUNG; CHEN, 2014).

A partir do documento compilado por Hancock et al. (2009) sobre as estratégias para ensino apontadas como potenciais para a competência solução de problemas, relacionam-se algumas delas: preparação conjunta de aulas; engajamento e interações nos programas de aulas; integração de classes do primeiro ano; mapeamento, incorporação e tribuna em equipes; preparação de tutoriais fora de classe; viagem a campo de prisão; engajamento com profissionais, elaboração de planos de negócios e resolução de estudos de caso; PBL e práticas reflexivas sobre sistemas de informações empresariais; atividades em equipes; apresentações de trabalhos em grupos; comunicação profissional; PBL em equipes; unidades de desenvolvimento de competências etc.

O estudo de Kern (2002) utilizou um modelo teórico, denominado de *hands-on*, em um ambiente de aprendizagem ativa com o intuito de averiguar a capacidade de solução de problemas pelos estudantes. O modelo implica em considerar, comparativamente, três cenários pedagógicos, quais sejam: aulas tradicionais, aulas tradicionais com exemplos numéricos e aulas com atividades de aprendizagem ativa. Por meio dos resultados, comprovou-se que, por meio da aprendizagem ativa, os estudantes apresentaram melhor desempenho na solução de problemas contábeis práticos.

Um dos resultados mais expressivos do estudo de Costa et al. (2018), ao se utilizar do caso para ensino Open Safari, do IFRS Education, foi o desenvolvimento de competências ligadas à visualização do ambiente real de tomada de decisões, de lidar com incertezas e desdobramento de problemas em várias possíveis soluções. No ranking das competências mais desenvolvidas, segundo a opinião dos estudantes brasileiros, estão: considerar várias soluções para um problema (1°); visão prática do processo de tomada de decisões (2°); interpretação de problemas (4°); e aplicação prática de teorias (5°), estando duas delas relacionadas, intrinsecamente, com a competência solução de problemas.

O estudo de Odendaal (2015) também defende e sugere o EEEEC como caminho prático eficiente que os docentes devem empregar no ensino das IFRS e seus princípios, já que a Estrutura Conceitual (EC) possui um volume menor de páginas a ser consultado quando é necessário resolver problemas contábeis complexos, sendo a premissa da pesquisa que apenas a EC seja suficiente para tanto. Ante os resultados, a autora detectou que, dentre as dificuldades apontadas pelos estudantes quanto a resolver problemas complexos, utilizando apenas a estrutura conceitual, estão: a falta de experiência, de compreensão e a apreensão de comunicação; a falta de conhecimento subjacente; e o trabalho em equipe. Contudo, os achados de Odendaal (2015) não foram conclusivos de que seja possível solucionar problemas complexos com a utilização apenas da EC.

Na mesma pesquisa, Odendaal (2015) buscou identificar qual a abordagem preferida pelos estudantes da África do Sul para a solução de problemas complexos, dentre as quais estão a abordagem prescritiva (baseada nas especificações de cada IFRS ou Interpretação Técnica de IFRS), embasada na estrutura conceitual, e a abordagem mista (mistura das duas anteriores). A preferência dos estudantes (59%), após serem submetidos a atividades com o emprego das três abordagens, foi pelo uso da abordagem prescritiva, sinalizando aos docentes a necessidade de atenção quanto à escolha de suas metodologias de ensino.

Esses resultados também sugerem que existe uma resistência por parte dos estudantes quanto a metodologias de ensino-aprendizagem que exigem deles maiores esforços de pensamento, estudos e aprendizagem ativa. Ao escolherem formas prescritivas de abordagem e tratamento dos conteúdos, sinaliza-se a preferência por instruções sistematizadas, roteiros para orientação, *checklists* e outros mecanismos que orientam a *práxis*, sem o filtro crítico exigido e necessário ao emprego das IFRS ou a dificuldade de descolamento dos *estudantes* desse tipo de mecanismo.

Embora o estudo de PISA 2015 não tenha investigado estudantes de nível universitário, seus resultados, evidentemente, produzem reflexos nos alunos da graduação que, imediatamente após o término do ensino médio, os absorvem. Além disso, esse estudo corrobora os resultados do estudo de Odendaal (2015) quanto à não preferência por dificuldade em lidar com metodologias que exigem maiores esforços cognitivos. Nota-se ainda que, segundo o Relatório de PISA 2012, que investigou a performance individual em solução de problemas, o Brasil não ocupou melhores posições, evidenciando que, tanto individualmente quanto em grupos, a competência solução de problemas permanece bem abaixo dos níveis médios apontados nos relatórios.

A solução de problemas, no âmbito da formação integral, pode ser desenvolvida por meio dos seguintes recursos:

- a) Sala de aula invertida;
- b) Casos para ensino e ABP;
- c) Simulações;
- d) Jogos;
- e) Atividades em equipes e apresentação de trabalhos em equipes;

Considera-se, ao findar este capítulo, que haja uma relação justaposta entre as competências classificadas como necessárias à formação integral e contábil, as quais o modelo abarca em sua finalidade pedagógica. Dessa forma, a fim de sumarizar a discussão sobre as competências aqui abrangidas, elaborou-se a Figura 3 para mostrar a interligação entre elas e como o desenvolvimento de uma competência pode implicar direta ou indiretamente no desenvolvimento ou aprimoramento das outras durante o processo de ensino-aprendizagem.

Figura 3 - Inter-relações entre as Competências do Modelo para Formação Integral

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com a Figura 3, a comunicação contribui para a colaboração, pensamento crítico e solução de problemas. Por sua vez, a colaboração ajuda no desenvolvimento de comunicação, solução de problemas e pensamento crítico. Ainda, com boa comunicação, senso crítico e com aptidões para colaboração, haverá melhores condições de se buscar a solução de problemas. Dessa maneira, solucionar problemas contábeis práticos é, sobremaneira, uma das principais consequências do êxito da implementação do modelo.

3. MODELOS DE DESIGN INSTRUCIONAL

Conforme já apontado, compete às universidades o desenvolvimento de competências técnicas e não técnicas nos graduados (TEMPONE et al., 2012; HOWIESON et al., 2014) diante do cenário de transações globais e mudanças tecnológicas que exige, cada dia mais, ética, responsabilidade e transparência na profissão, bem como diante daquilo que esses profissionais realizam e produzem por meio de suas atividades nas empresas.

Essa conjuntura permite enfatizar a necessidade de que o docente deixe de ser o elemento central do ciclo de ensino-aprendizagem, tornando-se o aprendiz o principal ator na construção individual e experiencial do conhecimento. Essa inversão ainda gera desconforto nos professores, *estudantes* e nas instituições tradicionais, sobretudo, no Brasil, onde, culturalmente, o professor é o detentor e fornecedor do conhecimento. Entretanto, modelos para ensino que envolvam estratégias que proporcionam aprendizagem ativa e colaboração entre os pares têm se mostrado alternativas viáveis e bem sucedidas (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000; DABBAGH, 2005; DABBAGH; BANNAN-RITLAND, 2005; MEIRINHOS, 2006; GUNAWARDENA et al., 2009; HODGKINSON-WILLIAMS; DEACON, 2013; ÖMAN; HASHEMI, 2015; LEE; HANNAFIN, 2016).

Os novos perfis de estudantes e professores parecem não ainda existir ou não estar completamente formatados (MAIA, 2003), pois, a partir da constatação das mudanças nos moldes educacionais, tais papéis, após serem criados, deverão manter-se em constante processo de reconstrução e atualização. O que se sabe é que, dos aprendizes, serão requeridas habilidades de aprendizagem colaborativa e comunicação e aos docentes caberá o papel de motivar, coordenar, mediar e instruir. Nessa direção, o modelo que se propõe torna-se uma alternativa educacional possível e viável.

No capítulo anterior, foram apresentados estudos que apontam as estratégias para ensino-aprendizagem mais apropriadas ao desenvolvimento das competências da formação integral. Nesta seção, reserva-se espaço para a apresentação, em profundidade, da estrutura interna de três modelos de design instrucional com potencial para o apoio na formação integral, os quais serão comentados em forma de subseções. Isso se faz necessário devido à importância do uso de técnicas apropriadas para delineamento de cursos ou disciplinas com vistas a aumentar as chances de consecução dos objetivos educacionais traçados.

3.1 Instrucional Learning Design Framework

O Instrucional Learning Design Framework (ILDF) foi identificado na literatura como um recurso pedagógico que suplanta a tarefa de apoio à estruturação de delineamentos e modelagem instrucional. O ILDF foi destacado como alternativa viável por possuir bases epistemológicas, filosóficas e teóricas aderentes à proposta constituída.

O ILDF surgiu alicerçado por Dabbagh e Bannan-Ritland (2005) como um formato instrucional a partir da perspectiva de suplementar o ensino presencial com o fim de conectar conceitos à prática, utilizando mecanismos de *e-learning* (ARAUJO; OLIVEIRA NETO, 2010). O modelo pode ser empregado em cursos presenciais, semipresenciais ou totalmente *online*, podendo valer-se de inúmeras ferramentas ou recursos virtuais para suportar atividades que podem ser ou não desenvolvidas em um Learning Management Sistem (LMS) ou, em português, Sistema de Gestão de Aprendizagem (SGA).

Uma das vantagens do ILDF está ligada à dissociação entre modelos pedagógicos e suas bases teóricas, estratégias e tecnologias instrucionais com vistas ao alcance dos objetivos educacionais. Como resultados, as competências que o ILDF supõe incrementar são: a aprendizagem colaborativa, o trabalho em equipe, a prática experimental, a resolução de problemas, a reflexão crítica e integrada, as perspectivas múltiplas de técnicas e conceitos e a interatividade na comunicação e na construção (ARAUJO, 2009).

Com base no ILDF, o processo educativo centra-se na figura do instrutor (ou professor), que determina como se dará o processo de ensino-aprendizagem a partir de suas próprias concepções, buscando orientar as ações de preparação do ensino com base no fluxo teórico-metodológico pelo qual se deve estabelecer a instrução e é desenvolvido com base nos objetivos de aprendizagem especificados na Taxonomia de Bloom.

Ademais, o ILDF proporciona a flexibilidade e a possibilidade de realização de modificações durante o decurso de uma instrução. Seu desenvolvimento tem início na fase exploratória (

Figura 4), que consiste na busca de materiais, informações relevantes e conhecimento dos conjuntos de valores e crenças que contextualizam o ambiente instrucional (ARAUJO, 2009). Para Dabbagh e Bannan-Ritland (2005), explorar consiste em buscar conhecer e documentar informações importantes com relação ao ensino daquilo que se deseja que seja aprendido, incluindo opiniões de outras pessoas que já estiveram envolvidas em processo semelhante.

Ainda de acordo com as autoras, a segunda fase envolve o mapeamento das informações identificadas durante a realização da fase exploratória, que deve ser contextualizada por

modelos pedagógicos já empregados em processos educacionais observados na fase de exploração, bem como os recursos e estratégias e os posteriores trabalhos de planejamento e implementação da instrução. Em seguida, são escolhidas as estratégias instrucionais ou de aprendizagem que serão empregadas com vistas ao alcance dos objetivos educacionais.

Figura 4 - Modelo ILDF

Fonte: Adaptado de Dabbagh e Bannan-Ritland (2005, p. 114)

Após a escolha das estratégias, inicia-se a fase de implementação, que consiste em delinear como será a operacionalização das estratégias e quais serão as tecnologias empregadas (

Figura 4). Deve-se, ainda, apontar os resultados desejados e meios para avaliação do processo delineado, incorporando formação e informação.

O ILDF se desencadeia a partir dos objetivos educacionais, em observância daqueles estabelecidos na Taxonomia de Bloom e respeitando seus níveis de domínios (afetivo, cognitivo e psicomotor). Em seguida, é escolhido o modelo pedagógico mais apropriado ao alcance dos propósitos. A escolha pelo instrutor de tecnologias a serem aplicadas consiste na última etapa do processo de *design*. Feito isso, o fluxo que segue visa ao aprimoramento dos professores e estudantes quanto ao uso das tecnologias selecionadas, proporcionando ambiente frutífero à aprendizagem para o desenvolvimento de competências.

O ILDF é um formato instrucional que pode ser considerado como útil quando se almeja o desenvolvimento de competências. Embora suas qualidades sejam visíveis como direcionador nos processos de delineamento de cursos ou disciplinas, esse é um modelo que não leva em conta o estudante como agente construtor de seu próprio fluxo de aprendizagem. Nesses termos, são considerados como benéficos os atributos úteis à constituição do *design*, mas se forem incrementados elementos da aprendizagem focada no aprendiz. Assim, o ILDF é útil como mecanismo de apoio ao delineamento do modelo apenas em termos de suporte e direcionamento do processo de estruturação.

3.2 *Community of Inquiry*

As comunidades de aprendizagem apontadas como tendências nos processos educacionais, nos níveis tradicionais e em educação continuada, contêm atributos com utilidade e importância para o modelo. O CoI é uma modalidade de comunidade de aprendizagem baseada em investigação e inquérito, tido como modelo eficiente para o florescimento da colaboração entre os aprendizes. Nessa mesma linha, o Wiscom sustenta-se sobre as comunidades de aprendizagem para promover, por meio da colaboração, a produção de novos conhecimentos ou soluções para problemas do cotidiano.

A escolha de incluir no modelo elementos que considerem a aprendizagem por meio de comunidades e redes justifica-se porque:

a dimensão social da participação transformou a rede num espaço mais democrático e generalizado de publicação e partilha, promovendo a diminuição da distância social e da integração *online* através da acessibilidade tecnológica, e o consequente aumento da fluência digital (DIAS, 2004, p. 5).

De acordo com Liu (2012), essa realidade, conforme retrata Dias (2004), pode ser alcançada por meio das comunidades de aprendizagem, já que seus membros compartilham interesses comuns e são orientados com o fim de alcançarem seus objetivos por meio de espaços abertos e com o uso de tecnologias. Dessa forma, consideradas as limitações históricas para a implementação de comunidades de aprendizagem no Brasil e a frágil cultura de colaboração, são incorporados ao modelo elementos que, pautados sobre os pilares da presença social, vão conduzindo os estudantes, aos poucos, ao hábito de colaborar e construir coletivamente, sendo esse um desafio representativo para a proposta desta pesquisa

As CoI são um construto desenvolvido por Garrison, Anderson e Archer (2000), cuja finalidade é a de suprir um *gap* conceitual por meio da identificação e estruturação de elementos cruciais para uma profunda experiência de aprendizagem colaborativa. Os autores definem o termo inquérito ou investigação (*inquiry*) como pensamento crítico, visto, de forma holística, como um processo com múltiplas fases que é desencadeado por um evento (problema, dilema). Segundo Garrison, Anderson e Archer (2000, p. 99), “Esse evento provocador é seguido por percepção, deliberação, concepção e ação” que se dão na dimensão da presença cognitiva baseada em ambiente textual e produz uma experiência de conhecimento.

Ainda, as CoI são um mecanismo de aprendizagem experiencial por meio do qual se pode aprimorar a comunicação. Seu modelo foi pensado, a princípio, para ambientes *online* de aprendizagem e, nesse contexto, o fato de as interações serem assíncronas, nas comunidades virtuais, elas possibilitam ao aprendiz momentos de reflexão, o que favorece a análise crítica profunda. Além disso, a comunicação escrita requer um nível de elaboração de pensamentos maior do que na oral, além do fato de não conter as barreiras de timidez e empatia que podem limitar as expressões face a face. Isso faz com que um dos pontos mais fortes das CoI seja a comunicação textual escrita (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000).

De acordo com os autores, a aprendizagem experiencial na CoI decorre da interação entre presença social, presença de ensino e presença cognitiva (Figura 5), de modo que as duas primeiras suportam a última. Para esses autores, a presença social é aquilo que faz com que os indivíduos pertençam a um grupo e isso lhes permite um engajamento efetivo e responsável em uma comunidade, o que impele qualidade à comunicação estabelecida pelo grupo.

Figura 5 - Modelo CoI

Fonte: Garrison, Anderson e Archer (2000)

Um dos fatores importantes da presença social é o conforto da autoapresentação que ocorre em ambientes virtuais por meio das autodeclarações sobre gostos, sentimentos, emoções e características pessoais, já que possibilita ao integrante ser conhecido por seus pares da forma como preferir, evitando que, como ocorre nas apresentações face a face, seja julgado com base nas impressões preliminares advindas da aparência e dos estereótipos.

O ensino é dimensão também fundamental às CoI. Assim como o professor exerce importante papel nas comunicações orais, da mesma forma, a sua participação é crucial por meio de um discurso crítico e construtivo nas comunidades que utilizam tecnologias, realizando-se a interação de forma assíncrona com base em comunicação escrita (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000). As moderações por parte de um professor por meio de regulação e mediação podem ser realizadas em seções presenciais ou *online*.

As presenças social e cognitiva são mais efetivas quando se utiliza a comunicação escrita. Nas salas de aula presenciais, por mais que um professor tenha empatia e se esforce para motivar as interações e as atividades em grupo, indivíduos tímidos poderão não se integrar com a máxima profundidade e, por não se sentirem completamente pertencentes a um grupo, poderão se prejudicar no processo de construção de sua aprendizagem.

A CoI foi concebida com a filosofia voltada à criação e operacionalização de comunidades de aprendizagem, o que não faz parte dos objetivos traçados para o que aqui se considera como formação integral, que consiste na aptidão em competências de comunicação,

pensamento crítico, colaboração e solução de problemas, e que se pretende subsidiar. O delineamento instrucional aqui pretendido dirige o olhar para os cursos e disciplinas de graduação, pós-graduação e educação continuada, que podem ser estabelecidos em ambientes presenciais, semipresenciais ou *online*. Todavia, seus eixos de presença social, presença de ensino e presença cognitiva são favoráveis ao desenvolvimento das competências que emergem do amplo uso de comunicação escrita no processo de ensino-aprendizagem e da colaboração entre pares.

3.3 *Wiscom Communities*

O Wiscom é um modelo de comunidade de aprendizagem que surgiu alicerçado sobre os pilares de teorias de aprendizagem socioconstrutivistas e se apoia em inovação, mentoria e suporte para que os indivíduos possam interagir, receber *feedback*, aprender e crescer juntos (GUNAWARDENA et al., 2006). A comunicação, por meio de redes sociais, é fundamental à comunidade de conhecimento na qual ocorre interação e colaboração. De acordo com o Wiscom, por meio do inter-relacionamento virtual, mentes se encontram, entram em um processo reflexivo e atuam, conjuntamente, em comunidades de prática, visando à solução de um problema.

Nesse modelo, os estudantes são conduzidos por um mentor e, por meio de processos de interação, devem “praticar, criar, descobrir e aplicar conhecimento” (GUNAWARDENA et al., 2006, p. 229), ou seja, a partir da presença social, eles se conectam e se envolvem de forma que lhes seja confortável compartilhar ideias.

Esse modelo é benéfico por romper, pelo uso de técnicas de presença social, possíveis barreiras provocadas por timidez e dificuldade de se expressar publicamente, fazendo com que os indivíduos se sintam à vontade para pertencer ao grupo e expor suas concepções. O fluxo do processo de aprendizagem, segundo o Wiscom, passa pelas etapas ativar, criar, registrar e compartilhar, que se operacionalizam de acordo com a Figura 6.

Conforme a Figura 6, primeiramente, é apresentado um dilema a ser solucionado. Em seguida, na exploração inicial, os estudantes compartilham suas cognições individuais acerca do dilema. No terceiro momento, eles se acomodam ou transformam suas perspectivas por meio da negociação, e, por fim, refletem sobre a possibilidade de reestruturar sua maneira de pensar.

Fonte: Adaptado de Gunawardena et al. (2006, p. 223)

O modelo Wiscom é considerado nesta pesquisa, embora não tenha como centro o estudante, por carregar, em seu bojo, a prerrogativa de combinar as “dimensões cognitivas, afetivas e sociais de aprendizagem para criar um ambiente que promova reflexão, compartilhamento, inovação de conhecimento, e aprendizagem transformacional” (GUNAWARDENA et al., 2006, p. 229). Por essa razão, considera-se que tal modelo serviria ao alcance de competências cognitivas e não cognitivas.

Os autores Gunawardena et al. (2009) propuseram um aprimoramento do modelo Wiscom para facilitar as interações em redes nos cursos *online* com o subsídio do emprego intenso de tecnologias que facilitam as interações entre os indivíduos. Ainda, Liu (2012) demonstrou que a utilização de tecnologias instrucionais desenvolvidos para a *Web* proporcionam novos espaços para comunicação e educação continuada, o que fortalece as comunidades de prática e aprendizagem.

O uso das Wiscom já foi testado com o fim de implementar a construção colaborativa de conhecimentos. Durante o teste, seu processo também é baseado em ciclo de investigação ou perguntas por meio de redes de relacionamentos virtuais. De acordo com as opiniões coletadas, os estudantes sentiram que: o curso manteve um senso de comunidade (73%); a comunidade *online* se envolveu em um diálogo reflexivo (86%); novos conhecimentos foram construídos por meio da interação no grupo (73%); e a atividade de grupo que envolveu casos

para ensino deu-lhes a oportunidade de aplicar seus conhecimentos (74%) (GUNAWARDENA et al., 2006, p. 228).

O Wiscom, portanto, favorece ao modelo instrucional desta pesquisa pela implementação da figura e do papel desempenhado pelo mentor que, por meio de irrestrito apoio a uma comunidade de conhecimento, colaboração e aprendizagem, apoia o processo de aprendizagem experiencial que visa à criação e é desencadeado pela problematização. Além disso, o vasto uso de comunicação escrita também é ponto positivo e favorável a competências como comunicação, pensamento crítico e solução de problemas. Não é útil aos objetivos deste estudo a filosofia do Wiscom voltada à formação de comunidades (similarmente ao CoI), que são consideradas como o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Após a apresentação de detalhes, pontos positivos e negativos de ILDF, CoI e Wiscom, cabe aclarar o que se considera como aproveitável ao desenho instrucional que será concebido. O modelo desenvolvido emprega como eixos fundantes as dimensões das presenças de ensino, social e cognitiva, que, operando conjuntamente, proporcionarão formação integral. Assim sendo, tais presenças foram arquitetadas, buscando aquilo que possa ser eficaz à formação contábil presencial, semipresencial ou *online*. As comunidades de aprendizagem e conhecimento, tais como, as vislumbradas por Gunawardena et al. (2006), no modelo Wiscom, também são alicerçadas pelos vínculos entre presença social, presença cognitiva e presença de ensino (DIAS, 2004), similarmente ao proposto e empregado por Garrison, Anderson e Archer (2000) ao delinearem o modelo CoI.

No eixo da presença de ensino, ao vislumbrar o ambiente de ensino-aprendizagem, decidiu-se por empregar os atributos do ILDF, já apontado como uma sistematização útil e importante quando se quer estruturar um *design* instrucional. Sua orientação é clara e possibilita a construção de arranjos instrucionais flexíveis e efetivos, orientando o docente/instrutor quanto aos processos e etapas que devem ser seguidas. Entretanto, se olharmos para a

Figura 4, que representa o ILDF, e para suas especificidades, é possível verificar que esse é centrado no instrutor, ou seja, todo o seu fluxo de desenvolvimento gira em torno da visão, crenças e resultados a partir da exploração do instrutor.

Embora seja apropriada, a estrutura do ILDF deixa de considerar que o professor não deva mais ser o alvo do processo de ensino-aprendizagem, contrariando uma das premissas do modelo aqui desenhado, que trata da aprendizagem focada no estudante. Portanto, as dimensões, processos e fases do ILDF servirão como elementos da primeira fase da presença de ensino, que envolve o planejamento e a preparação do curso.

Garrison, Anderson e Archer (2000) explanam que a presença de ensino se divide em duas etapas, sendo uma delas preliminar, que consiste a organização do processo de instrução. Nesse ponto, insere-se o ILDF, por sua proposta de estruturação instrucional, com base no alcance dos objetivos de aprendizagem da Taxonomia de Bloom, para um conteúdo específico, no caso aqui abordado, o ensino de contabilidade. A segunda fase da presença de ensino está ligada ao apoio e suporte que ocorrem durante todo o processo educacional.

Os atributos do CoI quanto à presença de ensino são, também, aproveitados nessa fase, já que se supõe mediação construtiva nas comunicações orais ou escritas como importante ação para suportar as reflexões e a construção de conhecimento que se consolidam na presença cognitiva. No caso do Wiscom, a presença de ensino considera apenas a comunicação escrita, já que sua proposta é o foco em comunidades virtuais.

Ambos são trazidos ao enredo desta pesquisa e se justificam por conterem elementos que podem, individualmente ou em conjunto, contribuir para os objetivos educacionais de formação integral que carregam, em seu bojo, o incremento das competências e subcompetências ligadas à comunicação, pensamento crítico, colaboração e solução de problemas. A apropriação de atributos do CoI e Wiscom, de forma harmônica, também há de contribuir para o delineamento de um modelo sinérgico e forte, uma vez que esses já possuem validade empírica.

Além disso, o baixo desempenho dos estudantes brasileiros em atuar acadêmica e profissionalmente, de forma colaborativa (OECD, 2017), chama a atenção para a necessidade de se investigarem e implementarem instrumentos e exercícios que visem à melhoria de tal deficiência e, conseqüentemente, de seus indicadores, que são comparados mundialmente. Conforme apontamentos realizados na Seção 2.3, fatores históricos podem influenciar na cultura de colaboração de uma nação, porém acredita-se que, por meio de mecanismos eficientes, seja possível suplantar, gradativamente, a resistência à colaboração, já que essa competência foi apontada em diversos estudos e por organismos contábeis internacionais como imprescindível a profissionais do Século XXI.

Poder-se-ia questionar quais as razões de se projetar um novo modelo e não se recomendar a incorporação de cada daqueles mencionados ao ensino de contabilidade para a formação de comunidades de aprendizagem e desenvolvimento de colaboração, já que são eficazes pedagogicamente naquilo que cada qual se propõe e, ainda, contribuem para o aprimoramento de outras competências. Todavia, cabe salientar que a lapidação de competências foi apontada como um dos importantes resultados de suas validações empíricas,

sem, contudo, terem sido concebidas, especificamente, para essa finalidade e sem conceber o estudante como agente central.

Ademais, nas modalidades de graduação presencial, semipresencial ou a distância, não se considera ser funcional e nem apropriada a adoção de apenas uma única espécie de modelo ou *design* instrucional ao longo de todo o semestre ou curso, como, por exemplo, uma disciplina de sessenta horas para ser trabalhada em formato de uma comunidade de aprendizagem por todo o semestre. Pondera-se aqui que o ideal seja, em cursos com diversos módulos ou que perdurem por um período de médio a longo prazos, ou ainda, em semestres inteiros da graduação, o emprego sinérgico de modelos, pedagogias, estratégias e tecnologias que possam ser mescladas de forma que os estudantes encontrem motivação e percebam criatividade por parte do instrutor em apresentar caminhos pelos quais seja possível atingir um só objetivo, que é a formação integral do indivíduo.

No Quadro 4 Paralelo entre os Atributos dos Modelos COI, ILDF e Wiscom 4, são estabelecidas relações comparativas entre ILDF, CoI e Wiscom, demonstrando suas similaridades e diferenças. Uma das semelhanças reside em sua raiz filosófica: o construtivismo que representa a aprendizagem por meio da experiência (DEWEY, 1981). Partindo dessa base, ambos os três modelos se fundamentam na Teoria da Aprendizagem Experiencial, cuja sustentação advém, seminalmente, de Dewey (1981) e Kolb (1984).

Quadro 4 Paralelo entre os Atributos dos Modelos COI, ILDF e Wiscom

Objetivos de aprendizagem comuns dos modelos	1. Desenvolvimento de competências 2. Aprendizagem ativa e colaborativa 3. Proporcionar experiência de aprendizagem		
	ILDF (ARAÚJO, 2009; DABBAGH; BANNAN-RITLAND, 2005)	CoI (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000)	Wiscom (GUNAWARDENA et al., 2006)
Base Epistemológica	Construtivismo	Construtivismo colaborativo	Construtivismo
Teoria declarada	Teoria da Aprendizagem Experiencial	Teoria da Aprendizagem Experiencial	Teoria da Aprendizagem Experiencial
Objetivos do modelo	Estruturação processo ensino focado em objetivos específicos	Criação de profunda e significativa experiência de aprendizagem	Criação coletiva de algum novo conhecimento
Dimensões do modelo	1. Estrutura / Processo 2. Modelos e estratégias de ensino 3. Tecnologias de aprendizagem	1. Presença Social 2. Presença Cognitiva 3. Presença de Ensino	1. Presença Social 2. Presença Cognitiva 3. Presença de Ensino
Processos	1. Exploração 2. Implementação 3. Avaliação	1. Definição de clima 2. Seleção de conteúdo 3. Discurso de apoio	1. Construção da comunidade 2. Mentoria e suporte aos aprendizes 3. Inovação e conhecimento
Fases de implementação	1. Escolha dos modelos pedagógicos e construtos 2. Definição das estratégias e instrumentos de aprendizagem 3. Determinação das tecnologias de aprendizagem	1. Presença cognitiva: Evento motivador, exploração, integração e resolução 2. Presença social: expressão emocional, comunicação aberta, coesão de grupo 3. Presença de ensino: gestão instrucional, construção da compreensão, instrução direta	1. Exploração inicial 2. Acomodação, transformação, negociação das perspectivas 3. Reflexão individual e reestruturação do pensamento 4. Experiência de aprendizagem colaborativa 5. Negociação / preservação
Ambiente	Salas de aula presenciais ou virtuais	Comunidades de aprendizagem	Comunidade de aprendizagem
Suporte ao aprendiz	Professor / Instrutor	Professor	Mentor
Centro do processo	Instrutor	Estudante e professor	Comunidade de aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora

O ILDF, como modelo focado no alcance de objetivos de aprendizagem específicos, pauta-se, teoricamente, na Taxonomia de Bloom, a qual expressa que a aprendizagem se desenrola em domínios, que são o afetivo, o psicomotor e o cognitivo. No domínio cognitivo, o conhecimento é processado, gradativa e cumulativamente pelos níveis: 1) Conhecimento; 2) Compreensão; 3) Aplicação; 4) Análise; 5) Síntese; e 6) Avaliação, nessa ordem de gradação (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Por sua vez, o modelo Wiscom se embasa na perspectiva teórica da interação social de Vigotsky, segundo a qual a aprendizagem se dá pela interação entre os indivíduos e o meio, sendo necessário, para tanto, um envolvimento profundo de um grupo de pessoas que trocam suas experiências e praticam a colaboração com a mediação de um professor. O CoI não explicita abordagem ou perspectiva teórica, assim como os outros dois modelos.

Quanto aos aspectos comuns dos modelos CoI, ILDF, e Wiscom, o que se pode inferir é que são focados na estruturação de formatos instrucionais que produzem aprendizagem por meio da aprendizagem construtiva e experiencial e por meio de redes de colaboração, ainda que cada qual o faça à sua maneira. Quanto aos objetivos pedagógicos, é comum que a ênfase recaia em aprendizagem ativa e colaborativa, tendo como consequência e finalidade o incremento de habilidades e competências.

Quanto às dimensões, CoI e Wiscom são embasados nas interações entre as presenças cognitiva, social e de ensino. Por sua vez e, devido à finalidade aqui adotada, o ILDF transcorre na dimensão da presença de ensino, já que oferece mecanismos para a construção de *design* instrucional.

Os processos dos modelos guardam relações com o ambiente de aprendizagem, os quais são, para o ILDF, as salas de aula, e, para CoI e Wiscom, as comunidades de aprendizagem. Nesse nível, são preconizadas as fases de implementação que, no caso do ILDF, representam etapas objetivas que o docente deve percorrer durante a preparação de uma instrução. Nas CoI e Wiscom, representam processos sutis, conduzidos pelo instrutor ou mentor e que já produzem efeitos cognitivos em seu decurso.

Como forma de demonstração, são explicadas, no Quadro 5 Modelo de Codificação da Comunidade de Inquérito, as características vinculadas ao modelo CoI, evidenciando como são codificadas internamente cada uma de suas dimensões e seus processos cognitivos, além dos exemplos de como se pode avaliar a efetividade de cada momento ou processo ocorrido nas dimensões presença cognitiva, social e de ensino.

Quadro 5 Modelo de Codificação da Comunidade de Inquérito

Dimensões do CoI	Processo/etapa	Indicadores de efetividade (exemplos)
Presença Cognitiva	Evento motivador	Senso de perplexidade
	Exploração	Troca de informações
	Integração	Conexão de ideias
	Resolução	Aplicação de novas ideias
Presença Social	Expressão emocional	Emoções
	Comunicação Aberta	Expressão livre de risco
	Coesão de grupo	Encorajamento da colaboração
Presença de ensino	Gestão instrucional	Definindo e iniciando tópicos de discussão
	Construção da compreensão	Compartilhamento de significado pessoal
	Instrução direta	Discussão focada

Fonte: Garrison e Arbaugh (2007, p. 159)

Essa codificação, que compreende as fases de implementação do CoI, funciona como expressão útil na estruturação de comunidades de inquérito ou investigação, considerando-se que os indicadores de êxito podem ser delineados com base em uma série de outros exemplos, não explicitados no Quadro 5 Modelo de Codificação da Comunidade de Inquérito, os quais também servem como referenciais para verificação e mensuração do alcance da aprendizagem e competências almejadas.

4. O ENSINO DE CONTABILIDADE

A concepção de um modelo instrucional deve levar em conta o contexto no qual será aplicado ou testado. É possível presumir que uma formação integral seja importante e necessária a quaisquer áreas de conhecimento e que a proposta que ora se apresenta seja a de um modelo aderente a mais de uma área do conhecimento devido ao seu grau de flexibilidade e abrangência. Contudo, a pesquisa em questão, por ser realizada por meio de um Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, motiva a sua aplicação nesse campo.

Por essa razão, este capítulo se dedica a discorrer sobre a contabilidade com a finalidade de averiguar o quanto o modelo é apropriado ao cenário ou contexto e se alguma especificidade relacionada à área precisa ser incorporada ao modelo quando de sua implementação.

O ensino de contabilidade requer transformações sempre que os ambientes econômicos se modificam, gerando novas demandas informacionais e alterando a prática profissional (SANTOS, 2003). Os avanços tecnológicos que provocam mudanças no cotidiano fazem parte dessa mudança e, também, são visíveis nos ambientes profissionais que requerem, dia após dia, um convívio mais intenso com plataformas virtuais e *softwares* por meio dos quais dados são processadas e informações decisórias são geradas.

Segundo Hendriksen e Van Breda, (2007, p. 84), “a contabilidade só existe porque se julga que ela é útil” e essa sua função pragmática reverbera consequências econômicas, pois, conforme exemplificam os autores, o processo normativo contábil produz efeitos diretos ou indiretos: uma norma pode fazer com que uma empresa evidencie uma situação que não corresponde às expectativas do mercado, fazendo com que o preço de suas ações caia e, sincronicamente, a remuneração dos executivos (HENDRIKSEN; VAN BREDA, 2007). Esse argumento pode ser considerado como justificativa plausível para que melhores esforços sejam dispendidos para a adequada formação dos profissionais que lidam com a contabilidade, especialmente, na esfera financeira.

O movimento de globalização trouxe influências de diversas grandezas em aspectos culturais, econômicos e financeiros e, inclusive, na língua, com a predominância do inglês, além da academia, bem como aos ambientes mercadológicos. Outrossim, a convergência contábil representa mais uma manifestação da globalização e, nessa vertente, sua premissa subjacente é a de melhorar a qualidade das transações econômicas globais e reduzir os custos relacionados à análise e interpretação de relatórios provenientes de normas contábeis

domésticas que podem conter elementos que expressam a cultura (de riscos, de conservadorismo, de auditoria, de transparência etc.), a legislação (fiscal e tributária, principalmente), a regulação, a maturação do mercado de capitais, o grau de amadurecimento profissional e das entidades de representação profissional (IASB, 2016).

A mundialização das normas contábeis é um movimento regulatório, o que implica em se ressaltar que existem duas grandes estruturas jurídicas dispersas entre os países, podendo essas se apresentarem como facilitadores ou dificultadores do processo de convergência e do ensino das IFRS. A separação entre os sistemas jurídico e executivo, juntamente com a noção de desenvolvimento do direito com base em questões de pessoas comuns, são refletidas na abordagem da configuração de padrões em países de *common law*. O direito de estabelecer normas de contabilidade é derivado de exigências de informação por parte dos investidores ou outros usuários externos e não de exigências do governo. Isso provoca um reflexo cultural que ecoa como resistência a um novo padrão de pensamento, como requerido pelas IFRS.

As normas de contabilidade em países de *common law* são definidas, principalmente, por organizações privadas, como o Financial Accounting Standard Board (FASB), nos Estados Unidos. O objetivo dos organismos de normalização é satisfazer as necessidades de informação dos investidores. O *code law* (como, por exemplo, o direito francês, alemão e o brasileiro), por outro lado, foi desenvolvido para permitir que os governos controlassem a definição e interpretação das leis. As normas de contabilidade nos países de *code law* são uma parte do direito comercial instituído por tribunais. As normas de contabilidade nesse sistema jurídico são, portanto, influenciadas, principalmente, pelas prioridades governamentais.

Em contraste com o papel da contabilidade na prestação de informação nos países de *common law*, as influências políticas na definição de normas contábeis nos países de *code law* tornaram a contabilidade uma medida para dividir os lucros entre os governos (como os impostos), acionistas (como dividendos), bancos (como juros) e sindicatos de trabalhadores (como salários) (BALL; KOTHARI; ROBIN, 2000). A convergência brasileira representa, nesse contexto, um avanço e uma dificuldade, pois a contabilidade local foi (e, provavelmente, ainda o seja) fortemente influenciada pelo Governo, que atua como regulador por meio de leis como, por exemplo, a Lei 6.404/64, sendo que tal tarefa deveria ser própria dos órgãos de representação profissional (IUDÍCIBUS et al., 2010). Além disso, no Brasil, a tributação sempre exerceu fortes interferências no conteúdo das informações contábeis prestadas, as quais serviam como base de cálculo fiscal, configurando-se, assim, o fisco como o grande usuário dos demonstrativos contábeis por longa data.

A Lei 11.638/07 abriu espaço para a convergência brasileira às normas internacionais de contabilidade e representou uma ruptura com o fisco, que deixou de ser o principal consumidor dos relatórios contábeis e liberou a contabilidade para se comunicar, principalmente, com o mercado de créditos e capitais, embora, no Brasil, o Governo também seja um expressivo fornecedor de crédito.

Tal desvinculação tornou-se mais um elemento dificultador ao ensino e à prática contábeis, pois as leis, princípios, convenções e regras, típicos de regimes *code law*, estabeleciam o *modus operandi* da prática contábil, o qual foi suplantado, ao menos em termos de regulação de relatórios financeiros, por conceitos com elevado nível de subjetividade com o qual os profissionais de contabilidade brasileiros não estavam habituados a lidar e, tampouco, encontravam-se preparados, como no caso da migração de conceitos como o de ativo, a prevalência da essência sobre forma jurídica, o uso do valor justo, entre muitos outros casos.

Apesar da finalidade pragmática, as normas globais de contabilidade nem sempre são aderentes à prática profissional, especialmente, no caso daquelas elaboradas pelo IASB, órgão cuja pretensão é homogeneizar procedimentos para a evidenciação financeira em níveis macro. Por isso, Whittington (2008) teceu críticas ao Normatizador no sentido de que seus procedimentos poderiam (ou podem), ainda, não estar conseguindo contemplar as necessidades de cada país, devido, sobretudo, a fatores culturais. Como cultura, o autor denomina “o quadro institucional da contabilidade, incluindo o ambiente de mercado em que atua, e as práticas específicas e crenças sobre o papel da contabilidade que tem crescido dentro dessa estrutura” (WHITTINGTON, 2008, p. 497).

Ante os desafios estabelecidos aos profissionais de contabilidade brasileiros quando da promulgação da Lei 11.638/2007, que abriu as portas às IFRS, afloraram-se entraves ligados à motivação e autoestima dos profissionais já atuantes no mercado devido à exigência de nível de atualização profissional não observado nos últimos 30 anos, sobretudo, no que tange ao desenvolvimento de habilidades e competências, tais como, o exercício de julgamentos e estimativas, domínio de técnicas de matemática financeira e até mesmo da língua inglesa, em certos casos. Técnicas de mensuração como custo de reposição ou mesmo custo histórico corrigido, que eram desconsideradas devido ao seu grau de complexidade, em preferência ao custo histórico, devido à sua objetividade e praticidade, deixaram de ser uma opção, dando lugar à necessidade de mensuração pelo valor justo, valor de mercado, não uniformes a todos os itens patrimoniais e impregnadas de tamanha intangibilidade.

Por outro lado, as limitações encontradas por aqueles profissionais podem ser consideradas como oportunidades aos estudantes da atualidade, os quais necessitam ter uma formação com capacidade crítica suficiente para reconhecer que o universo contábil passa a orbitar sobre normas baseadas em princípios em um país cujo ‘sistema operacional’ é regime jurídico do *code law* (IUDÍCIBUS; MARTINS, 2015), além da necessidade de interpretá-las em nível conceitual e aplicá-las, levando em conta particularidades culturais, tributárias, éticas e relacionais.

Assim, no Brasil, a contabilidade foi culturalmente vinculada ao fisco e pautada sobre o sistema jurídico *code law* (ARAÚJO et al., 2014) e isso ensejava o alcance de objetivos educacionais voltados ao desenvolvimento e aprimoramento habilidades e competências distintas daquelas requeridas por um sistema de normas com base em princípios. Esse fato motiva iniciativas com o fim de produzir um novo perfil acadêmico a professores e estudantes, voltado à capacidade interpretativa, diálogo, relacionamentos interpessoais, princípios éticos e exercício de julgamentos e estimativas, pensamento crítico e solução de problemas. Por esse contexto, esta pesquisa faz-se relevante por propor e aplicar um modelo de *delineamento* instrucional elaborado, especificamente, para essa demanda.

O processo de convergência às IFRS é uma realidade consumada no mundo dos negócios internacionais e alcançou, em março de 2016, 143 jurisdições, incluindo aquelas que compõem o grupo dos G20 (África do Sul, Alemanha, Arábia Saudita, Argentina, Austrália, Brasil, Canadá, China, Estados Unidos da América, França, Índia, Indonésia, Itália, Japão, México, República da Coreia, Rússia, Turquia, Reino Unido e União Europeia) (IASB, 2016). Avançam, também, as iniciativas do IASB, órgão responsável pela elaboração das Normas IFRS, com o fim de capacitar preparadores, analistas, governos, professores, estudantes e outros intermediários e envolvidos na lida com as normas internacionais e as informações contábil financeiras com base nessas já produzidas.

Além dos esforços dos órgãos domésticos com o fim de preparar usuários das IFRS, são observados empreendimentos em nível internacional, como o IFRS Education, vinculado ao IASB, e o On-Site Training, da American Institute of Certified Public Accountants (AICPA), ambos criados com o fim de capacitar para a interpretação e aplicação das Normas por meio da produção de materiais e oferecimento de eventos formativos.

A convergência contábil internacional, além do contexto apresentado, também ensejou rupturas nos moldes do ensino da contabilidade no sentido de que, de acordo com o IASB, os relatórios financeiros não podem mais ser considerados como representações exatas (IASB,

2016). Destarte, a necessidade de interpretar normas e exercer julgamentos e estimativas (HODGDON; HUGHES; STREET, 2011) requer, além de adestramento ético, discussões aprofundadas, formação de senso crítico, compreensão de que há mais de uma solução correta para eventos semelhantes e a capacidade de: a) detecção conceitual; b) análise da aderência entre a norma e o conceito quanto à sua aplicabilidade; e c) identificar onde e como os julgamentos são requeridos e devem ser aplicados (HODGDON; HUGHES; STREET, 2011). Nota-se, assim, que, em um processo de padronização, como a convergência internacional contábil, a linguagem e a equidade de entendimento dos conceitos e definições são importantes para a sua efetividade, o que pode ser desenvolvido pelo modelo.

No Brasil, há 1.435 cursos de graduação em contabilidade ativos, segundo dados do MEC, sendo 54 deles a distância e 1381 presenciais. Quanto às IES, 142 são públicas e outras 1.293 são particulares. Ainda, segundo dados do CFC (CFC, 2018), havia, no ano de 2014, 313.717 matriculados em cursos de contabilidade. Segundo o MEC (2004), as habilidades requeridas do profissional contábil são:

- I - Compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização;
- II - Apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas;
- III - Revelar capacidade crítico-analítica de avaliação quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação (BRASIL, 2004).

Ademais, em seu Artigo 4º, o MEC prescreve que a graduação em contabilidade deve culminar na formação de profissionais com, ao menos, as seguintes competências:

- I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;
- II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;
- III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;
- IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;
- V - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;

VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante à sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;

VII - desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico analítica para avaliar as implicações organizacionais com o uso da tecnologia da informação;

VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.

Existem organizações públicas ou não, cujo interesse é estudar e investir em melhor capacitação e valorização da profissão contábil. No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao MEC, instituiu o Enade como um mecanismo de avaliação dos cursos de graduação. O Enade avalia, além dos conteúdos curriculares, uma série de habilidades e competências de âmbito geral e profissional, as quais, de acordo com a Portaria Inep nº 294 de 8 de junho de 2016, são (INEP, 2016):

- Fazer escolhas éticas, responsabilizando-se por suas consequências;
- Ler, interpretar e produzir textos com clareza e coerência;
- Compreender as linguagens como veículos de comunicação e expressão, respeitando as diferentes manifestações étnico-culturais e
- Interpretar diferentes representações simbólicas, gráficas e numéricas de um mesmo conceito;
- Formular e articular argumentos consistentes em situações sociocomunicativas, expressando-se com clareza, coerência e precisão;
- Organizar, interpretar e sintetizar informações para tomada de decisões;
- Planejar e elaborar projetos de ação e intervenção a partir da análise de necessidades, de forma coerente, em diferentes contextos;
- Buscar soluções viáveis e inovadoras na resolução de situações-problema;
- Trabalhar em equipe, promovendo a troca de informações e a participação coletiva, com autocontrole e flexibilidade;
- Promover, em situações de conflito, diálogo e regras coletivas de convivência, integrando saberes e conhecimentos, compartilhando metas e objetivos coletivos.

Observa-se que o governo reconhece como necessários outros conjuntos de capacidades, além daqueles de formação curricular, para o curso de contabilidade quando leva em conta os resultados das avaliações dos cursos de graduação. Em razão de a formação escolar, desde o ensino básico, ocorrer também no formato transmissivo, os resultados do Enade refletem, ao avaliar atributos de caráter cognitivo, a carência formativa de capacidade crítica e reflexiva acumulada (SANTOS, 2012), o que também dificulta uma mudança de mentalidade no nível da formação superior, já que, historicamente, os estudantes são agentes receptivos, avaliados segundo a sua capacidade de armazenamento temporário de informações.

Infere-se, portanto, ao apresentar a contabilidade e sua contextualização, que, nos objetivos de formação integral, estão contemplados os requerimentos não técnicos ligados a esse ramo de conhecimento e que, ao focar no desenvolvimento das competências comunicação, pensamento crítico, colaboração e solução de problemas, seja possível alcançar aprendizagem de conteúdos ligados à contabilidade nos âmbitos teóricos e práticos. Dessa forma, consideram-se cumpridos os requisitos relacionados à observância da área em que o modelo pedagógico será aplicado e avaliado.

A próxima seção tem a finalidade de demonstrar como o modelo é delineado a partir da seleção dos recursos que serão incorporados e a definição das etapas necessárias à sua implementação.

5. DELINEAMENTO DO MODELO DE APRENDIZAGEM INTEGRAL – MAI

Este capítulo é destinado à apresentação da concepção do Modelo de Aprendizagem Integral (MAI), demonstrando como foram estruturados seus atributos durante a sua idealização, considerados os pressupostos de construtivismo, aprendizagem experiencial e ativa e desenvolvimento das competências comunicação, pensamento crítico, colaboração e solução de problemas, todos componentes da formação integral. No estágio de seu desenvolvimento, não foi incluído e nem abordado nenhum conteúdo curricular específico, pois espera-se que o modelo que aqui se estabelece seja útil a quaisquer conteúdos, de forma geral, haja vista que sua principal ênfase está na formação integral a ser mensurada por meio das competências que se esperam que sejam desenvolvidas.

Além disso, a definição de competências escolhida para designar aquelas ligadas à formação integral representa a condição cognitiva que, por sua vez, representa a forma como se pode extrapolar um conhecimento por meio da prática (WESTERA, 2001). Sendo assim, subentende-se que os conteúdos ligados ao conhecimento sejam elementos adjacentes e podem estar ligados a muitos assuntos e áreas de conhecimento, sem, contudo, alterar o processo de desenvolvimento da aptidão nas competências integrais. Além disso, durante um processo de ensino-aprendizagem, conforme vislumbrado pelo MAI, ainda que a ênfase esteja nas competências, o conhecimento é trabalhado em paralelo, já que se trata de um Modelo contextualizado, nesta pesquisa, pela contabilidade.

O MAI é delineado por meio de um arranjo articulado de atributos e, com a finalidade de permitir a análise visual dessa junção de elementos teóricos e estruturantes, elaborou-se a Figura 7.

Em relação à presença social, são incorporados no MAI os atributos do CoI: expressão emocional, comunicação aberta e coesão de grupo **Erro! Fonte de referência não encontrada..** Também o Wiscom, no âmbito da presença social, implementa importante filosofia ao MAI acerca da necessidade de pertencimento de um indivíduo à comunidade, o que aumenta suas chances de concretização quanto ao aprendizado experiencial. Na esfera da presença social, unem-se características do CoI e do Wiscom com vistas à criação de ambiente de interação aberto e favorável à livre manifestação de ideias, expressão de si e troca de experiências. A vantagem dessa união é a possibilidade de que a presença social ocorra em cursos de modalidade presencial, semipresencial ou a distância. No MAI, o contexto educacional e o perfil dos estudantes são considerados como ingredientes a uma adequada definição de clima para a atmosfera educacional.

Figura 7 - Composição da Estrutura Teórica do MAI

Fonte: Elaborada pela autora

No âmbito da presença de ensino, na fase preparatória de um curso, o MAI aproveita a orientação estrutural do ILDF para a determinação das estratégias pedagógicas mais apropriadas ao Modelo e a forma de dimensionamento dos conteúdos a serem abordados na formação é extraída do CoI. Durante o transcurso do processo instrucional, a presença de ensino é baseada em atributos do CoI. Nesse eixo, por meio do emprego de plataformas tecnológicas que subsidiam as interações sociais, salienta-se a figura do mediador, facilitador, mentor ou docente, que também participa, ativamente e de forma determinante, da consolidação da presença social no MAI.

Por último, e com grande relevância ao Modelo, considera-se a presença cognitiva. Nesse nível, é estabelecida uma mesclagem entre Wiscom e CoI. A presença cognitiva é a dimensão na qual ocorrerá, de fato, a vivência dos processos que conduzirão o aprendiz às experiências concretas de profunda aprendizagem. Ambos os modelos teóricos partem de um problema ou evento motivador, passam pela exploração, reflexão individual, construção coletiva e consolidação da aprendizagem por meio da criação/inação (Wiscom) ou prática (CoI).

A estruturação do ambiente instrucional é organizada e apresentada com base nas dimensões escolhidas para o MAI: Presença de Ensino, Presença Social e Presença Cognitiva. Ainda que a presença de ensino envolva uma etapa preparatória de grande importância e que tais dimensões sejam pensadas separadamente e antevistas quando da estruturação de uma instrução, ambas ocorrem simultaneamente durante o processo de ensino-aprendizagem.

A Figura 8, abaixo, demonstra a disposição esquemática em que as presenças social e de ensino suportam a ocorrência da presença cognitiva, produzindo a formação integral durante o processo de ensino-aprendizagem.

Figura 8 - Estrutura Esquemática da Formação Integral

Fonte: Elaborada pela autora

Após demonstrar a explicitação esquemática geral das fundações do MAI, parte-se para a determinação das estratégias para ensino-aprendizagem escolhidas pela sua utilidade em desenvolver as competências integrais (Quadro 6).

É possível notar que a escolha das estratégias para ensino-aprendizagem levadas em conta na concepção do MAI não é restritiva a algum tipo de modalidade como presencial, semipresencial ou *online*, sendo aderente a quaisquer dessas modalidades. A combinação do uso dessas metodologias durante uma instrução produz um efeito sinérgico a partir das interações necessárias para a realização das atividades, tanto em grupo, quanto individuais. Isso porque o Modelo vislumbra uma organização pedagógica em ordem sequencial e gradativa de

grau de complexidade que vai ampliando os requerimentos por leituras, interações e entrega de tarefas, partindo das individuais para as em equipes até culminar em uma atividade colaborativa realizada por toda a classe.

Quadro 6 Estratégias Consideradas para o Desenvolvimento das Competências da Formação Integral

Competências / Estratégias	Comunicação	Pensamento crítico	Colaboração	Solução de problemas
Dinâmica de descrição de figuras, individual e em grupos	X	X		
Diário ou Blog do Estudante	X	X		
Caso para ensino individual	X	X	X	X
Caso para ensino em grupos				
Elaboração de perguntas	X	X		
Aula invertida				X
Construção coletiva	X	X	X	X
Pesquisas livres na internet	X	X		
Leitura de textos	X	X		
Casos reais e simulações	X	X	X	X
Fóruns de discussão	X			
Sala de bate-papo	X	X		
Fórum para apresentação pessoal	X			
Aula baseada em perguntas (presencial ou online)		X		
Redação de relatórios técnicos	X	X		X

Fonte: Elaborado pela autora

O arranjo proposto pelo MAI permite alternar as estratégias ao longo do processo de ensino-aprendizagem, imprimindo dinamismo e motivação aos estudantes e docentes por conter novos e variados desafios em cada fase da instrução. Além disso, vai migrando, paulatinamente, as atividades das individuais para as em equipes na medida em que os estudantes começam a se expor e a ficar à vontade para trocarem conhecimentos e experiências.

Na literatura, há outras evidências, além das discutidas no Capítulo 2, de que o uso de determinadas metodologias, estratégias ou instrumentos para ensino sejam eficazes no desenvolvimento de competências (BARAC; PLESSIS, 2014), tais como exemplificado no Quadro 7.

Tais estratégias são possibilidades que podem ser incorporadas no modelo por já possuírem validação da literatura, haja vista os resultados empíricos por meio da literatura suportada. Ademais, são alternativas que permitem a flexibilidade do Modelo por parte do instrutor ou docente de acordo com sua disponibilidade de recursos e aptidão para o uso.

Quadro 7 Instrumentos Empregados em Aprendizagem Ativa

Dimensões		Metodologias, estratégias e modelos para ensino centrados no aprendiz	Suporte em Literatura
1	Comunicação	Produção de vídeos, feedback oral e escrito, casos para ensino, debates e discussões em classe, jogos de empresas, apresentação de seminários; aprendizagem colaborativa, PBL, fóruns, <i>Inquiry Learning</i> , wikis, jogos de empresas.	MARTIN; EVANS; FOSTER (1995); ARQUERO et al. (2007); ARAÚJO (2009); GUNAWARDENA et al. (2009); FUGLISTER; STEGMOYER; CASTRIGANO (2010); AZIAH et al. (2011); EVANS; CABLE (2011); PONDS FLORIT; ARQUERO MONTAÑO; DONOSO ANES (2012); BARAC; PLESSIS (2014); ÖMAN; HASHEMI (2015); SARDELA; COSTA; GOMES (2017)
2	Pensamento crítico	Casos para ensino, PBL, sala de aula invertida, comunidades de aprendizagem, <i>inquiry learning</i> , avaliação pelos pares, auto avaliação, debates, simulações.	JONASSEN, (1997, 2000); MARTIN; EVANS; FOSTER (1995); FUGLISTER; STEGMOYER; CASTRIGANO (2010); FREZATTI et al. (2016)
3	Colaboração	Aprendizagem colaborativa, avaliação pelos pares, grupos de discussão e trabalho, casos para estudo, <i>Inquiry Learning</i> , comunidades de aprendizagem, produção de vídeos, <i>wiki</i>	GARRISON; ANDERSON; ARCHER, (2000); JONASSEN (2000); GUNAWARDENA et al. (2006); ARBAUGH et al. (2008); AKYOL; GARRISON; OZDEN (2009);
4	Solução de problemas	PBL; casos para ensino; simulações de negócios; jogos de empresas, projetos de trabalho, jogos de empresas, sala de aula invertida, comunidades de aprendizagem.	JONASSEN (2000); KERN (2002); FUGLISTER; STEGMOYER; CASTRIGANO (2010); AZIAH et al. (2011); RIBEIRO (2011); FERNANDES (2014); OLIVEIRA NETO; GOMES (2016); FREZATTI et al. (2016); OLIVEIRA NETO; GOMES; TITTON (2017)

Fonte: Elaborado pela autora com base na revisão de literatura

Ao fim da apresentação do MAI, coloca-se o fluxo do desenvolvimento instrucional que deve culminar na formação integral dos indivíduos. No fluxo, didaticamente, está traçada a trajetória que deve ser cumprida por instrutor e estudantes, como demonstrado na Figura 9.

Ainda quanto ao fluxo, as atividades numeradas de um a três são realizadas, exclusivamente, pelo preparador da instrução e envolvem aspectos ligados à preparação do curso, seus materiais, estruturação do SGA, elaboração de ementa, mapa de curso, critérios de avaliação, definição de estratégias, tecnologias e mecanismos de apoio e suporte. No item quatro, cujas atividades ocorrem antes e durante o processo de formação, sinalizam-se as tarefas ligadas a acompanhamento, suporte e facilitação da aprendizagem. Nesse ponto, também se observa a atribuição de atividades do instrutor para os estudantes que, sob acompanhamento, realizam o item cinco, o qual está ligado ao processamento dos conhecimentos em experiências de aprendizagem por meio da participação ativa de todos os agentes envolvidos.

Devido aos aspectos flexíveis, o MAI pode ser adaptado conforme muda o assunto da formação e, ainda, a disponibilidade de recursos e materiais. Ademais, outras áreas de conhecimento também podem se apropriar do MAI se, considerando seus pressupostos, identificarem adequadamente as demandas educacionais de seu campo e, dentro das possibilidades, adaptarem as estratégias para ensino incorporadas ao Modelo com o fim de

produzir aprendizagem sobre um assunto específico e desenvolver as competências necessárias à sua aplicação na prática profissional.

Figura 9 - Fluxo do Processo de Elaboração para a Implementação do MAI

Fonte: Elaborada pela autora

Na sequência apresentam-se os processos de implementação do MAI, por meio da preparação de um ambiente instrucional, de acordo com seus parâmetros, e a execução do curso escolhido como forma de avaliação e processo seminal de validação.

6. IMPLEMENTAÇÃO E EXECUÇÃO DO MAI

6.1 Implementação do MAI

Esta fase consiste na implementação do MAI por meio de um processo de formação em contabilidade que consiste na preparação de um curso de curta duração sobre notas explicativas. Todos os procedimentos foram documentados e serão apresentados, adiante.

O ambiente instrucional preparado para a realização do curso foi a Plataforma Moodle da divisão de Extensão, disponibilizado pela Universidade de São Paulo (USP), por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade de Ribeirão Preto (FEA-RP), da Universidade de São Paulo, sob a supervisão do professor orientador desta pesquisa.

Ao vislumbrar um processo de formação como um todo, fez-se necessário organizá-lo de forma esquemática, como apresentado no Quadro 7. Na etapa exploratória, foi realizado um levantamento de materiais para estudo, referências bibliográficas, artigos científicos, sendo destacadas as principais metodologias e estratégias para ensino que pudessem ser empregadas em favor da aprendizagem sobre notas explicativas.

Posteriormente, deu-se seguimento à determinação dos elementos para as fases de implementação e avaliação (Quadro 8), partindo-se da identificação do contexto, apontamento dos objetivos educacionais e pedagógicos do curso (alinhados aos do MAI), estratégias e tecnologias apropriadas, seleção de bibliografias, delimitação de público-alvo, o que culminou na elaboração de uma ementa, a qual pode ser analisada por meio do Apêndice A.

Durante a exploração, é de suma importância a definição do contexto sociocultural para o planejamento instrucional. Assim, quando da estruturação do curso, levaram-se em conta os aspectos apresentados nos Capítulos 2 e 3 quanto às mudanças no processamento do raciocínio da área de contabilidade devido ao movimento de convergência às IFRS e competências identificadas como sendo de maior relevância à formação contábil. Isso enseja uma transposição para modelos de ensino-aprendizagem voltados à crítica, interpretação, exercício de julgamentos, pensamento holístico, colaboração etc.

A partir desse contexto educacional, considerado para a contabilidade, acrescenta-se a necessidade de maior relevância para a prestação de informações e melhor comunicação das empresas com o mercado, desvelando a carência de competências a estudantes e profissionais que lhes possibilitem exercer melhor, na prática, os princípios das IFRS. Para cada norma, há um conjunto de requisitos, em termos de evidenciação, que precisa ser levado em conta, o que

torna a redação de NE uma tarefa recorrente e que exige do profissional que as elabora certos atributos, como capacidade de descrever eventos por meio da escrita, poder de síntese, linguagem clara e objetiva e filtro de conteúdo relevante e fidedigno.

Quadro 8 Fases para Implementação do MAI

Fase 1: Exploração	Contexto educacional e justificativa	Carência por profissionais com formação integral;
		Baixa ênfase direta ao assunto NE em disciplinas de graduação e pós;
		Déficit na formação da graduação/pós-graduação e egressos quanto a notas explicativas;
		Baixa performance dos estudantes brasileiros em colaboração e solução de problemas.
	Objetivos educacionais	Aprendizagem sobre aspectos normativos relacionados com a elaboração e divulgação de notas explicativas;
		Análise crítica de notas explicativas divulgadas;
		Elaboração de notas explicativas.
Fase 2: Implementação	Ambiente Instrucional	Moodle
		Sala de aula presencial
	Teorias, construtos ou modelos pedagógicos	Teoria da Aprendizagem Experiencial
		Aprendizagem ativa e colaborativa
	Escolha de estratégias instrucionais	Discussões em aulas presenciais ou virtuais
		Sala de aula invertida
		Casos para ensino individual
		Caso para ensino em grupos
		Atividade lúdica de descrição
		Casos reais
		Problematização com fins de aprendizagem
		Simulação prática
		Blog
		Aprendizagem baseada em perguntas / <i>Inquiry learning</i>
		Discussões em fóruns
	Tecnologias instrucionais	Sli.do (para a postagem e votação em perguntas)
		PB Works (para construção coletiva)
		Mconf (para a realização e gravação de aulas virtuais)
Fase 3: Avaliação	Resultados esperados	Formação integral (comunicação, pensamento crítico, colaboração, solução de problemas)
		Alcance dos objetivos educacionais do curso
	Avaliação dos objetivos educacionais	Cada atividade valorada de zero a dez, sendo que, para a aprovação, é necessário média mínima de cinco pontos e frequência mínima de 85%.
		Lista completa de atividades no Anexo E.
	Avaliação do MAI	Questionário
		Entrevistas individuais
		Grupo focal

Fonte: Elaborado pela autora

A problematização também foi presumida quando da preparação do curso, já que reflete a própria demanda e oportunidade de abordagem do tema NE em maior ênfase e profundidade, o que pouco ocorre nos cursos de graduação e pós-graduação. Tal demanda confunde-se com o próprio contexto apresentado para o curso.

Conforme o **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, foram incorporadas as estratégias instrucionais e as tecnologias educacionais que dão suporte aos objetivos almejados, já consideradas no Modelo, além de uma proposta para mensuração dos resultados esperados ao longo do curso, quais sejam, o desenvolvimento das competências para a formação integral: comunicação, pensamento crítico, colaboração e solução de problemas e a consecução dos objetivos acerca da aprendizagem do curso sobre notas explicativas.

O plano do curso considera a criação dos lugares de elaboração e construção da aprendizagem, nos quais as atividades devem ser realizadas e, no caso de sua extrapolação à prática, foram os seguintes os elementos escolhidos para a produção dos efeitos cognitivos esperados:

- a) fóruns (ambiente virtual coletivo para trocas de ideias e reflexões) para a postagem e compartilhamento de materiais e discussões, depositados no Moodle;
- b) aprendizagem baseada em perguntas (*Inquiry learning*) com o auxílio do programa Sli.do (programa interativo para postagem de perguntas e realização de enquetes);
- c) dalas de aula virtuais para instruções, *feedbacks* e trocas de ideias, discussões e esclarecimento de dúvidas, depositadas no Moodle, com suporte do MConf (ambiente virtual para reuniões síncronas);
- d) plataforma PBWorks (*software* para subsidiar acesso e redação simultâneos) para a elaboração de atividades coletiva e colaborativamente;
- e) *blog* para o estudante como ambiente virtual individual, depositado no Moodle, para postagem de pensamentos, sentimentos, dúvidas, aprendizados, dificuldades etc.

Nos fóruns de discussão, o intento é que ocorra a aprendizagem entre os pares que, trocando suas experiências, e até mesmo dúvidas, levam outros a refletirem e a processarem conhecimentos. Além disso, esses espaços favorecem o aprimoramento de relacionamentos, a convivência e o respeito a opiniões divergentes, ampliam os horizontes em relação ao assunto do curso, instigam a argumentação e negociação e, de forma direta, trabalha-se a comunicação escrita. Por sua vez, a comunicação escrita favorece a reflexão, a elaboração e o pensamento crítico. Como as atividades são assíncronas, o estudante tem a possibilidade de ponderar, formular e reformular, embasar e, por fim, externalizar sua opinião. Os fóruns também são

concebidos como um espaço para compartilhamento de materiais em atividades individuais ou em grupos.

Os elementos de *Inquiry learning* incorporados no curso têm a ver com a investigação e problematização com o fim de instigar os estudantes a buscarem e construïrem respostas como soluções para as indagações formuladas. O simples ato de elaborar perguntas decorrentes das dúvidas individuais ou coletivas provoca a elaboração de pensamentos e faz com que, mais uma vez, seja necessário expressar-se de forma escrita. Ademais, ver as inquirições dos colegas e identificar-se com elas induz à colaboração e ao diálogo entre os pares.

Embora as aulas virtuais tenham data e hora pré-estabelecidas para ocorrer, há muitos casos de restrições de participantes para estarem *online* sincronamente. Por essa razão, a tecnologia escolhida para as aulas virtuais MConf, de interface com o Moodle, além de permitir as interações por meio de áudio, texto e vídeo, possibilita que seja gravado todo o processo para que os participantes tenham a oportunidade de tomar conhecimento, a posteriori, acerca da aula realizada. Outrossim, aqueles interessados podem ainda rever o conteúdo discutido em alguma aula de que tenham participado. Durante as aulas *online*, todos podem receber orientações, esclarecer dúvidas, discutir conteúdos, captar explicações técnicas e gerar cognição, ainda que por meio da gravação, assincronamente.

O MConf também contém ferramentas para *chat* que podem ser utilizados por estudantes que não possuem os recursos audiovisuais necessários ou, simplesmente, por estarem em qualquer ambiente que os impeça de recorrer ao microfone. O *chat* é, ademais, um recurso aproveitado por participantes que não querem se expor na conferência por suas características de personalidade, de maneira que suas conversas podem ser direcionadas apenas a uma pessoa específica que esteja participando da conferência.

Pelo fato de o MAI possuir uma proposta de atividade colaborativa, toda a classe é conduzida, ao final do curso, a elaborar um conjunto de notas explicativas para um determinado grupo patrimonial de uma empresa. A tarefa requer a discussão preliminar por meio de um fórum e, em seguida, a redação conjunta, se operacionaliza por meio do *software* PBWorks. Após a atividade colaborativa, um membro da turma deve entregar apenas uma versão final da atividade em nome de todos, sendo esse um dos maiores desafios estabelecidos para o curso, pois está intrinsecamente ligado à filosofia da colaboração.

O blog é uma espécie de jornal reflexivo ou diário para que o estudante manifeste suas percepções e experiências ao longo da realização das atividades do curso e conclusão dos módulos, funcionando como um diário. Apenas o tutor ou docente pode visualizar suas

postagens. Essa ferramenta também é um espaço para livre expressão, o que instiga pensamento crítico e proporciona o exercício da comunicação.

A partir desse ponto, apresenta-se a maneira como será realizada a gestão instrucional, o suporte aos aprendizes e a definição do clima. Esses elementos de presença de ensino, além de avultar-se na fase preliminar de uma instrução, transcorrem durante todo o processo educacional por meio da mentoria e orientação aos estudantes e no processo de construção da compreensão. Para o alcance dessa finalidade, foram disponibilizados os canais de apoio:

- a) suporte técnico: antes, durante e depois do curso. Consiste na disponibilização de suporte por parte da plataforma Moodle utilizada para o pré-curso de ambientação e curso propriamente dito. Além disso, envolve suporte desde as inscrições, regularização de documentos do participante até a emissão de certificados;
- b) mural de avisos: fórum para a comunicação aos estudantes sobre datas importantes, instruções de atividades, materiais disponíveis, dicas de tarefas, lembretes de aulas e possíveis alterações de cronograma;
- c) fórum ‘preciso de ajuda’: um canal direto com o tutor, mentor, instrutor ou docente para a postagem de dúvidas ou quaisquer problemas;
- d) canais de e-mail, Skype, Whatsapp e mensagens pelo Moodle: mecanismos de comunicação direta com o tutor, mentor, instrutor ou docente;
- e) avaliações e *feedbacks* via Moodle após cada atividade: com vistas a estreitar o vínculo, manter o canal de comunicação aberto e dar mais tempo aos estudantes para revisarem suas atividades e observarem-nas de outros colegas.

Além desses itens, apresenta-se no Moodle, visualmente, uma barra de tarefas contendo todas as atividades dos módulos e do curso, havendo um quadrinho para cada uma delas, o qual muda de cor conforme o status de conclusão da atividade. Assim sendo, uma das cores representa a tarefa com prazo não vencido, outra cor para tarefas com prazo vencido e pendente e, ainda, outra designando prazo vencido e tarefa cumprida. Essa possibilidade de autoacompanhamento e autocontrole pode auxiliar o estudante na administração de suas responsabilidades e prazos.

Todos esses mecanismos de apoio à instrução que possibilitam a tutoria, mentoria ou supervisão docente foram apresentados aos estudantes, também, de forma visual, no mapa do curso disponibilizado no Moodle e apresentado no Anexo D. Essa ampla via de suporte também

foi criada com vistas a favorecer a implementação e consolidação da presença social no curso, que requer um clima e ambiente leves, de fácil navegação e com mecanismos simples para interações. Isso se deu por meio da escolha do estilo de comunicação desde a divulgação do curso e da definição do *layout* para interface do Moodle com o estudante, com telas limpas e leves, com menus simplificados e *links* diretos para os módulos e atividades. A facilidade de navegação e de compreensão do ambiente favorece o estabelecimento de um clima amigável e motiva os participantes a permanecerem logados por mais tempo, interagindo e acompanhando as atividades de seus companheiros.

O apoio e o suporte são projetados para estarem implícitos e explícitos no SGA, cuja finalidade é garantir aos participantes a tranquilidade para não se sentirem desamparados ou perdidos. Dessa forma, um parâmetro importante que foi configurado diz respeito a que, a cada interação realizada por algum participante, o tutor, mentor ou docente recebe uma notificação, possibilitando respostas rápidas, sempre subsidiadas com exemplos e concluídas com novas indagações ou problematizações com a finalidade da continuidade das reflexões e postagens.

As regras básicas de conduta e respeito para a classe são estabelecidas por meio da Netiqueta, que consiste em uma espécie de manual de comportamento com orientações sobre o que pode ser positivo ou negativo em relação à postura pessoal e ao posicionamento ante os colegas. Isso contribui para a regulação do conteúdo das postagens quando as mensagens se direcionarem a algum colega, especificamente, ou durante os processos de interações que são altamente incentivados.

Um ambiente para apresentação pessoal livre foi criado para favorecer que as pessoas digam como querem ser conhecidas e por meio de quais atributos, enquanto que, na sala de aula presencial, isso é fortemente influenciado pelas impressões visuais e auditivas. Nesse caso, podem se sobressair pré-conceitos ou pré-julgamentos em relação ao colega, produzindo algum tipo de resistência à formação de grupos e à colaboração. O fórum para apresentações pessoais no Moodle é previsto, inclusive, na versão semipresencial, para que, mesmo se conhecendo pessoalmente, cada um possa apresentar suas notas de particularidades. Dessa forma, pessoas tímidas ou com quaisquer características físicas que lhes dificulte quanto ao sentimento de pertencimento ou igualdade podem ser favorecidas com a possibilidade de se apresentar e demonstrar, à sua maneira, quem e como são.

Ademais, o curso contém um ambiente de bate-papo chamado de Café Virtual, no qual os participantes podem conversar sobre assuntos alheios ao curso e estreitar seus laços e afinidades, o que também fermenta o ânimo para as trocas e colaborações nas atividades.

O curso elaborado sobre notas explicativas é dividido em cinco módulos, de forma que cada um deles faz parte de um único objetivo educacional, que é a aptidão em ler, compreender, interpretar e elaborar notas explicativas. Além do objetivo principal almejado, cada módulo foi cogitado com vistas à sua aderência aos objetivos educacionais da Taxonomia de Bloom, conforme exposto no **Erro! Fonte de referência não encontrada..**

O nome de cada módulo faz uma alusão direta aos níveis do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom (FERRAZ; BELHOT, 2010). Sequencialmente, são listados os verbos da mesma Taxonomia que se alinham aos objetivos de aprendizagem definidos para cada um dos módulos, considerando a sequência gradativa de complexidade de processamento e construção do conhecimento.

Por sua vez, as palavras-chave são os verbos que representam os propósitos mais desejados para cada módulo. Em seguida, com base nesses parâmetros, foram delineados os objetivos de aprendizagem pontuais de cada módulo, de maneira identificável e mensurável, com vistas, também, ao processo de avaliação.

Todos os itens apresentados no Quadro 9 estão explícitos como informação nas páginas iniciais de cada módulo, depositadas no Moodle, de forma que todos os estudantes, ao acessarem, tomem conhecimento de quais são os objetivos de aprendizagem, bem como as atividades por meio das quais são avaliados. Todos os exercícios propostos estão incluídos em um formulário direcionado aos estudantes, com o cronograma e as datas limite para postagem ou realização no SGA e com as devidas escalas de notas e critérios de avaliação (Apêndice E). Isso proporciona clareza e reduz a subjetividade em relação ao processo avaliativo e ajuda os participantes a se programarem em relação aos requerimentos para sua aprovação.

Os objetivos de formação integral do MAI, contidos na prerrogativa de desenvolvimento das competências comunicação, pensamento crítico, colaboração e solução de problemas, estão implícitos e explícitos nos objetivos de aprendizagem traçados para cada módulo do curso de notas explicativas, os quais estão elencados no Quadro 9.

Quadro 9 Estruturação dos Módulos do Curso de NE

	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5
Nome do módulo	Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Desenvolvimento / Síntese	Avaliação
Palavra-chave	Reconhecer	Entender e extrapolar	Emprego e aplicação	Interpretar, desenvolver e sintetizar	Avaliar
Objetivos de aprendizagem	1. Identificar, selecionar e ler materiais sobre notas explicativas	1. Consolidar conhecimentos teóricos acerca das notas explicativas	1. Apontar os embasamentos teóricos aplicáveis a determinados eventos contábeis	1. Ser capaz de analisar criticamente, identificando pontos de melhoria nas notas explicativas;	1. Avaliar os resultados do processo de aprendizagem vivenciado
	2. Exercitar a observação e a descrição de imagens aleatórias	2. Praticar a leitura crítica	2. Empregar adequada e criticamente os instrumentos normativos relativos a notas explicativas	2. Propor e implementar a melhor forma de redação às notas explicativas;	2. Avaliar as atividades desenvolvidas;
	3. Praticar a comunicação oral e escrita por meio da descrição e apresentação	3. Exercitar a seleção de informações relevantes	3. Praticar o filtro e a seleção de informações relevantes, com argumentos	3. Trabalhar em equipe, discutir ideias, planejar e distribuir atividades, assumir responsabilidades, construir coletivamente;	
	4. Considerar diferentes formas para descrever ou solucionar um mesmo fenômeno (ou evento contábil)	4. Discutir sobre a solução de problemas de redação em notas explicativas	4. Propor mudanças e correções de falhas em notas explicativas	4. Exercitar a argumentação e a comunicação oral e escrita, a iniciativa, a liderança	
	5. Dar e receber <i>feedbacks</i> . Ouvir comentários sobre suas descrições	5. Solucionar problemas: reescrever ou reelaborar ou corrigir notas explicativas	5. Assumir posturas embasadas, justificando e defendendo suas escolhas	5. Dar feedback construtivamente.	
			6. Colaborar com melhoria da atividade dos pares	6. Negociar, propor soluções, criar consenso	
Verbos, conforme a Taxonomia de Bloom	Observar, descrever, rotular, reproduzir e afirmar.	Ouvir, explicar, discutir, revisar e criticar.	Descobrir, utilizar, resolver, executar, responder, assumir, gerenciar.	Analisar, comparar, relacionar, dividir, planejar, formular, propor, montar, integrar, modificar, revisar, justificar, argumentar, avaliar	

Continua...

... continuação Quadro 9 Estruturação dos Módulos do Curso de NE

	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5
Atividades para avaliação e mensuração da aprendizagem	1. Identificar, selecionar e postar materiais que fundamentam a prática das notas explicativas	1. Postagem da Solução caso para ensino individual	1. Leitura de textos sobre quantidade x qualidade de informações e discussão no fórum	1. Discutir sobre como pode ser elaborado o melhor conjunto de notas explicativas para uma empresa real	1. Questionário sobre o ambiente do curso e presenças de ensino, social e cognitiva
	2. Participação na dinâmica de descrições (presencial ou <i>online</i>).	2. Postagem da Solução do caso para ensino em grupos	2. Detectar pontos de melhoria em notas explicativas publicadas (casos reais)	2. Construir, coletivamente, o melhor conjunto de notas explicativas possível para uma empresa	2. Aula final (presencial ou online) para discussão dos resultados do processo de aprendizagem proposto curso
	3. Elaborar dúvidas em forma de perguntas e postar no Sli.do. Votar nas perguntas mais interessantes no Sli.do	3. Participação no fórum dos grupos para solução do caso	3. Apresentar, no fórum, os pontos a melhorar nas NE analisadas e suas sugestões de melhoria, com devido embasamento	3. Postagem individual no blog	3. Participação individual ou coletiva (entrevista ou grupo focal) em avaliação do processo de aprendizagem
	4. Postagem no blog	4. Postagem individual no blog	4. Comentar, no fórum, 3 postagens distintas, acrescentando mais pontos de melhoria, outros embasamentos, sugestão de diferente redação etc.	4. Postar, uma única versão, elaborada por toda a turma, das notas explicativas da empresa real designada	
	5. Postagem da atividade de descrição, individualmente	5. Participação na aula baseada nas perguntas (presencial ou online)	5. Postagem individual no blog		

Fonte: Elaborado pela autora

Aqui se encerra a etapa de apresentação de como ocorre a extrapolação do MAI para o contexto prático por meio da criação de um curso sobre notas explicativas, utilizando o SGA Moodle. Com isso, consideram-se cumpridos os objetivos específicos desta pesquisa contidos nas alíneas b e c que são a extrapolação e a implementação do Modelo na prática. O capítulo seguinte tem a finalidade de discorrer sobre os aspectos ligados à metodologia.

6.2 Execução do MAI

O processo de validação do MAI foi iniciado por meio da oferta de duas edições de um minicurso para abordagem do tema notas explicativas, sendo uma delas de forma semipresencial e outra completamente *online*. O tempo de duração do curso foi de cinco semanas, sendo uma semana para cada um dos módulos.

O público-alvo para o curso contemplou estudantes de contabilidade nos níveis de graduação e pós-graduação, egressos e profissionais de quaisquer áreas que lidam com a elaboração, interpretação e análise de relatórios financeiros. Essa escolha se justifica pela possibilidade de abarcar pessoas de variadas idades e estágios de formação profissional ou acadêmica, visando à diversidade. Além disso, a extensão do público-alvo serve para mostrar o alcance do método instrucional aqui proposto que contempla os níveis de graduação, pós-graduação e educação continuada a egressos.

Um pré-requisito importante para participação no curso, em caso de estudantes de graduação, foi ter cursado, ao menos, as disciplinas básicas e intermediárias de contabilidade. Outro pré-requisito para a participação no curso foi a inscrição e aprovação em um pré-curso, já existente na plataforma Moodle da Extensão da USP e empregado como mecanismo de ambientação ao SGA. Nesse pré-curso, estão contidos exercícios de execução de operações básicas em cursos *online*, como *download* e *upload* de arquivos, postagens em fóruns e *blogs* e navegação nos recursos do sistema. O pré-curso é uma maneira de identificar dificuldades operacionais e corrigi-las antes do início do curso. Ademais, somente após a aprovação no pré-curso, a inscrição e inserção dos participantes no curso de NE foi efetivada.

A primeira das modalidades ofertadas foi a semipresencial, que contou com o apoio estrutural de uma universidade pública federal do triângulo mineiro para os dois encontros presenciais realizados (um, na primeira, e outro, na última semana) e, em alguns casos, para o grupo focal e as entrevistas individuais realizadas. A primeira edição ocorreu no mês de julho de 2017. A divulgação do curso foi realizada por meio de redes sociais, *e-mails* institucionais

e listas de contatos de egressos obtidas junto a programas de graduação e pós-graduação, sem restrição territorial. Foram 40 dias de divulgação e inscrições.

A segunda edição, realizada em setembro de 2017, e, por ter sido *online*, contou com divulgação mais ampla, alcançando todo o Brasil por meio de redes de contatos entre as secretarias das IES que possuem cursos de graduação e pós-graduação em contabilidade. Na prática, e-mails eram enviados às secretarias das instituições, solicitando divulgação ampla a discentes e egressos, tendo alcançado inscritos de diversos Estados brasileiros. O período de divulgação e inscrições foi de 30 dias. Na Tabela 1, é apresentado um resumo da composição e distribuição geográfica dos participantes das duas edições do curso.

Tabela 1 - Características Gerais dos Participantes do Curso

		Primeira edição	%	Segunda edição	%	Total
Informações gerais	Inscritos	33	100%	136	100%	169
	Homologados*	21	64%	103	76%	124
	Concluintes	12	36%	16	12%	28
Dos Concluintes do curso		12	100%	16	100%	28
Status de aprovação	Aprovados	9	75%	8	50%	17
	Reprovados	3	25%	8	50%	11
Sexo	Masculino	6	50%	8	50%	14
	Feminino	6	50%	8	50%	14
Escolaridade dos participantes	Cursando graduação	10	83%	10	63%	20
	Cursando pós-graduação	1	8%	5	31%	6
	Egressos	1	8%	1	6%	2
Distribuição demográfica por UF	MG	11	92%	7	44%	18
	SP	-	-	4	25%	4
	MA	-	-	4	25%	4
	BA	-	-	1	6%	1
	GO	1	8%	-	-	1

Fonte: Elaborada pela autora

Obs.: *Homologados – Consideraram-se inscrições homologadas aquelas cuja documentação foi completamente entregue e o inscrito foi aprovado no pré-curso.

O índice de evasão, sobretudo, na segunda edição, foi bastante expressivo. A cada módulo, muitos estudantes iam desistindo, supostamente, a partir da perspectiva da resistência às práticas de aprendizagem ativa de responsabilização pela construção do próprio aprendizado, o que envolve um período de intensas pesquisas e leituras, realização de atividades práticas, exposição de ideias.

Tais suposições foram detectadas a partir contato individual com os estudantes na medida em que suas atividades se atrasavam ou, quando do término de um módulo, um participante não havia conseguido alcançar nota e frequência mínimas ou pela ausência de

interações na semana. Em acréscimo, muitos participantes relataram dificuldades de gestão do tempo para conseguirem dispensar algumas horas semanais para a realização de suas atividades.

Embora tenham sido coletados relatos de estudantes que desistiram ao longo do caminho e anotadas suas razões, os resultados da implementação do MAI, nesta pesquisa, visam à sua validação enquanto mecanismo eficaz de aprendizagem e desenvolvimento de competências. Dessa forma, foi analisado, em profundidade, apenas o conteúdo das informações relativas aos participantes que concluíram e foram aprovados no curso, tendo eles, ainda, navegado pelos módulos e vivenciado a maior parte das experiências propostas.

Como a média mínima para aprovação era de cinco pontos, de um total de dez atribuídos a cada atividade, os estudantes não aprovados foram desconsiderados como suficientemente capazes de emitir opiniões que sirvam à avaliação do Modelo, já que, na maior parte dos casos, as reprovações não ocorreram por dificuldades de realização das tarefas, mas, sim, pela sua não realização. Essa decisão reduziu a quantidade de estudantes que puderam ser considerados válidos para comporem a amostra.

O próximo capítulo é dedicado à apresentação das questões ligadas à metodologia que envolve o desenvolvimento desta pesquisa.

7. MATERIAIS E MÉTODOS DE PESQUISA

Este estudo pode ser considerado como exploratório do ponto de vista que se tem por objetivo aprofundar-se em determinado assunto e não enseja, necessariamente, a formulação de hipóteses a serem testadas (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007).

A etapa de avaliação do MAI, por meio da sua transposição em um curso e sua efetiva aplicação, muito se assemelha, metodologicamente, aos estudos de caso, nos quais, por meio de avaliações qualitativas, mergulha-se na busca por compreender e interpretar um fenômeno profunda e intensamente (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

Normalmente, as pesquisas qualitativas valem-se de uma multiplicidade de técnicas de coleta de dados, apresentando essa abordagem, de acordo com Flick (2009, p. 23), as seguintes características:

- Apropriabilidade de métodos e teorias;
- Perspectivas dos participantes e sua diversidade;
- Reflexividade do pensador e da pesquisa;
- Variedade de métodos.

As técnicas de coleta de dados aqui empregadas foram: a) questionário; b) entrevistas; c) grupo focal; e d) observação participante.

O questionário é uma modalidade de levantamento que, no presente caso, foi composto por questões fechadas, às quais os estudantes participantes atribuíram notas de um a dez, de acordo com o seu grau de concordância. Para avaliar a efetividade da implementação do MAI e das presenças social, de ensino e cognitiva, foi aplicado o questionário desenvolvido por Arbaugh et al. (2008) (ANEXO A), com a finalidade de aferir a consumação dos objetivos de constituição das presenças social, de ensino e cognitiva, dimensões fundantes no MAI.

Entrevistas são técnicas de coleta cujo objetivo “é entender e compreender o significado que entrevistados atribuem a questões e situações” (MARTINS; THEÓPHILO, 2009, p. 89). A pesquisa adotou as entrevistas semiestruturadas ou semipadronizadas para conduzir a coleta, pois, embora houvesse um roteiro (Apêndice F), há, nessa modalidade, a liberdade por parte do entrevistador para incluir, excluir ou reformular questões. De acordo com Marconi e Lakatos (2011), as entrevistas semiestruturadas são uma maneira de o investigador explorar mais amplamente as questões. A quantidade de entrevistados está apresentada na Tabela 1.

Todas as entrevistas foram realizadas e gravadas com a devida autorização dos estudantes e transcritas de forma literal. Além da autorização para a gravação, os participantes do curso assinaram, eletronicamente, um termo de consentimento (APENDICE B), disponibilizado no Moodle, o qual mencionava que a oferta do curso fez parte da validação de um modelo para ensino desenvolvido com vistas ao alcance de objetivos específicos, os quais seriam avaliados durante o curso. Assim, o consentimento em participar e permanecer no curso consistia em aceitar participar da pesquisa.

Também foi empregado o grupo focal como mecanismo de coleta de dados. Trata-se de um tipo de entrevista, em profundidade, realizada em grupos. Nessa modalidade, as respostas dos participantes e seus exemplos podem influenciar os dos outros, motivando debates e novas perguntas, o que aumenta as possibilidades de enriquecimento do material coletado (MARTINS; THEÓPHILO, 2009). Um mesmo roteiro foi utilizado tanto para as entrevistas individuais quanto para o *focus group* e tomou como base as perguntas do questionário. Todas as entrevistas, individuais ou em grupo, foram realizadas e gravadas sob o consentimento dos envolvidos.

O grupo focal foi realizado logo depois da última aula presencial da primeira edição do curso e, em seguida, foram realizadas entrevistas presenciais com cada um dos estudantes que não puderam comparecer à aula e ao grupo focal e que obtiveram nota suficiente para aprovação. Também, na segunda edição, foram realizadas entrevistas individuais com estudantes que concluíram o curso e aceitaram, voluntariamente, responder ao levantamento, porém todas as entrevistas foram realizadas por meio de videoconferências ou ligações telefônicas devido a restrições para a realização presencial decorrente da distância geográfica. Os dados se encontram na **Erro! Fonte de referência não encontrada..**

As entrevistas e o grupo focal tiveram início com questões que serviam como meio de abertura ao canal de comunicação, abordando sobre o que sejam as metodologias ativas, qual o seu papel nos objetivos do curso e indagando aos estudantes quanto à eficácia do curso, como um todo, para a promoção de aprendizagem ativa sobre notas explicativas. Nesse quebra-gelo, alguns estudantes já antecipavam respostas a temas subsequentes ou iniciavam expor suas percepções, frustrações, resultados positivos e negativos.

Uma observação participante é uma técnica de coleta de dados na qual o pesquisador, deliberadamente, se envolve com o objeto de pesquisa (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007).

No caso desta pesquisa, o pesquisador atuou como designer, instrutor e docente e envolveu-se diretamente com os estudantes e com os recursos empregados, tanto para a

realização do curso e para a coleta de dados, quanto para o manuseio dos dados e construção das conclusões. Assim, resguardados os critérios de cientificidade, a pesquisa contém, onde couber, aspectos oriundos das percepções e subjetividade decorrentes do envolvimento do pesquisador.

7.1 População

O processo de amostragem não foi estatístico, já que foi realizado, gradualmente, na medida em que os próprios estudantes tomavam a decisão de permanecer ou não no curso. Dessa forma, de acordo com Flick (2009), a seleção gradual pode ser considerada como intencional ou por conveniência, já que foi feita a opção por considerar apenas aqueles estudantes que tenham concluído e sido aprovados no curso como participantes válidos para o alcance dos objetivos desta pesquisa. Assim, de acordo com a **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, apresenta-se a constituição da população da pesquisa.

Tabela 2 - Resumo da Quantidade de Participantes nos Levantamentos

Coleta de dados	Primeira edição	Segunda edição	Total
Respondentes questionário	6	8	14
Entrevistas	5	8	13
Grupos focais	1	-	1
Quant. participantes do grupo focal	4	não houve	4

Fonte: Elaborada pela autora

O questionário, desenvolvido por Arbaugh et al. (2008) faz parte do processo de validação do modelo já que foi concebido com a finalidade de checar a efetividade das presenças de ensino, social e cognitiva, dimensões que fazem parte do delineamento do MAI. Assim, como proposto na concepção do Modelo, os objetivos de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de competências são considerados alcançados quando se efetivam essas três dimensões. Nesse sentido, o emprego de levantamento por meio do questionário de Arbaugh et al. (2008) deve ser considerado como parte de processo avaliação e validação do MAI.

7.2 Forma de Análise dos Resultados

Devido à baixa quantidade de participantes que concluíram o curso e, consequentemente, responderam ao questionário, não foi possível realizar análises estatísticas, além daquelas descritivas. Para a realização de uma análise fatorial, como foi feito no estudo

de Arbaugh et al. (2008), autores que desenvolveram e validaram o instrumento aqui utilizado, seriam necessários, ao menos, 170 respondentes, uma vez que o questionário possui 34 questões. Dessa forma, foi realizada apenas a estatística descritiva e testes de diferenças de médias para as respostas do questionário.

Com a finalidade de verificar se há significância entre as diferenças das médias das respostas dos participantes das duas edições do curso, foi realizado um teste. Devido ao tamanho dos grupos comparados ($n = 6$ e $n = 8$), menos que 10 elementos em cada, os testes de normalidade não têm eficácia, portanto utilizou-se, na comparação dos grupos, o teste não-paramétrico de Mann-Whitney, considerado o mais apropriado para amostras pequenas ou para quando há ausência de hipóteses de normalidade (FÁVERO, 2009), adotando-se como nível de significância $p \leq 0,05$.

De maneira simplificada, o alcance da formação integral é mensurado por meio do desenvolvimento das competências comunicação, pensamento crítico, colaboração e solução de problemas. Adicionalmente, buscaram-se indícios de validade ao MAI por meio da análise da percepção dos participantes em relação à estruturação do SGA, estratégias para ensino-aprendizagem, uso de metodologias ativas para ensino-aprendizagem, mecanismos de apoio e suporte disponibilizados e aplicação prática.

A validade é um mecanismo que imprime confiabilidade e representatividade a um conteúdo ou prova. Em caso de estudos empíricos, a validade significa a relação entre os resultados observados dentro do domínio de abrangência do construto. Essa é a visão de Messick (1989), que postula que a validade é o vínculo que se estabelece entre Teoria e prova que a fundamenta. Para o autor, as formas de se validar um construto podem ser: a) com base em análises teóricas e evidências empíricas; ou b) baseadas na interpretação dos resultados e suas consequências ligadas à prova, tais como, relevância e utilidade. Além dessas formas, de acordo com Bessa (2007), uma das contribuições de Messick à literatura pertinente foi acrescentar que as consequências sociais da prova também são uma das maneiras de se atribuir validade a um construto.

Ademais, foi realizada a transcrição literal dos áudios das entrevistas e do grupo focal em forma de texto, os quais foram examinados por meio de análise de conteúdo, método do qual se intenta extrair a essência de um relato (MARTINS; THEÓPHILO, 2009) por meio dos sinais disponibilizadas pelos declarantes entrevistados e integrantes do grupo focal. Uma das características da análise de conteúdo clássica, segundo Flick (2009), é a classificação e a categorização do material a ser analisado. Assim, após as transcrições, foi realizada uma

categorização dos trechos dos depoimentos de cada participante a fim de extrair o conteúdo atinente a cada um dos quesitos que aqui se pretende analisar.

A primeira fase da categorização do material transcrito buscou por indicações do desenvolvimento das competências comunicação, pensamento crítico, solução de problemas e colaboração, sendo esses resultados apresentados e discutidos na Seção 8.2.

Em uma segunda etapa, buscou-se, nas transcrições, identificar e classificar as evidências que podem imprimir elementos de validade ao Modelo por meio da percepção dos participantes quanto ao ambiente de ensino e sua estruturação e aos recursos utilizados e, ainda, em relação à condição de aplicação dos aprendizados na prática, já que a capacidade de extrapolação de conhecimentos por meio da prática está contida no conceito de competência empregado nesta pesquisa (tópico 8.1).

No decorrer do capítulo que trata dos resultados, diversos trechos de relatos dos estudantes são trazidos, de forma literal ou indireta. Assim sendo, para a garantia do sigilo e preservação da identidade dos participantes, todos os aprovados nas duas edições do curso foram classificados alfabeticamente e, em seguida, numerados sequencialmente, sendo sua identificação de forma numérica, ou seja, sempre que um desses estudantes for referenciado, um número, escrito por extenso e em iniciais maiúsculas, o identificará.

O capítulo seguinte dedica-se à apresentação dos resultados e discussão referentes à formação integral e aos indícios de validade do Modelo.

8. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados em três blocos, de acordo com o **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, os quais devem ser analisados como um início do processo de validação do MAI.

Inicialmente é exposta a estatística descritiva atinente às respostas ao questionário e as análises textuais quanto às dimensões das presenças de ensino, social e cognitiva, com base nos levantamentos dos estudantes que concluíram o curso. O bloco 2 tem a finalidade de discorrer sobre o desenvolvimento de competências. Além destes, último bloco de resultados contém uma discussão sobre apontamentos dos estudantes relativos a fatores motivacionais e desmotivacionais, sugestões e dificuldades e termina com o resumo dos resultados obtidos.

Bloco 1. Avaliação do MAI	Bloco 2. Desenvolvimento de competências	Bloco 3. Resultados adicionais
<ul style="list-style-type: none">• Presença de ensino• Presença social• Presença cognitiva	<ul style="list-style-type: none">• Comunicação• Pensamento crítico e analítico• Colaboração• Solução de problemas	<ul style="list-style-type: none">• Destaques dos resultados• Resumo dos resultados

Figura 10 Subseções do capítulo de resultados
Fonte: Elaborado pela autora

8.1 Dimensões do MAI: presença de ensino, presença social e presença cognitiva

A partir das respostas ao questionário pelos concluintes do curso, realizou-se a estatística descritiva geral, que apresenta os valores de mediana, mínimo, máximo, média, desvio padrão das respostas a cada uma das questões, como pode ser observado na **Erro! Fonte de referência não encontrada.** Um dos objetivos desta tabela é também, possibilitar uma comparação entre as duas edições do curso oferecidas com o fim de procurar por indícios de diferenças entre as respostas dos participantes nas modalidades semipresencial e *online*. Ainda, ao final, são apresentados os resultados gerais, considerando todos os respondentes.

Tabela 3 Estatística descritiva das respostas do questionário

Edições		q1	q2	q3	q4	q5	q6	q7	q8	q9	q10	q11	q12	q13	q14	q15	q16	q17
Edição 1	Mediana	10,00	9,50	10,00	10,00	10,00	10,00	9,50	9,00	9,50	9,50	9,50	9,00	10,00	7,50	6,50	6,50	7,00
	Mínimo	9,00	9,00	9,00	9,00	9,00	9,00	8,00	8,00	9,00	8,00	9,00	8,00	8,00	4,00	4,00	2,00	2,00
	Máximo	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	9,00	10,00
	Média	9,67	9,50	9,67	9,83	9,67	9,67	9,33	9,17	9,50	9,17	9,50	9,17	9,50	7,00	6,83	6,00	6,67
	Desvio padrão	0,52	0,55	0,52	0,41	0,52	0,52	0,82	0,75	0,55	0,98	0,55	0,75	0,84	2,19	2,32	2,61	3,27
Edição 2	Mediana	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	9,50	7,50	7,50	7,50	9,00
	Mínimo	7,00	7,00	7,00	8,00	8,00	8,00	6,00	7,00	8,00	7,00	7,00	8,00	8,00	5,00	5,00	5,00	5,00
	Máximo	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00
	Média	9,50	9,50	9,38	9,63	9,63	9,63	9,13	9,38	9,75	9,25	9,50	9,38	9,25	7,38	7,38	8,00	8,13
	Desvio padrão	1,07	1,07	1,06	0,74	0,74	0,74	1,46	1,19	0,71	1,16	1,07	0,92	0,89	2,00	1,77	1,85	1,89
Total	Mediana	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	9,50	10,00	7,50	7,00	7,00	8,50
	Mínimo	7,00	7,00	7,00	8,00	8,00	8,00	6,00	7,00	8,00	7,00	7,00	8,00	8,00	4,00	4,00	2,00	2,00
	Máximo	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00
	Média	9,57	9,50	9,50	9,71	9,64	9,64	9,21	9,29	9,64	9,21	9,50	9,29	9,36	7,21	7,14	7,14	7,50
	Desvio padrão	0,85	0,85	0,85	0,61	0,63	0,63	1,19	0,99	0,63	1,05	0,85	0,83	0,84	2,01	1,96	2,35	2,56
Edições		q18	q19	q20	q21	q22	q23	q24	q25	q26	q27	q28	q29	q30	q31	q32	q33	q34
Edição 1	Mediana	7,00	7,00	7,50	9,50	8,50	9,50	10,00	9,50	9,00	9,00	7,50	8,50	9,00	9,00	9,00	8,50	10,00
	Mínimo	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
	Máximo	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	9,00	10,00
	Média	6,67	6,50	6,83	7,67	7,67	8,00	8,50	8,17	7,83	8,00	7,33	7,83	7,67	8,00	8,00	7,00	8,50
	Desvio padrão	3,27	2,81	3,37	3,39	3,01	3,16	3,21	3,13	3,06	3,03	2,94	2,99	3,14	3,03	3,03	2,90	3,21
Edição 2	Mediana	9,00	9,00	9,00	8,50	10,00	10,00	9,50	8,50	8,50	8,50	8,50	8,50	9,50	9,00	9,00	9,00	10,00
	Mínimo	6,00	5,00	6,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00
	Máximo	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00
	Média	8,63	8,00	8,63	8,00	8,63	9,13	8,63	8,38	8,00	8,25	8,13	8,25	8,75	8,63	8,75	8,63	9,13
	Desvio padrão	1,51	1,77	1,51	2,14	2,00	1,73	1,85	1,77	2,14	1,67	1,64	1,75	1,58	1,41	1,49	1,51	1,64
Total	Mediana	8,50	8,00	9,00	9,00	9,50	10,00	10,00	9,00	9,00	9,00	8,00	8,50	9,00	9,00	9,00	9,00	10,00
	Mínimo	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
	Máximo	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00
	Média	7,79	7,36	7,86	7,86	8,21	8,64	8,57	8,29	7,93	8,14	7,79	8,07	8,29	8,36	8,43	7,93	8,86
	Desvio padrão	2,52	2,31	2,54	2,63	2,42	2,41	2,41	2,33	2,46	2,25	2,22	2,27	2,33	2,17	2,21	2,27	2,35

Fonte: Elaborada pela autora

Os resultados médios das questões foram todos superiores a seis, em uma escala de um a dez, sendo que, a maior parte deles aproximou-se de dez, o que sinaliza uma percepção positiva por parte dos estudantes quanto aos itens analisados com relação à implementação das presenças de ensino, social e cognitiva, eixos fundantes do MAI. Essas conclusões não são divergentes entre as duas edições do curso oferecido, evidenciando, também, que as modalidades semipresencial e online não produzem efeito ou eficácia diferentes, significativamente, quanto à efetividade das presenças.

Os maiores desvios padrão são observados na primeira oferta do curso (semipresencial), a partir da questão de número 17, no grupo de perguntas ligadas à presença social. O questionário de Arbaugh et al. (2008), agrupa as questões de acordo com cada uma das dimensões, sendo que, as questões 1 a 13 referem-se a presença de ensino, as de 14 a 22 relacionam-se a presença social e, de 23 a 34 são concernentes à presença cognitiva.

Em geral, os desvios padrão da amostra não foram expressivos. Nas assertivas em que os resultados dos desvios foram superiores a 3, os objetivos centrais eram averiguar se o estudante se sente como pertencente a uma turma, se fica confortável no ambiente virtual para emitir opiniões e receber comentários e lidar com pontos de vista adversos e fatores motivacionais e desmotivacionais. Além destes, as questões finais do questionário dizem respeito ao efetivo aprendizado e sua aplicação prática.

Com a finalidade de verificar se há significância entre as diferenças das médias das respostas dos participantes das duas edições do curso, foi realizado um teste (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**).

Tabela 4 Resultados da comparação por Mann-Whitney entre as edições do curso

Questão	Z	p	Questão	Z	p
q1	-0,163	0,950	q18	-1,066	0,345
q2	-0,687	0,573	q19	-1,115	0,282
q3	-0,306	0,852	q20	-0,863	0,414
q4	-0,450	0,755	q21	-0,135	0,955
q5	-0,163	0,950	q22	-0,693	0,573
q6	-0,163	0,950	q23	-0,647	0,573
q7	-0,144	0,950	q24	-0,501	0,662
q8	-0,936	0,414	q25	-0,406	0,755
q9	-1,221	0,345	q26	-0,066	0,955
q10	-0,288	0,852	q27	-0,398	0,755
q11	-0,687	0,573	q28	-0,197	0,852
q12	-0,632	0,573	q29	-0,066	0,955
q13	-0,578	0,662	q30	-0,608	0,573
q14	-0,330	0,755	q31	0,000	1,000
q15	-0,523	0,662	q32	-0,277	0,852
q16	-1,444	0,181	q33	-1,262	0,228
q17	-0,722	0,491	q34	-0,323	0,852

Fonte: Elaborada pela autora

Devido ao tamanho dos grupos comparados ($n = 6$ e $n = 8$), menores que 10 elementos, cada, os testes de normalidade não têm eficácia, portanto, utilizou-se, na comparação dos grupos, o teste não-paramétrico de Mann-Whitney, considerado o mais apropriado para amostras pequenas ou ausência de hipóteses de normalidade (FÁVERO, 2009). Adotou-se como nível de significância $p \leq 0,05$.

Por meio do teste de Mann-Whitney, constata-se que não há diferenças que sejam estatisticamente significantes ($p \leq 0,05$) entre os resultados atribuídos pelos estudantes aos itens do questionário, em um intervalo de confiança de 95%.

A fim de comparar os valores médios dos rols de questões relacionadas à cada uma das dimensões contidas no MAI, preparou-se a Tabela 5, que apresenta a estatística descritiva dos agrupamentos de perguntas que se referem às presenças de ensino, social e cognitiva, para cada uma das edições do curso.

Tabela 5 Estatística descritiva das dimensões do MAI

Edições		Presença de ensino	Presença social	Presença cognitiva
Edição 1	Mediana	9,58	7,50	8,96
	Mínimo	8,85	2,44	2,00
	Máximo	10,00	9,44	9,75
	Média	9,49	6,87	7,90
	Desvio padrão	0,48	2,64	2,95
Edição 2	Mediana	9,85	7,78	8,92
	Mínimo	7,85	6,11	5,58
	Máximo	10,00	10,00	10,00
	Média	9,45	8,08	8,55
	Desvio padrão	0,86	1,26	1,48
Total	Mediana	9,81	7,78	8,96
	Mínimo	7,85	2,44	2,00
	Máximo	10,00	10,00	10,00
	Média	9,47	7,56	8,27
	Desvio padrão	0,70	1,98	2,15

Fonte: Elaborada pela autora

A análise das médias das questões concernentes a cada uma das presenças mostra que os mecanismos de presença de ensino, ou seja, aqueles ligados ao ambiente, recursos empregados, suporte e conteúdo foram bem avaliados (9,49 e 9,45) nos formatos semipresencial e online. Em relação à presença social, a média das duas edições foi de 7,56 e representa o quanto os concluintes sentiram-se pertencentes a uma turma, tiveram facilidade de realizar interações e expor suas ideias. Por sua vez, a presença cognitiva, assim como a presença social, alcançou média superior no tipo online (8,55) em comparação ao semipresencial (7,90), porém com resultado suficiente para que seja considerado como positivo e favorável à consolidação

da aprendizagem do conteúdo proposto por meio da prática experiencial resultante das atividades propostas durante o curso.

É possível supor, portanto, por meio da Tabela 5, que por meio das presenças de ensino e social tenha sido construído um ambiente favorável à aprendizagem esperada na presença cognitiva. Similarmente à análise individualizada por questões, realizou-se o mesmo teste não paramétrico a fim de comparar se entre as presenças de ensino, social e cognitiva há diferenças significativas em cada uma das edições de oferecimento do curso, conforme a Tabela 6.

Tabela 6 Resultados da comparação por Mann-Whitney entre as dimensões do curso

Dimensões	Z	p
Presença de ensino	-0,588	0,573
Presença social	-0,712	0,491
Presença cognitiva	-0,258	0,852

Fonte: Elaborada pela autora

Pode-se constatar, uma vez mais, que em no âmbito das dimensões não há diferença significativa ($p \leq 0,05$), logo não há diferença entre as modalidades ou edições em que o curso foi ofertado.

Após a apresentação das análises descritivas das respostas ao questionário, inicia-se a apresentação e discussão das análises oriundas das transcrições e relatos dos estudantes durante o curso.

No âmbito da construção do processo de aprendizagem, o MAI foi concebido por meio de dimensões, quais sejam: presença de ensino, presença social e presença cognitiva. Dessa forma, o roteiro para as entrevistas continha questões específicas para desencadear discussões a respeito de cada uma delas. Os principais achados são apresentados nas subseções adiante.

É importante ressaltar que, em certos casos, o relato de um estudante serviu como subsídio para a análise e discussão de mais de uma dimensão ao mesmo tempo, como por exemplo, no caso do trecho do estudante Cinco “*o aluno podia postar as dúvidas anonimamente. Isso eu acho que é bem positivo porque, geralmente, o ambiente virtual encoraja mais*” ele estava se referindo ao *software* Sli.do, no qual os participantes tinham que postar dúvidas e perguntas para serem discutidas na aula. Esse trecho dá sinais da eficácia da tecnologia como instrumento, no âmbito da presença de ensino, da mesma forma como permite considera-lo no eixo da presença social, em que são avaliados se o clima e os recursos do curso favorecem a interação ou a exposição dos indivíduos, sobretudo aqueles mais tímidos.

As entrevistas iniciavam-se com questões que serviam como meio de abertura ao canal de comunicação, comentando um pouco sobre o que sejam as metodologias ativas, qual o seu

papel nos objetivos do curso e indagando os estudantes quanto à eficácia do curso, como um todo, para a promoção de aprendizagem ativa sobre notas explicativas. Nesse quebra-gelo, alguns estudantes já antecipavam respostas a temas subsequentes ou, partiam para expor suas percepções, frustrações, resultados positivos e negativos. Assim, após as transcrições, foi realizada uma categorização dos trechos dos depoimentos de cada pessoa, a fim de extrair o conteúdo atinente a cada um dos quesitos que aqui se pretende analisar.

Em termos gerais, alguns participantes emitiram opiniões sobre suas experiências com metodologias ativas e sobre a participação em um ambiente virtual de aprendizagem pela primeira vez. Algumas impressões como *“a gente está acostumado com uma educação meio passiva, então, a gente sempre teve um professor ali na frente. (...) o fato de ser a distância, assim, exige uma disciplina maior, exige uma necessidade de você estar atento a datas e a cronogramas e tudo mais”* (Cinco).

Esse tipo de posicionamento serviu como elemento de análise das percepções acerca do impacto do primeiro contato com metodologias ativas combinadas a uma formação a distância. Ficam evidentes os sinais de surpresa, ou mesmo de dificuldades em aprender a buscar seus conhecimentos de forma autônoma e organizar-se para cumprir os prazos para realização das tarefas.

8.1.1 Presença de ensino

A presença de ensino foi engendrada considerando-se duas partes: uma preliminar, que envolveu o processo de planejamento e estruturação do ambiente de aprendizagem e outra, que abarca os mecanismos de suporte, acompanhamento, tutoria ou mentoria e instrução aos estudantes durante o curso.

Na esfera estrutural da dimensão da presença de ensino, os estudantes foram questionados quanto à eficácia das estratégias e metodologias utilizadas como aula invertida, aula baseada em perguntas, fóruns de discussão, caso para ensino, *wiki* e, além disso, sobre a estruturação do AVA, o encadeamento das atividades, a fluidez da navegação no curso e outros comentários adicionais sobre o mesmo eixo. Apesar de ter sido realizado um pré-curso de ambientação como pré-requisito à participação no curso de NE, muitos depoentes relataram dificuldades iniciais de navegação no ambiente, sendo que, a maioria deles conseguiu superá-las ao longo das cinco semanas de curso, como descrevem os estudantes Quatro *“eu achei o ambiente organizado e depois que a gente solucionou essa questão visual, para mim as coisas*

estavam muito intuitivas”, Doze “os recursos que foram usados no decorrer do curso foram muito bons (...) não consegui assistir as aulas, mas os áudios eu consegui pegar depois. Eu acho que isso foi importante para mim, essa, digamos assim, essa segunda opção” e Nove:

“Foi uma experiência bem diferente para mim. Quando eu vi, que eu fiz a inscrição, que era um curso semipresencial (...) vai ser legal que vai dar pra gente fazer em casa, essas coisas. Então, eu achei interessante. Eu tive um pouco de dificuldade pra entender a navegação... eu tive uma certa dificuldade nessa parte, mas achei interessante sim os métodos de aula invertida, a gente ter a oportunidade de pegar o material antes da aula e já pra chegar na aula com as dúvidas prontas, então, eu achei muito interessante” (Nove).

Em relação às estratégias para ensino empregadas, o estudante Nove referiu-se a algumas delas, acrescentando:

- “aula invertida eu achei bem interessante, a maneira como foi colocada”;
- “aquela dinâmica que foi colocada na aula deu uma noção boa sobre, por exemplo, uma nota explicativa que, às vezes, eu pego uma demonstração para elaborar uma nota explicativa, eu entendo de uma maneira, meu colega pode entender de outra, então, assim, isso ficou, com a dinâmica, a gente conseguiu entender, até o porquê”;
- “os fóruns, eu gosto muito de fóruns, até assim, no meu dia-a-dia eu participo de muitos fóruns quando tenho alguma dúvida, então, eu gosto muito porque é uma maneira de trocar ideia, de aprendizado. Uma coisa que eu entendi de uma maneira, uma pessoa entende de outra. É, uma dúvida que eu postei no fórum, até uma das meninas que me respondeu, respondeu de uma forma bem clara, né, bem... a linguagem mesmo que a gente entende, então, eu gostei!” (Nove)

A aula invertida já foi testada como uma estratégia que potencializa os resultados de aprendizagem e motivação, bem como potencializa melhorias nas capacidades de pesquisa, engajamento e responsabilidade do estudante com sua experiência de aprendizagem (OLIVEIRA NETO; GOMES, 2016; ROEHL; REDDY; SHANNON, 2013; WONG; CHU, 2014), e melhora a qualidade das discussões realizadas em aulas ou fóruns. Adicionalmente, em relação à sala de aula invertida, o participante Quatro comentou:

“se o aluno tiver esse contato primeiro com a temática, fazer leituras e depois ir para a sala de aula, acho que é um momento, vai ser mais rico, no sentido de que o aluno vai poder tirar dúvidas com o professor, né, sobre aqueles pontos que ficaram mais omissos, e, então, eu acho que vai favorecer o aprendizado, vai conseguir... ao invés de ficar discutindo onde ele já tem conhecimento, acho que ele vai conseguir agregar mais coisas”. (Quatro)

Quanto ao uso do Sli.do, tecnologia que auxiliou na realização da aula baseada em perguntas, um estudante que se declarou tímido e introspectivo disse:

“essa possibilidade de você perguntar anonimamente, às vezes, já é um passo sim, aquele aluno que ‘tava’ com aquele tipo de necessidade e começar a caminhar, dar o primeiro passo e, também, acho que é positivo pela forma de que a aula (...) a partir dali (...) a aula, ela é toda (...) nas dificuldades do aluno, no que o aluno precisa, no que o aluno quer saber, então, ele meio que até, desafia um pouco o professor porque, até para o professor sair um pouco (...) do que ele já tá acostumado... que às vezes o professor trabalha só com aqueles slides que ele vai passando semestre, semestre, semestre...” (Cinco)

Também, aí, se obtém sinais da adequação da tecnologia à proposta metodológica de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que, serve como apoio a um indivíduo mais retraído, para que exponha quaisquer tipos de dúvidas que, presencialmente não o faria e, consequentemente, produz ganhos de aprendizagem por meio das respostas pontuais do professor, ainda que tenha optado por não se identificar.

Ainda, em resposta às metodologias e tecnologias empregadas, o participante Dezesete disse:

“a metodologia, pelo menos a do curso, era muito básica, então assim, não eram atividades longas, era algo que você lia um texto ou uma reportagem e você tirava ideias sobre aquilo, ou então o fórum, por exemplo, você tirava ideias, você discutiu sobre aquilo.... Você não dá a aula, vamos falar assim, você dá assunto para ele pesquisar, então ele tem que tentar achar o que... Ele tem... Para ele ter a informação ele tem que ter pesquisas também, e aí ele consegue desenvolver atividades”. (Dezesete)

Além destes, em seu depoimento, o estudante Onze falou, de uma forma mais abrangente a respeito do ambiente virtual e do processo: “*o curso ministrado (...) é bastante diferente dos tradicionais que eu já tinha visto e, como eu já tinha falado, a proposta do curso, o ambiente de ensino a distância era ótimo*”. Estes trechos nos permitem inferir que, em relação a presença de ensino, no que tange os processos de elaboração, dimensionamento e estruturação do curso, os resultados foram positivos.

Além destes, também foram detectados apontamentos de demandas de participantes quanto a pontos que poderiam ser incluídos ou melhorados na estrutura do curso de NE. Alguns deles diziam respeito ao fato de não considerarem o Moodle um ambiente com as possibilidades de interação por eles desejada, como aquelas mais usuais na atualidade. Assim sugeriu o discente Três “*Tem como criar um grupo de whatsapp no próximo minicurso online pra gente*

ficar mais interativo? Ou então, não sei se tem algum outro aplicativo mais interativo dessa plataforma, pra interagir melhor, porque se é o whatsapp, tá vendo? toda hora eu estou aqui, óh, atualizando!”, enquanto checava suas mensagens ao celular, e ainda o participante Um que disse “*Não flui tanto assim uma conversa em grupo, na plataforma*”.

Conforme apontado por Gunawardena et al. (2006) e Liu (2012), são importantes o desenvolvimento e o emprego de tecnologias que apoiem os processos instrucionais para intensificar as interações e solidificar as comunidades de aprendizagem e prática, já que, como observou-se nos trechos, as gerações digitais apresentam, por característica, uma alta necessidade de conexões, dispendendo grandes períodos de tempo *online* em redes sociais e aplicativos de comunicação.

Isso os faz desejar que, em quaisquer ambientes, inclusive os educacionais, haverá a mesma intensidade de interação que possuem em aplicativos de comunicação e redes sociais. Embora o Moodle ofereça um ambiente de envio de mensagens individuais e espaços destinados a trocas de ideias e materiais, como os fóruns e o blog, este AVA, por sua finalidade e recursos, não possibilita a intensidade de comunicação que possuem outras tecnologias criadas exclusivamente para esse fim.

Na outra esfera da presença de ensino, quanto ao suporte, os estudantes foram interrogados sobre o papel do responsável/docente e desempenho do mentor sobre como o apoio e suporte influenciaram o andamento e resultados do curso. Alguns trechos de entrevistas foram destacados no Quadro 16 Trechos de Entrevistas quanto ao Suporte do Curso de NE .

Como se pode observar, os estudantes veem o mentor como um incentivador, motivador e, em alguns casos, como alguém que o alerta sobre os prazos e orienta sobre como fazer as atividades, fato que, de acordo com certos relatos, pode ter sido fundamental para a permanência do indivíduo no curso. O modelo de mentoria foi inspirado no Wiscom (GUNAWARDENA et al., 2006) e os relatos confirmam a efetividade da tarefa de condução dos estudantes, como sendo de fundamental importância para orientar, motivar, incitar e encoraja-los a realizarem suas atividades e permanecerem no curso.

Outrossim, para quem não está acostumado com processos de educação a distância, a autonomia, a responsabilidade com o cumprimento de prazos e realização de atividades sozinho podem ser de difícil adaptação, já que, no molde presencial, o docente, a todo momento orienta sobre tarefas, relembra prazos e disponibiliza materiais.

Quadro 10 Trechos de entrevistas sobre o suporte do curso de NE

Estudante	Trecho da entrevista
Treze	“Eu não tive grandes dúvidas que me impedissem no desenvolvimento do curso, mas eu acho que toda vez que surgiu uma dúvida, você esclareceu. E outra; principalmente na primeira aula e tal, você já esclareceu dúvidas que poderiam surgir, então eu acho que foi... Esse suporte (...) foi bastante proveitoso nesse sentido.”
Onze	“Totalmente 100%. Assim que a gente tinha dúvidas, a gente perguntava por e-mail ou mensagem e, vocês estavam sempre atentos. no decorrer do curso surge alguma dúvida que a gente não consegue tirar por si só. Precisava de alguém, como você, para poder esclarecer e, a gente ia prosseguindo no curso, entendeu? E, caso não houvesse essa sua participação, eu acho que aconteceria até de a pessoa desistir do curso por não conseguir ir para a frente”.
Doze	“Houve meu interesse no curso e você foi muito presente. Você mandou mensagens e tentou se comunicar comigo de diferentes maneiras. Isso já deu um ânimo inicial para sentir a tutoria e o suporte técnico do curso. (...) você escutou as minhas dúvidas. Sempre rápido, sabe? Eu sempre tomei as explicações por e-mail, eu já vinha aqui e já estava pronto, já estava respondido. Isso foi muito positivo. Isso ajuda muito. Eu acho que cria uma boa influência para o aluno, para ele se sentir orientado e, acho que, até certo ponto protegido, dentro do que ele pode esperar do curso”.
Cinco	“Eu ‘tava’ um pouco perdido e você falou: olha, vamos fazer isso? tem tais datas e tal tal tal tal, Depois entra no Moodle, vê o que você consegue fazer, tal! Não deixa não deixa passar! Não desiste, e tal! eu achei assim achei excepcional! É, e uma forma de um estímulo, é (...) necessária, que eu acho que precisa ter. E, às vezes, não é todo mundo que tá com aquela pilha toda para fazer determinada ... para dar continuidade na, no curso e tal. Então, ter alguém que dê essa, esse apoio, essa... que guia dessa forma, eu acho que é totalmente importante e necessário”.
Nove	“No meu caso, foi até muito bom porque, às vezes, eu esquecia de postar alguma atividade, de fazer alguma atividade, então, estava sempre me chamando, me lembrando, me alertando e me ajudando, até mesmo, a questão da navegação do sistema né?! então acho que isso aí contribuiu bastante. Se eu não tivesse, se eu não tivesse tido essa ajuda, eu não teria nem continuado mesmo com o curso né? não teria feito nem metade das atividades poucas que eu já fiz... se ali não tiver uma participação, não tiver interesse o aluno acaba, também, se desinteressando, né? tem que ter aquela questão da empatia, né, e cativar o aluno... Com certeza influencia! Para o bom e para o mal”.

Fonte: Elaborado pela autora

Além do suporte do mentor como aquele que orienta quanto a navegação, sobre o que, como e quando deve ser feito e conduz o estudante ao cumprimento do cronograma, essa figura também tem o papel auxiliar no processo de aprendizagem por meio da mediação, moderação, direcionamento de ideias e discussões, *feedbacks*, exemplos práticos e inquições, no sentido de subsidiar o processo de construção da aprendizagem (GUNAWARDENA et al., 2006). Nesses termos, o entrevistado Cinco ressaltou que:

“O mentor, ele é fundamental, inicialmente, para essas coisas né mas, depois, ele entra, eu acho que mais como aquele instigador, no caso do debate, tal, para ele... ele não vai te dar a resposta mas assim ele vai te instigar, ele vai te questionar. E, então eu acho que isso faz crescer o conteúdo. acho que... eu acho que é isso. acho que é fundamental, assim, eu acho que, eu ao menos, ao menos eu, acho que eu não estou preparado, ainda, para ter algum tipo de curso a distância que não tenha mentor.” (Cinco)

Em alguns casos, devido ao fato de o suporte ter sido realizado pelo próprio pesquisador, houve certo constrangimento em responder tal questão. Dessa forma, a pergunta foi invertida

para ‘Se não houvesse um professor/mentor/tutor no curso, o que poderia ter sido diferente?’, o que possibilitou o alcance de respostas como as dos estudantes Nove e Oito:

“se não tivesse o mentor, eu acho que a gente poderia se perder, um pouco, no que a gente... na matéria desenvolvida. Então, acho que foi muito, assim, para dar uma direção. Como se fosse um mediador, assim, sabe? (...) Para, para direcionar até a gente chegar no objetivo que a gente queria com o curso: o aprendizado de notas explicativas”. (Nove)

“as pessoas precisam de um estímulo. Tá, o mentor tá ali para ajudar, perguntar, instigar... e, eu acho que, talvez, se não tivesse, e aí? Porque as pessoas ficam muito soltas! Entendeu?! Acho que é isso! E, a sua participação foi fundamental. Porque, acho que, se a gente conseguiu desenvolver alguma coisa, foi porque você estava ali. Você estava pedindo, pedindo a colaboração da gente, e perguntava sempre. Fazia perguntas, a gente respondia, fazia outra... Estava instigando o conhecimento mesmo”. (Oito)

Ainda, um dos concluintes do curso mencionou a importância da presença de ensino desde o acolhimento e inserção no AVA e na classe: *“A sua atitude inicial foi bastante positiva, [...] começar o curso, porque isso é importante, me interesse por um curso “x” e se sentir acolhido para fazer o curso “x”, né?”* Essa postura de apoio faz com que o inscrito sinta confiança na estrutura e na organização do curso e a consequente instalação do clima almejado na presença social. Em relação aos canais e mecanismos empregados para a comunicação e suporte aos estudantes, foram disponibilizados alguns meios, os quais também buscou-se saber se foram eficazes. Dessa forma, por meio de perguntas auxiliares, alcançou-se respostas como:

“Muito bom! Porque você estava disponível para a gente á qualquer momento, por meio de mensagem, por e-mail, por meio de WhatsApp; (...) a gente tinha um suporte a todo o momento; se tinha alguma dúvida era só eu mandar um e-mail para você que de imediato você me respondia, no máximo no outro dia você me respondia. (...) E assim, em questões também de dúvidas, então essa parte é muito importante, é o feedback que nós temos; você também sempre estava comentando se alguma coisa que a gente colocava lá, um fórum, ou postava atividades, você sempre dava um retorno para a gente; isso é muito importante”. (Dezessete)

Nesse trecho, o estudante Dezessete abordou os diversos mecanismos atendimento disponibilizados: Whatsapp, e-mail, mensagem pelo AVA, respostas nos fóruns e *feedbacks* a atividades que foram entregues. Além disso, esse mesmo entrevistado abordou um elemento de interligação com a presença social, ao mencionar que *“Na maioria do EAD acontece muito isso, o aluno se sente isolado, que ele está sozinho; estou eu e o meu computador sozinho em uma*

sala. E isso não aconteceu, você... Na parte de tutoria conseguiu interligar todo mundo, então isso aí eu gostei muito, dessa parte". Nesse caso, pode-se observar um exemplo de como a estruturação da presença de ensino pode favorecer e motivar a presença social de forma que estas duas, fomentam a presença cognitiva, dimensão na qual se consolida a aprendizagem.

8.1.2 Presença social

No âmbito da presença social, um dos objetivos foi proporcionar que os participantes se sentissem à vontade, com sentimento de pertença a uma turma, um time, uma comunidade de aprendizagem. Em ambientes virtuais de aprendizagem, a presença social bem consolidada pode impulsionar ganhos de aprendizagem pois, torna o processo mais inclusivo que o presencial quando se refere a estudantes cujos estilos de aprendizagem não os permite absorver o conteúdo transmitido pelo professor (auditivos) ou aqueles tímidos, que não se sentem encorajados a explicitarem suas dúvidas ou fazerem seus comentários diante da turma.

Esse perfil de estudante foi detectado no curso de NE, bem como indícios de que a estruturação da presença social no curso alcançou seus propósitos, na maioria dos casos, como se pode observar nos comentários dos estudantes: *"Tenho um pouco de dificuldade em me soltar, falar 'VAI!', mas, eu acho que consegui pelo menos, caminhar um pouco"* (Sete) e ainda

como você tinha ali, a possibilidade de, na hora do seu tempo, poder ir lá participar dos fóruns, e esclarecer dúvidas, colocar questionamentos, eu acho que ajuda porque, hoje em dia, a gente tá muito assim, muito tecnológico, né?!... Então, acho que, esse tipo de aprendizagem, é válido sim. Acho que, até mais do que numa sala de aula, que a gente fica até com vergonha de perguntar alguma coisa, né? E, assim, no *online*, no virtual, fica mais fácil". (Nove)

O entrevistado Nove, o qual participou da primeira edição do curso (semipresencial), durante a primeira aula presencial sentou-se na última cadeira e teve uma pequena interação na dinâmica realizada, expondo-se o mínimo possível. Além disso, não esteve presente à segunda aula presencial, alegando que, sente-se mais à vontade no ambiente *online*. Durante a entrevista, ao ser questionado sobre as razões desse comportamento, Nove verbalizou:

"muitas vezes a gente chega ali na aula e, muitas vezes o professor está explicando e, às vezes a gente não interrompe para ele não perder o raciocínio, e aí aquela dúvida que a gente tem vai ficando... ou às vezes ele vai falando e vai seguindo aquela linha e a gente não tem a oportunidade de interromper e

a dúvida fica. Então, eu acho que, para mim, seria um sonho! Você chegar na sala de aula já com suas dúvidas prontas para serem esclarecidas e, aí o professor também teria mais assertividade em falar: ‘Não, o meu aluno está com essa dúvida, então eu vou esclarecer essa dúvida!’ Não ele ficar jogando matéria, jogando, jogando assunto que talvez não vai suprir a necessidade do aluno.... Às vezes ele está lá falando uma coisa assim que, não é que a gente já sabe, a gente tem algum conhecimento e, aquilo que a gente tem dúvida acaba não sendo tratado. E, a gente não tem oportunidade, na sala de aula... às vezes assim, quando a aula está muito dinâmica ou com vários alunos fazendo questionamentos, não dá tempo de você perguntar tudo, de você esclarecer todas as suas dúvidas. Então, para mim isso seria o ideal”

Observa-se, claramente, por meio do relato de Nove, que, não só o ambiente virtual, mas a sua combinação com as metodologias sala de aula invertida e aula baseada em perguntas, além de outros benefícios didáticos, também proporciona atmosfera favorável a interação e envolvimento de pessoas acanhadas. Quanto ao estudante Nove, este foi, na primeira edição, o que mais vezes comentou nos fóruns com posicionamentos embasados, postou dúvidas e entregou atividades. Tais resultados servem de indícios do alcance dos objetivos da dimensão da presença social para este perfil de estudante, de acordo com o que estabelece Garrison, Anderson e Archer (2000).

Entretanto, foram destacados alguns relatos de estudantes que manifestaram não terem se sentido completamente à vontade no ambiente e apresentaram dificuldades para postarem suas atividades, exporem suas ideias por meio de comentários nos fóruns e postagem de perguntas. Ainda, houve relatos de dificuldades em se sentirem parte de uma turma ou comunidade de aprendizagem. Essas posições e algumas de suas causas foram agrupadas no Quadro 17 Trechos de Entrevistas sobre Dificuldades de Exposição Online 1.

Quadro 11 Trechos de entrevistas sobre dificuldades de exposição online

Estudante	Trecho da entrevista
Cinco	“Nessa do fórum eu me senti um pouco mais assim, envergonhado, assim, um pouco mais tímido de participar (...) porque ali, aí cada um trouxe o que sabia de tal nota explicativa e tal, e aí eu me sinto um pouco assim, porque eu falei: ‘ai, dessa conta patrimonial não faço ideia do que precisa ter! de como que é mensuração, de como que é como que tem que ser uma nota explicativa’ e, então, eu fiquei um pouco tímido de participar”.
Dois	“Eu achei distância entre os membros do grupo. Distante. ‘Ah, com quem é que eu estou falando?’ Entendeu? O que é que a gente pode provocar? Como a gente pode iniciar?”
Seis	“Quando tinha uma atividade que eu tinha que falar com todos, aparecia a minha opinião para todos, eu meio que ficava pouco à vontade para fazer. Isso, só na questão do virtual, mesmo. ... porque, quando você está na sala de aula, você falou aquilo ali, aí, foi discutido, falado e pronto! Agora, o ambiente virtual, é uma coisa que vai ficar ali. É uma coisa que a pessoa pode voltar e olhar aquilo. Às vezes, por um medo de crítica, sabe, vai ficar exposto e, esse medo de crítica e, pensar que, a qualquer momento, a pessoa pode criticar aquilo, eu acho que pode ter sido isso”.
Oito	“Então, à vontade, a gente acaba ficando porque está fora, né?! Mas, a hora de interagir, eu não me senti tanto por causa do medo mesmo, de falar bobeira. Acho que essa foi a única coisa que me atrapalhou mesmo. O medo de os outros falarem: ‘Ah, que pergunta besta!’ Sei lá! Isso! Mas,

	à vontade, a gente acaba se sentindo porque você está atrás de uma tela. Então, você pode... meio que te dá aquela liberdade de fazer o que quiser”.
Treze	“Eu não me senti muito à vontade por uma barreira minha; não porque o curso proporcionou alguma coisa ao contrário; aquela questão de apresentação: ‘Ah, fale mais sobre isso, sobre aquilo’, eu fico meio: ‘Ninguém quer saber isso, para que eu vou colocar?’ (...) A questão da baixa participação do grupo também foi uma coisa que... Eu diria que atrapalhou, mas não me ajudou. Sabe? Se eu estivesse vendo o grupo todo participando com bons comentários, fazendo as atividades em grupo; como tinha dividido a gente em grupos e tal, eu acho que eu estaria motivada. Quando eu entrei naquela atividade lá ninguém tinha feito nada ainda, eu falei: ‘Ah, mas é só eu que estou fazendo?’ (...) Talvez uma postura que eu teria no presencial eu acabei não tendo, fui bem mais tímida aqui justamente por isso: ‘Ó, vai ficar gravado isso e aquilo, não posso estar colocando qualquer coisa”
Dezesseis	Eu não, não consigo fazer essa, esse vínculo, criar esse vínculo num ambiente virtual.... Talvez eu sinta necessidade do olho a olho, sabe? Sei lá, a presença, o fato de estar virtual eu não consigo me conectar, me vincular. ... Ah, eu me sinto mais à vontade de falar, mas no ambiente virtual não. Sei lá, eu fico meio retraída.

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação aos trechos das entrevistas dos participantes Cinco, Seis e Oito, a questão da dificuldade de exposição parece estar ligada a falta de conhecimento e conteúdo acerca do assunto. Assim, como todo o processo do curso envolvia atividades pautadas em aprendizagem ativa, nas quais o estudante necessitava fazer leituras e atividades preliminares, quando isso não ocorria, o medo da exposição ou mesmo, a falta de um conteúdo consistente a ser postado, impedia as interações.

A falta de formação e informação sobre o assunto foi uma das dificuldades apontadas por Chagas (2001) em relação às comunidades de aprendizagem e esse foi um fator bastante evidente no curso. Além disso, a falta de tempo hábil para a concretização dos meios de integração, também apontada pelo autor, pode ter sido sintomática, pelo fato de o curso ter tido duração de apenas cinco semanas, com apenas uma semana de prazo para a realização de cada módulo.

Em certos momentos, ao perguntar aos estudantes sobre sua abstenção a alguma atividade, estes mencionavam que não tiveram condições de realizar suas leituras e fazer suas tarefas e, como as postagens ficam gravadas e disponíveis a todos, preferiam privar-se da exposição de algo que pudesse estar errado ou inadequado para a atividade. Dessa forma, percebe-se que a retração está muito mais relacionada a dificuldades em cumprir prazos e organizar-se para realizar as atividades de acordo com o cronograma, tendo, assim, condições de posicionar-se de forma embasada, do que com falta de condições apropriadas para exposições, ligadas ao ambiente, ou inconsistência na concepção dos elementos de presença social.

Quanto aos estudantes Oito, Treze e Dezesseis, a preocupação excessiva em relação àquilo que os outros participantes iriam pensar foi relatada como fator dificultador para as

interações. Esse fato pode guardar relações com a timidez, baixa autoestima e, ainda, por não possuírem informações ou conhecimento prévio suficientes para que se sentissem confortáveis em exprimir seus pensamentos. No caso do aprendiz Dois, este mencionou a questão da dificuldade em tomar iniciativa e ser o primeiro a se manifestar, demonstrando um perfil de passividade e dificuldades em rompe-lo com iniciativa.

Por outro lado, também foram separados relatos de discentes que se sentiram à vontade e transpareceram pertencer a uma turma e interagiram, sem reservas, o que, no caso desta pesquisa, era um dos objetivos na dimensão da presença social, tais como:

- “Em relação a me expor, a expor minhas ideias, as minhas atividades... Em relação a tudo isso não tive nenhuma dificuldade” (Onze);
- “eu consegui entender que, para o processo de aprendizagem, você precisa de ajuda! Você precisa se soltar, e, desenvolver e falar e fazer. Não adianta ficar presa! Quando você quer, realmente aprender algo, você tem que ir atrás” (Oito);
- “acho que, todo mundo aprendeu com todo mundo ali e, eu não tive nenhum tipo de vergonha ou coisa do tipo para me comunicar não” (Quinze);
- “eu tenho na minha cabeça que ali nessa plataforma ali a gente está ali para aprender. (...) então eu fiquei bem à vontade para colocar tudo o que eu pensava, tudo o que eu queria falar, porque, por causa disso. Eu não vi porque alguém falaria mal do que eu ia escrever” (Dez);
- “Então, essa liberdade de me expressar, isso eu fiquei bem à vontade, senti bastante liberdade. Eu não senti um pouco assim, essa interação, esse coleguismo que geralmente tem dentro de uma sala de aula” (Doze).

Foi possível observar, particularmente no caso da primeira edição semipresencial, que a dinâmica de descrição de imagens realizada proporcionou uma abertura para conexões entre os participantes e rompeu algumas barreiras, que, conforme alguns relatos, tornaram o ambiente de aprendizagem mais fluido e participativo, tais como o integrante Quatro: “eu acho que o primeiro encontro, onde a gente fez a dinâmica, eu acho que ele foi responsável por tentar aproximar, um pouco, as pessoas, pra gente não sentir que, nas interações ali, a gente não estivesse falando com robôs que estavam expondo suas opiniões aleatoriamente”, e ainda, a exposição do estudante Nove:

“eu me senti à vontade sim. Até na aula presencial, a gente teve a oportunidade de fazer um trabalho em equipe, né? um trabalho em grupo, né? que já ajudou a ter uma interação maior e, também, nos fóruns, né? eu vi que estavam, que as trocas de ideias fluíam livremente, né? (...) eu senti que todo mundo tava ali buscando aprender, né? as postagens sempre, assim, coerentes com o que a gente tava buscando. Então, dá para perceber: ‘ah, não tem ninguém melhor do que eu! Ninguém sabe mais do que eu!’ Todo mundo buscando aprendizagem, então, tranquilo!” (Nove)

A mesma dinâmica, realizada na versão totalmente *online* do curso, também surtiu efeitos favoráveis à presença social, para os muitos participantes que puderam envolver-se sincronamente. Além disso, o fórum de apresentação pessoal, que foi mais intenso na segunda edição, também proporcionou uma abertura do canal de interações entre os participantes, os quais foram motivados a dizer suas características pessoais, não profissionais, coisas ligadas a lazer e hobbies e não relacionadas ao universo escolar e acadêmico. Quanto a isso, disse o estudante Quatorze: *“mesmo não sendo presencial, a apresentação pessoal, não é? (...) aquele primeiro contato de apresentação pessoal é o primeiro contato sim, justamente eu acho que foi isso que fez a metodologia ficar parecendo uma sala de aula tradicional”*.

Diante dos pontos apresentados, relacionados às presenças de ensino e social, considera-se que, mesmo levando em conta as dificuldades de navegação e outras decorrentes daqueles participantes iniciantes em educação a distância, tais como embaraços no cumprimento do cronograma e realização de estudos autônomos, foi criado um ambiente propício e favorável às transformações cognitivas que se consolidam em aprendizagem a respeito do tema notas explicativas, como será apresentado adiante.

8.1.3 Presença cognitiva

A terceira e última dimensão do curso elaborado, a presença cognitiva, intenta aflorar os resultados, em aprendizagem, da junção entre o que foi produzido pelas presenças de ensino e presença social. Nesse sentido, todos os recursos e esforços realizados produzem aqui, um efeito sinérgico que é a aprendizagem pelo envolvimento prático e ativo com a plataforma, com os materiais disponibilizados e pesquisados pelos discentes, com os casos reais trazidos por cada um e propostos no curso, com o mentor e outros participantes, por meio das trocas de experiências. A partir desses elementos, supõe-se alcançar finalidade do MAI por meio da consecução dos objetivos educacionais do curso de NE, contidos em sua ementa (Apêndice A) e o desenvolvimento de competências.

Para verificar se a presença cognitiva foi consolidada foram feitas perguntas específicas nas entrevistas, voltadas a conduzir os depoentes a falarem sobre sua experiência de obtenção de conhecimento que possa ser extrapolado para a prática e sobre sua percepção quanto ao desenvolvimento ou aprimoramento da comunicação, senso crítico e analítico, colaboração e solução de problemas. No sentido de pontuar indícios de afetiva aprendizagem ativa e obtenção de conhecimentos, foram selecionados os seguintes trechos, no **Erro! Fonte de referência não encontrada.2**.

Trechos de entrevistas sobre aprendizagem de notas explicativas

Estudante	Trecho da entrevista
Um	“Eu não tinha essa metodologia que o curso me incutiu, de procurar CPC (<i>Normas Contábeis emitidas pelo Comitê de Pronunciamentos Contábeis</i>), de procurar outras fontes para entender melhor o que é que a empresa está relatando naquela nota que ela divulgou. Então, o curso foi positivo nesse sentido. (...) Então, o ponto favorável foi esse, principalmente: a metodologia que eu criei para aprender e passar”.
Dois	“Me chamaram a atenção, basicamente dois pontos: para você explicar alguma coisa, você tem que ter fundamentos, de preferência, que você participe (...) houve esse despertar aí de estudo que, querendo ou não, a gente aprende alguma coisa, lê, relê”.
Quatro	“Consegui entender a proposta de todas as atividades, gostei muito principalmente daquela discussão de qualidade versus quantidade”.
Cinco	“O <i>online</i> ele tem uma vantagem que é, por exemplo, você dar o conteúdo da atividade e a gente, quando sentou ali para fazer aquela atividade, tem um tempo maior. Então, isso possibilita pra gente uma pesquisa maior”. “Eu fiz a minha correção e teve pessoas que comentaram. Acabei aprendendo com isso, e aprendi também apenas de acompanhar a discussão das pessoas que estavam mais, que foram mais ativas”.
Doze	“Foi uma introdução bacana assim, que agora eu posso entender. Agora eu vou tentar me aproximar mais do setor, ver se eu consigo auxiliar e desenvolver um pouco do que eu aprendi no curso. Eu acho que foi muito útil para eu ter um norteio inicial. Um norte para começar.”
Sete	“O que motivou eu acho que mais foi o conhecimento, que não ocupa espaço e é meu. Eu acho que, o que a gente aprende, leva com a gente. A única coisa que é meu e ninguém tira é o conhecimento”.
Dez	“Deu para ter uma visão bem geral do que são as notas explicativas. Principalmente na parte do módulo (...) que tem o Open Safari (<i>Caso para ensino empregado no curso</i>) Que a gente precisava ler tudo sobre a empresa e planejar como seria uma boa nota explicativa para ela”.

Fonte: Elaborado pela autora

Por meio do **Erro! Fonte de referência não encontrada.2** pode-se notar que o curso impulsionou a pesquisa, sem a qual não seria possível desenvolver muitas atividades e, esse fato, fez com que os participantes mergulhassem no contato com o assunto por meio de diferentes fontes e materiais e pudessem compartilhar as informações obtidas, bem como deulhes elementos para fundamentar suas argumentações nos fóruns. Além disso, como cada participante estudou uma empresa real, toda a classe pode tomar conhecimento de análises além daquelas que o próprio discente realizou, e isso possibilitou.

Também, por meio da observação dos trechos destacados, constata-se que, os estudantes perceberam a necessidade de se embasar mais para conseguirem expressar, de forma escrita, os

resultados da realização de suas atividades e, ainda, dar feedbacks a seus colegas. O depoimento do participante Treze, abaixo, mostra a necessidade de elaboração de pensamento exigida para se expressar e interagir no curso:

“Nos próprios fóruns e tal, na questão de fazer a pergunta, eu pensava bastante, não era tão espontâneo como seria em uma sala de aula, como faria uma pergunta, eu pensaria melhor, eu lia o texto duas, três vezes, para depois poder realmente colocar a pergunta daquela forma. Então, eu fiquei um pouco insegura de digitar e enviar, mas foi essa barreira minha de não estar muito adaptada com o ambiente virtual”.

Outrossim, ainda em relação ao **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, viu-se que participantes que não possuem formação em contabilidade como o Dez e o Doze mencionaram que, o curso possibilitou uma abertura do universo relacionado com o tema, permitindo-lhes, com um pouco mais de aprofundamento, aplicar seus aprendizados na prática.

O estudante Dezesete descreveu como era a sua visão a respeito de notas explicativas e como se tornou depois de sua participação no curso, dando-nos elementos para deduzir que houve aprendizagem experiencial ativa e significativa:

“Nós falávamos de notas explicativas como se fosse um ambiente muito distante do nosso. Já no último módulo não, quando você pediu para analisar as notas explicativas e depois editá-las, aí a gente aprendeu na prática (...) igual eu peguei uma nota explicativa que não explicava nada e tentei colocá-la de forma que fosse realmente explicativa, passasse ao leitor a ideia do que ela estava sendo proposta. Então eu acredito que sim, porque na prática você consegue visualizar melhor”. (Dezesete)

Adicionalmente o discente Nove acredita ser capaz de extrapolar para a prática a aprendizagem construída no curso e, ainda, desenvolveu mecanismos de aprendizagem ativa suficientes para que, de forma autônoma, seja capaz de pesquisar e aplicar sobre as especificidades que, no curso não foram abarcadas em razão de sua brevidade: *“lá no meu trabalho, se a minha gestora me pedir para fazer uma nota explicativa, eu tenho pelo menos uma noção de como começar, se eu não conseguir, de onde buscar informações que vão me auxiliar. Então, assim, pegar, assim, eu, antes do curso e eu agora, é claro que agora eu tenho um aprendizado melhor”*.

Quanto à aplicação prática, o discente Quatorze, que também não possui formação contábil crê que, embora haja uma limitação de formação para a sua plena capacidade de elaborar uma nota explicativa, ele seja capaz de atuar na função analítica: “eu acredito que

aplicar por si só eu acho que não, eu, para mim não, não estou preparado, mas eu já tenho outra visão do que eu tinha antes (...) mas agora assim, para eu desenvolver como, enquanto auditor ou consultor, tenho mais conhecimento em ler, agora, e entender”.

Ainda, ao ser questionado sobre suas condições de aplicação prática daquilo que foi aprendido no curso, Dez respondeu:

“Sim, com certeza. Não daria, com o conhecimento que eu peguei até aqui, não daria para montar tudo de imediato. Pegar e já planejar tudo na minha cabeça, não, fazer tudo assim, assim, assim. Mas já é um avanço que, com um pouquinho mais de estudo, só um pouquinho, daria para fazer exatamente tudo. Então de imediato eu não conseguiria fazer a nota explicativa inteira. Mas com um pouquinho mais de pesquisa daria para fazer”. (Dez)

Ainda com a finalidade de analisar se houve aprendizagem para a prática e pela prática, detectou-se o comentário de um participante que atua como docente na área de contabilidade financeira e que encontrou benefícios em realizar o curso: Assim referiu-se o estudante Treze:

“eu sou uma estudante que não estou no mercado, estou na docência, então para mim essa parte de conseguir relacionar o curso e com o meu trabalho, com o que eu ensino foi muito interessante por isso... Então para mim que estou na docência, me ajudou com as minhas aulas nessa questão de afirmação. (...) para eu levar o material que eu acho que é relevante eu preciso saber o que é uma nota explicativa, quais são as regras dela e etc. Então eu acho que a teoria entraria nesse ponto aí, eu preciso saber o que é isso, tem esse ponto inicial para poder achar o material relevante para estar disponibilizando. Então, eu acho que é possível sim você aprender a teoria no meio do curso. Agora, na hora que você coloca atividade da prática, de a gente fazer análise das notas explicativas, se você não tem essa teoria você não conseguiria fazer análise.” (Treze)

Ainda no âmbito da aprendizagem, que se consolida na dimensão da presença cognitiva, os estudantes foram inquiridos sobre o desenvolvimento ou aprimoramento de competências e quais foram. Após isso, foram mencionadas as competências almejadas pelo modelo de ensino e, mais uma vez, os discentes voltaram a ser questionados quanto às suas percepções sobre a expansão ou florescimento das capacidades ligadas a comunicação, pensamento crítico e analítico, colaboração e solução de problemas. Esta análise será apresentada na subseção seguinte.

8.2 *Quanto ao Desenvolvimento de Competências da Formação Integral*

Em relação ao desenvolvimento de competências, como havia uma finalidade específica proposta pelo MAI, foram feitas incursões individualizadas a fim de motivar os respondentes a expor suas percepções ou constatações acerca de cada uma delas, comunicação, pensamento crítico e analítico, colaboração e solução de problemas, as quais serão comentadas a seguir.

8.2.1 Comunicação

Ao serem questionados sobre se sua capacidade de comunicação foi modificada, melhorada ou desenvolvida ao longo do curso, foram destacados trechos que podem subsidiar a confirmação sobre a utilidade do MAI para esse fim. Foi possível perceber, por meio dos relatos, que a capacidade de se comunicar de forma escrita está ligada ao exercício da análise crítica, reflexão e elaboração, conforme preconizado por Garrison, Anderson e Archer (2000) e Gunawardena et al. (2006). Dentre os principais apontamentos dos estudantes, destacam-se:

Você conseguir pensar e escrever sua opinião. Porque uma coisa é você pensar e falar. Outra coisa é você pensar e escrever para a pessoa entender. Eu acho que dá para desenvolver isso também no curso (Seis).

Principalmente a competência em produzir um texto narrativo sobre nota explicativa, que era algo que eu ainda não tinha experimentado. Até conhecia algo sobre o assunto, mas incipiente ainda, e eu queria um... o que eu contribuí foi uma competência nova que eu desenvolvi. É claro que vai ser aprimorada com o tempo, é a redação de nota explicativa (Quatro).

Acredito que, individualmente, eu desenvolvi um pouco mais dessa capacidade, a capacidade de analisar e de expressar em forma de texto os números que eu sou proposto a analisar (Onze).

A comunicação escrita. (...) como eu te falei, quando você vai digitar a pergunta, ou se posicionar, você pensa bem no que você está falando ali; e aí isso vai ficar registrado. Você tem que falar de uma forma que seja clara para que a pessoa que vá ler, entender o que você realmente quis dizer, não tenha dupla interpretação. Então, (o curso) desenvolve sim essa capacidade (Treze).

A participação nos fóruns, como se comunicar com (...) outros participantes. Então, acho que, quando você propõe a participar nos fóruns, é justamente para desenvolver a habilidade de comunicação (...) e isso é uma habilidade que precisa ser praticada, que aí está na sua cabeça. Você não consegue passar isso para o outro (Dezesseis).

Foi válido para você entender que há várias possibilidades de você dizer a mesma coisa, e aí você consegue aplicar isso, então, a públicos diferentes, de acordo com o que a empresa talvez tenha que prestar informações, e que, por trás disso, não pode ser uma coisa vazia, ela tem que ter um embasamento (Dois).

Assim, constata-se que, na medida em que os estudantes se comunicam no AVA, ocorre um processo cognitivo de elaboração de pensamento que, no âmbito da presença cognitiva, representa a construção da aprendizagem para, em seguida, após a formatação mental das conclusões e inferências pessoais, transporem de maneira escrita aos colegas de classe.

Além disso, perceber a maneira como outros discentes expõem suas conclusões também exercita as subcompetências ligadas à comunicação, mencionadas no Quadro 2 Agrupamento das Competências da Formação Contábil Integral por Similaridade Prática, tais como, capacidade de se expressar, dar e receber *feedbacks* e elaborar relatórios técnicos, como as notas explicativas. Ao abordar a questão da comunicação, algumas dificuldades foram relatadas quanto às tarefas que envolviam a emissão de posicionamentos, opiniões, julgamentos, tais como, as dos estudantes Oito: “escrever mesmo! Acho que essa foi a minha maior. E tentar conversar, né? Realmente, com os alunos. Eu ficava com muito medo. Eu falava: eu vou falar besteira! Acho que essa foi minha maior dificuldade”, bem como foi a dificuldade do participante Seis:

Além dessa questão de não querer se expor, dessa insegurança, vamos chamar, também, tem essa questão de ser algo escrito, porque eu li o conteúdo, eu tenho alguma crítica, eu formei uma opinião, só que, na hora de escrever, às vezes, eu não conseguia passar para outra pessoa ler, sabe? Eu vou descrever aqui, mas, quando eu leio, acho que a pessoa não vai entender... colocar no papel o que eu tô pensando... acho que essa é uma questão também de escrita mesmo (Seis).

Contudo, o fato de essas dificuldades terem sido relatadas não significa que a competência não tenha sido aprimorada. Pelo contrário, isso mostra o quão foi importante para aqueles estudantes com esse tipo de limitação realizar exercícios que os fizessem sair da zona de conforto e encorajar-se a elaborar seus pensamentos e se exporem ante os colegas de classe. Assim, toma-se como possível conclusão que os discentes que relataram maiores dificuldades possam ter experimentado um maior deslocamento nos níveis de suas capacidades de se comunicarem pois, como confirma o entrevistado Dez, “todas as atividades precisava escrever

algum texto, seja na própria atividade sobre a empresa ou sobre a nota explicativa, tanto quanto no bloco do aluno que tinha que escrever o que achou das atividades ou postar alguma coisa”.

Por fim, foi possível detectar fundamentos para afirmar que o MAI possibilitou refletir, inclusive, sobre questões relacionadas ao próprio uso da língua portuguesa e à linguagem técnica contábil para a elaboração de relatórios. Sobre esse ponto, um estudante mencionou que “A minha principal dificuldade foi imaginar como se escrevia uma nota explicativa [...] em uma formatação correta, em uma escrita adequada. Não só como a norma culta do português. Me refiro a uma linguagem administrativa, uma linguagem contábil” (Doze). Esse trecho deixa claro que o curso provocou reflexões e exercícios que permitiram associar e aplicar a língua portuguesa (conteúdo da formação básica) à formação contábil.

Ressalta-se que, de acordo com a visão dos empregadores, identificada pela pesquisa de Ngoo, Tiong e Pok (2015), a comunicação é considerada como a competência mais importante aos profissionais contábeis, o que também se confirma pelos achados de De Lange, Jackling e Gut (2006), Evans e Cable (2011) e Harris et al. (2016). Contudo, ficou clara a visão de Arquero et al. (2007) acerca da apreensão de comunicação contida no perfil dos estudantes e profissionais de contabilidade. A presença dessa característica significa uma retração na capacidade de expressão e integração entre seus pares e que, em ambientes nos quais o estudante é o centro, torna-se bastante representativa.

8.2.2 Pensamento Crítico

O pensamento crítico é a segunda competência que se planejou ser lapidada por meio do Modelo MAI. Essa competência guarda estreitas relações com a comunicação, conforme explicitado no item anterior, já que, antes mesmo que qualquer pensamento seja extrapolado verbal ou oralmente, esse precisa ter sido, anteriormente, elaborado e concebido no plano cognitivo de um indivíduo (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000).

Ao serem interrogados sobre incremento nos níveis de pensamento crítico, a maioria dos participantes manifestou-se positivamente. Alguns dos mais relevantes relatos compuseram o Quadro 12 Trechos das Entrevistas sobre a Competência do Pensamento Crítico .

O conteúdo do Quadro 12 deixa explícita a relação entre as competências comunicação e pensamento crítico, o que se percebe pelas falas dos entrevistados Três, Onze e Dez. Isso reafirma que o ato de escrever compreende a etapa da elaboração de pensamentos, o que provoca uma profunda experiência de aprendizagem e refinamento de ambas as competências.

Além disso, outros processos cognitivos, como os apontados por Bonk e Smith (1998), foram desencadeados a fim de construir pensamento crítico, como pesquisar e discutir, interpretar e selecionar informações.

Quadro 12 Trechos das Entrevistas sobre a Competência do Pensamento Crítico

Estudante	Trecho da entrevista
Três	“Você está lá, tem que fazer o exercício. Então, ali você já busca todos os CPCs, ali você já dá uma olhada na lei, ali daquele artigo você já sai para um outro, aí você vai criando conceito, tendo ideias...Porque eu fui buscando...aí foi complementando. As ideias foram girando, foi construindo”
Dois	“Foi nesse sentido aí mesmo, de direcionador de estudos, que você começa com uma linha e, de repente, você vai abrindo outras ligações ali, e você tem que ir estudando. Então, nesse sentido, eu acho que para mim foi muito válido! (...) de tanto estudar, a gente desenvolve o senso crítico, né?! E aí, com o senso crítico mais apurado, você consegue avaliar muito melhor também.”
Um	“Hoje eu vejo muito sentido nisso. O quanto a sala de aula tem esse poder de nos instigar a pensar! E hoje eu paro e me deparo com uma situação de fora do contexto acadêmico. Eu sei que, se eu conseguir pensar com mais audácia, com mais ... se hoje eu tenho bem mais perspicácia no pensamento, é graças a todo esse ambiente de sala de aula. E a contabilidade tem essa característica, que a gente tem que ter um olhar bem atento e bem crítico. Esse negócio de notas explicativas super se aplica à vida”
Treze	“Eu entendo que você desenvolve o pensamento crítico quando você busca teoria, busca como você faz e aí você tenta realmente fazer ou tentar melhorar algo que já foi feito. E aí você consegue desenvolver o seu crítico Então, eu acho que sim. O curso abrangia isso sim”.
Seis	“Eu gostei muito, porque... na verdade, eu acho que chega um pouco... perto do ideal, assim, de aprendizado. Porque ele faz com que o aluno conheça muito, né? E depois ele vai, já com conhecimento, ele vai mais desenvolver um conhecimento crítico, né? Que é discutir, aprofundar, abrir outras visões, as visões dos outros participantes, né? Formar mais essa questão crítica do aluno”.
Dezessete	“Pensamento crítico foi na hora de analisar o que poderia ser melhorado nas notas explicativas demonstradas. Quando nós pegamos a nota explicativa que já tinha sido... (...) publicada na BM&FBovespa,, e eu analisei o que poderia ser melhorado, o que não teria sido demonstrado, no caso. Então, isso aí eu acho que pode ser o pensamento crítico. A análise e o pensamento crítico.
Onze	“Eu acredito que eu adquiri uma capacidade mais analítica em relação às notas explicativas, à interpretação de texto, a me expressar em forma de texto. (...) porque é aumentada um pouco da capacidade analítica, porque, para ser analítico, eu preciso criticar, seja para o bem ou para o mal. Eu preciso analisar uma informação e criticar, se houver necessidade.
Dez	“Essa questão de fazer, pesquisar e escrever, sintetizar o que aprendeu, isso já vem de muito tempo, desde a escola a gente já aprende a fazer isso, mas, então, eu acho que aprimorou essa parte minha de pesquisar, aprender e sintetizar o que aprendeu.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de pesquisa

O estudante Seis apontou, de forma direta, a atividade que considerou ter contribuído para o incremento da competência em questão, que foi a dinâmica da descrição de figuras realizada na primeira aula (de ambas as modalidades):

A dinâmica foi um olhar diferente que eu tive sobre nota explicativa. Eu consegui, tipo, fazer uma ligação com o desenvolvimento das notas e, na dinâmica, tinha uma questão crítica mesmo, que eu acho que o que mais se desenvolveu foi essa questão... de ter o senso crítico.

Além disso, foi apontada a questão da empatia entre os colegas de classe motivada pela mesma dinâmica inicial, considerada como um atributo relacionado ao pensamento crítico pelo discente Oito: “a habilidade de, realmente, você se colocar no lugar do outro. Tipo assim, por exemplo, quando a gente for aí, analisar nota, que visão que o outro vai ter? Eu acho que eu aprendi isso! Entendeu? De não ficar limitada. Limitar a minha visão de achar que só a minha visão está correta. De olhar para o todo! Acho que essa foi uma habilidade que eu aprendi”.

O discente Dez explicitou, de maneira detalhada, o que considerou como a competência pensamento crítico, segundo ele, foi incrementada pelo curso:

Você tinha que ler o material, interpretar aquilo e criar a nota explicativa. Então, não é só você ler e só jogar a informação lá. Você tem que montar a nota explicativa. Então, você tem que sintetizar as informações que tinham lá, e montar de forma sistemática para fazer sentido dentro da nota explicativa, dentro das normas CPC e etc. Então, precisa ter uma boa leitura, precisa ter a interpretação daquilo e precisa saber montar. Então, precisa saber escrever e aplicar o que aprendeu (Dez).

Dessa forma, considera-se possível afirmar que, por meio da implementação do MAI no curso de NE e do engajamento dos estudantes, seja possível que o pensamento crítico seja aflorado durante o processo de aprendizagem. Adicionalmente, para um adequado emprego das Normas Internacionais, Kargın e Aktaş (2012) asseveraram a importância de que o profissional contábil seja capaz de pensar crítica, analítica e estrategicamente. Assim, infere-se que os participantes do curso tenham sido capazes de desenvolver essas competências por meio dos depoimentos apresentados.

8.2.3 Colaboração

A competência colaboração, com base nos resultados do próprio curso, não atingiu as posições esperadas. Foram propostas três atividades para serem realizadas colaborativamente no primeiro, no segundo e no quarto módulos. No primeiro módulo, a assiduidade foi maior que 50%. No segundo módulo, apenas um grupo (dos quatro que remanesceram) em cada edição realizou a atividade e, de igual forma, no quarto módulo, apenas um grupo de cada edição tentou realizar a tarefa sem, contudo, ter conseguido concluí-la.

No módulo três, os estudantes deveriam postar suas atividades e todos os outros deveriam fazer contribuições e melhorias ao material do colega e, em um fórum permanente, os participantes deveriam escolher um texto sugerido na biblioteca do curso e comentar pontos

relevantes. Nesses dois trabalhos, foram observadas maiores interações. Entretanto, não se tratam de atividades de construção coletiva ou colaborativa, em essência, embora seja possível, por meio das trocas de conhecimentos, ter havido aprendizagem com os pares, como foi relatado por alguns participantes. Os principais comentários dos entrevistados a respeito de transformações pessoais acerca da competência da colaboração foram:

No final, eu achei bem legal porque todo mundo estava fazendo e está ali, realmente, quem queria e estava colaborando. Um falava, outro sugeria outra coisa... Eu consegui identificar isso, assim. Acho que tinha colaboração. Isso aí acho que foi uma... das habilidades que eu adquiri foi essa (Oito).

Consegui enxergar a proposta que você tentou passar para os alunos de conseguir transformar esse ambiente a distância em um ambiente mais coletivo, em que os alunos têm que participar em grupos, desenvolver atividades em grupo... O curso dá todo o suporte para isso, propõe atividades para que esse objetivo seja cumprido (Onze).

(falando sobre fóruns) também gostei muito porque alguns pontos que o pessoal colocava, eu não tinha percebido. Então, quando você vê que a pessoa teve aquela percepção, acho que isso agrega bastante (Seis).

Então, é uma curiosidade que eu tinha e esse foi um ponto positivo. A gente parou e trocou ideias sobre notas explicativas.... Vamos falar assim: a gente teria mais cabeças pensando sobre aquele tema (Dezessete)

A questão das análises também que o pessoal colocou... Sempre tem um ou outro que você não tinha se atentado e você consegue ter outra visão daquilo. [...] A questão do relacionamento, mesmo que virtual, eu acho que [...] se desenvolveria aqui porque você tem que ler o que o outro escreveu, entender o que ele quis dizer, saber criticar de uma forma, de repente... para não ofender ele (Treze).

Eu via no fórum alguns questionamentos que eu não tinha percebido. E, na aula prática que eu fui primeiro também, que a gente fez aquela dinâmica das figuras, tem sempre algum ou outro ponto de vista que a gente não consegue enxergar e acho que isso agrega muito no conhecimento (Seis)

Com base nesses depoimentos, considera-se que, embora tenha havido pouca assiduidade às atividades de colaboração, foi possível observar sinais de que os meios propostos pelo MAI são favoráveis a que essa competência seja desenvolvida. No entanto, foram destacados, também, alguns apontamentos de estudantes que não perceberam o desenvolvimento da competência colaboração, haja vista as posturas de resistência à prática da colaboração e interação em grupos, conforme exposto no Quadro 13.

Os trechos listados no Quadro 13 evidenciam percepções negativas quanto ao desenvolvimento da colaboração e há, em alguns dele, intrínseca a assunção da responsabilidade de também não terem, individualmente, realizado suas devidas interações. Em alguns casos, após a emissão de opiniões negativas quanto a essa competência, questionou-se

sobre quantas postagens o estudante realizou, quantos comentários emitiu, quantos colegas ajudou e outras perguntas dessa natureza, obtendo-se respostas negativas. Isso explicita que, ao criticar a ausência de colaboração dos colegas, fica evidente também a sua própria.

Quadro 13 Trechos de Entrevistas sobre Opiniões Negativas em Relação à Colaboração ou ao Desenvolvimento dessa Competência no Curso

Estudante	Trecho da entrevista
Três	“Acho que todo mundo ficou com medo de mostrar o seu (trabalho). (...) Eu sou traumatizado com trabalho em grupo. Porque eu sei que vou ficar (...) fazendo trabalho em grupo para todo mundo! Ah, trabalho em grupo? Eu já desanimo na hora! (...) Porque não existe a interação, no geral. (...) Quando fala trabalho em grupo, ninguém leva com a mesma seriedade”.
Sete	“Todo professor tem isso! Ah, você vai trabalhar em equipe. ‘Vêi’, mas eu não quero fazer em grupo!”
Doze	“Eu senti que não houve muito essa interação. Não só da minha parte, mas também com os demais. Olhei os comentários dos outros, as respostas dos outros e não via aquele diálogo, via comentários. Via os seus, que respondia os comentários de todos, mas não senti que eles estavam interessados assim, em fazer aquele diálogo (...) eu não tive muita interação com os outros”
Treze	“Não teve essa participação e você meio que teve que ir forçando a participação de todo mundo. Eu acho que isso limitou bastante o aprendizado, mas não que ensinar nota explicativa por meio dessa metodologia foi ruim. Eu acho que não. Eu acho que quem contribuiu de certa forma. Foi legal, mas eu acho que poderia ter tido mais.”
Dez	“Eu imagino que as atividades em grupo, elas melhoraram muito essa questão coletiva. Só que, como a gente teve esse problema de as pessoas não prosseguirem com o curso, acabou ficando meio falho. Só que, se tivesse todo mundo participado, o coletivo tivesse continuado, eu não posso afirmar com certeza, mas, na minha cabeça, teria sim melhorado isso (a competência de colaboração). O curso ele exige muitas atividades em grupo, coletivas. E chegou no final, que é agora, nessa última semana, eu tive que acabar fazendo as coisas meio que sozinho porque muita gente desistiu”.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa

Uma aluna apontou que, durante a graduação, as pessoas vão ficando desinibidas ao longo do tempo em virtude do extenso período de convivência. Essa foi sua explicação para a baixa interação e colaboração entre os participantes, defendendo que, em um curso de curta duração, não há tempo suficiente para que fiquem à vontade para se exporem diante dos colegas. Todavia, no Quadro 13, aqueles discentes que se expressaram contrariamente às atividades em equipes demonstraram que a questão muito mais parece estar relacionada a características de perfil pessoal ou estilo de aprendizagem ou, ainda, a experiências negativas anteriores do que com esse tempo mínimo de convivência necessário para que se sintam motivados a trabalharem em um time ou construam vínculos uns com os outros.

Experiências internacionais com comunidades de aprendizagem, cursos de cursos de curta duração ou em disciplinas de graduação já foram apontadas pela literatura (BORTHICK; JONES; WAKAI, 2003; MAURI; GINESTA; ROCHERA, 2014; PAGUIO; JACKLING, 2016) como ambientes frutíferos à colaboração, de forma que é possível acreditar que haja causas específicas para as dificuldades em se abrir ao exercício dessa prática. Alguns desses fatores foram apontados na Seção 2.3 como inerentes à cultura brasileira (HOLANDA, 1996)

e são confirmados pela pesquisa da OECD (2017). Ainda assim, a presente pesquisa almejou indagar aos participantes em relação aos fatores que acreditam serem a causa do baixo interesse por atividades colaborativas e trabalho em equipes. Os resultados constam no Quadro 14.

Insegurança, introspecção, cultura, vaidade, desinteresse, contrapartida, despreparo, temporalidades, preconceitos foram as palavras-chave, na concepção dos estudantes, para explicar a falta de assiduidade da maioria dos participantes às atividades em equipes que visavam à colaboração. Apesar de já haver sido constatado, quando da revisão da literatura, que o desenvolvimento dessa competência seria um dos maiores desafios à proposta do MAI, os resultados evidenciam, sobretudo, pelos resultados de OECD (2017), a real necessidade de que os estudantes brasileiros exercitem e desenvolvem essa capacidade para, quiçá, deixarem a penúltima posição no *ranking* mundial.

Quadro 14 Trechos de Entrevistas com Possíveis Causas da Resistência à Colaboração

Estudante	Trecho da entrevista
Dois	“Eu acho que tem fatores e fatores envolvidos. Eu não sei como vamos superar essa parte aí. Porque tem a questão da insegurança, que está demais. Então, as pessoas se isolam, meio que se fecham e, por tabela, essa questão de hoje estar tudo muito na mão, então, não preciso de ninguém. Nem meu pai me banca mesmo. Famílias já estão assim”.
Quatro	“Eu acho que isso é extremamente cultural. Eu acho que isso é histórico e as pessoas estão se tornando cada dia mais individualistas, mais introspectivas nos seus notebooks, nos seus computadores, nos seus <i>iphones</i> . Então, eu acho que o individualismo, a preocupação com a maximização da riqueza, acho que envolve tanta coisa que eu acho que está imbricado nessa questão de não colaborar”.
Cinco	“Eu não sei. é porque... nem no ambiente virtual isso ocorre, nem na realidade, isso é realidade também. Nem no nosso dia a dia, nem no presencial, isso é uma realidade também. ... Eu acho que existe sempre uma questão de disputa de egos”.
Onze	“Mas, de novo, o que falta é interesse por parte dos alunos para que esse objetivo seja cumprido”
Treze	“Era possível sim, mas, como o curso tinha essa característica, de repente. Se eu não quisesse, tudo bem, paciência, não vai me acontecer nada. Aí o pessoal acabou não participando”.
Seis	“Para eu expor minha opinião, eu fico um pouco insegura. Foi o que eu comentei. Mas, eu vejo, e eu notei nos fóruns que o pessoal interage. O pessoal posta, tipo, a opinião. Isso eu acho que teve essa questão de rede social. As pessoas estão acostumadas a interagir virtualmente”.
Quatro	“A metodologia de, por exemplo, de construção coletiva. Ela... eu acho que ainda não estamos preparados para usar esse tipo de metodologia”.
Onze	“Na minha concepção, faltou um pouquinho assim de interesse por parte das pessoas. Acho que, por acharem que o curso é a distância, é... acho que não viram assim... não viram o curso com bons olhos. Acharam que não tinha muita importância em relação a um curso presencial”.
Quatorze	“Eu tenho uma visão que pode ser questão de, nem sei, questão de horário, viu, das atividades. Se não for uma coisa que todo mundo tem que entrar junto, fazer atividade e trava depois, eu acho que não vai fluir”.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de pesquisa

Essa constatação motiva reflexões sobre a continuidade das pesquisas acerca das resistências à colaboração e trabalhos em equipe, bem como acerca dos meios para seu aprimoramento no âmbito educacional, não apenas no nível de graduação, mas desde a formação de base e no ensino médio.

8.2.4 Solução de Problemas

No que tange à solução de problemas, a quarta e última competência objetivada pela implementação do MAI, transposto no curso de notas explicativas, os estudantes foram questionados sobre melhorias em sua capacidade de solucionar problemas do mundo real e prático após realizarem as atividades propostas. Foram selecionadas narrações que oferecem indícios do aperfeiçoamento dessa competência e das subcompetências ligadas à aplicação dos conhecimentos adquiridos em situações práticas (Quadro 15 Trechos de Entrevistas com Sinais do Desenvolvimento da Competência Solução de Problemas¹⁵).

Quadro 15 Trechos de Entrevistas com Sinais do Desenvolvimento da Competência Solução de Problemas

Estudante	Trecho da entrevista
Sete	“Eu acho que no mercado ... ninguém te ensina como fazer, como buscar, como correr atrás”.
Dezessete	“Porque depois que nós achamos o que poderia ser mudado na nota explicativa, era realmente atualizá-la, seria a conversão dela, dessa nota explicativa para a forma certa, da forma que melhor seria demonstrada para o usuário”
Três	“Apesar de ter muita coisa que eu não sabia mexer, era desafiador! Eu tinha que sair correndo e aprender”.
Treze	“A própria atividade de análise das notas está tentando resolver um problema ali. Então, desenvolve sim. Eu penso assim: o aluno que participou por essa experiência, quando ele vai para a prática, ele não vai cometer os mesmos erros. Então, eu acho que sim (Treze)”.
Cinco	“Foi prático, quando a gente teve que buscar, construir e sugerir” (Cinco)
Oito	“Eu já tenho uma base! Eu entendi! Eu sei como é que vai fazer, o que eu preciso observar... Eu não vou estar, tipo assim, sem nada, entendeu? Eu vou conseguir desenvolver alguma coisa, sim”.
Quatro	“Eu acho que houve aprendizagem pela prática, né? Pelo contato direto com... colocar a mão na massa, né, que foi o que fiz. Produzir”.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa

Nesses trechos apresentados, observa-se que o curso proporcionou reflexões sobre suas necessidades de capacitação voltada para o exercício prático das notas explicativas e atuação no mercado, de forma geral. Os trechos também ressaltaram que é preciso pesquisar e aplicar conhecimentos na prática, revelando traços de motivação e euforia ao constatar suas próprias condições de aplicar seus aprendizados. Nesses termos, confirmam-se os ganhos apresentados por Jonassen (1997, 2000) relacionados à competência solução de problemas também nos níveis atitudinais e comportamentais.

Em referência a uma estratégia de ensino-aprendizagem específica, um estudante ressaltou a eficácia dos casos para ensino para remeter ao universo prático e concreto, simulando ambientes de solução de problemas. Essa declaração vai ao encontro dos resultados

esperados pelo emprego de casos para ensino apontados na literatura (WEIL; OYELERE; RAINSBURY, 2004; ODENDAAL, 2015; COSTA et al., 2018) como eficazes para o fim de desenvolvimento dessa competência :

Eu também gosto muito do caso... do estudo de caso porque ele é mais prático. E, como a gente fez ele (...) *online*, então, a gente podia buscar material, que era um material que a gente já tinha conhecimento e colocar isso na prática, sabe? De uma forma mais prática, assim, é... mais perto da realidade (Seis).

Um dos participantes (Onze) que atua no mercado com notas explicativas explicitou que foi possível solucionar problemas profissionais em seu local de trabalho por meio da extrapolação dos aprendizados auferidos. O estudante também trouxe para as discussões dos fóruns relatos de experiências práticas de seu ambiente de trabalho, contribuindo para a formação de seus pares. Isso corrobora os resultados de Zhang et al. (2016) de que indivíduos adultos são capazes de aprenderem com seus pares mais capacitados e fortalecerem-se socialmente. Assim o respondente Onze verbalizou durante a entrevista:

Inclusive, durante o curso, eu fui tentando aplicar um pouco do que eu já estava aprendendo na prática para ver se consigo melhorar um pouco os processos que já existem na empresa. [...] algumas atividades que foram propostas, de a gente levar para o ambiente da sala de aula... notas explicativas de empresas reais, né? Acredito que essas empresas ajudaram a gente a praticar um pouco, com demonstrações reais, do dia a dia das pessoas. Acredito que tenha ajudado a gente também a poder entender um pouco melhor e aplicar isso no nosso dia a dia (Onze).

De maneira conclusiva, acredita-se que as atividades propostas por meio das metodologias de ensino selecionadas tenham contribuído para o aprimoramento da competência solucionar problemas práticos, embora a principal atividade sugerida para o alcance desse objetivo não tenha sido entregue por todos os grupos nas edições de oferta do curso. Um estudante, ao expressar sua opinião em relação a se o curso possibilitou progressão na capacidade de resolver problemas, expôs o trecho a seguir:

O próprio curso, do jeito que ele acabou acontecendo, que teve a saída do pessoal, tem muita atividade coletiva que eu tive, por exemplo, que fazer sozinho, isso já é um aprendizado de resolução de problemas. [...] Deu problema? O pessoal saiu? Eu tenho que fazer sozinho? Beleza! Tive que resolver o problema. Então, isso acontece. A atividade [...] tinha que fazer o trabalho de auditoria. Beleza, resolve o problema! A atividade três que você precisava melhorar o ponto ali que enxergou o problema, melhora ele o que

tem que melhorar! Então, sim, essa questão de resolução de problemas também acho válido, também melhora (Dez).

Essa conclusão do estudante Dez deixa clara a assertiva de Laal, Laal e Kermanshahi (2012) de que o conceito de colaboração traz vantagens, também, a escalas psicológicas e acadêmicas e, em acréscimo, o encorajamento, a superação e o aprimoramento de competências emocionais são considerados como ganhos em atividades em equipes (WANG et al., 2009), ainda que, nesse caso, o estudante tenha realizado sozinho o trabalho.

Ao serem inquiridos sobre se o curso desenvolveu algum tipo de competência que os participantes não tinham ou se melhorou alguma que já possuíam, além daquelas às quais foi dada atenção central nesta pesquisa, foram citadas:

- a) Proatividade (Um, Sete)
- b) Pesquisa e leitura (Cinco, Treze, Quatorze, Sete)
- c) Autodisciplina (Treze, Sete)
- d) Planejamento e programação (Treze)
- e) Conhecimento (Treze)
- f) Aprendizagem ativa (Oito)
- g) Empatia (Oito)

É provável o desenvolvimento de competências diferentes daquelas contidas no Modelo como fundamentais por meio das metodologias e tecnologias aqui empregadas, já que essas têm fins bastante abrangentes. Essa constatação confirma uma das premissas do ILDF, recurso empregado para nortear a estruturação do MAI: fomentar o desenvolvimento de habilidades e competências, como apontado por Araújo (2009) e Dabbagh e Bannan-Ritland (2005).

Ademais, a forma como o curso foi elaborado e conduzido dá suporte para que outras competências se aflorem direta ou indiretamente. Tais achados são úteis aos resultados deste estudo por mostrar o poder pedagógico e didático do Modelo e, ainda, à literatura sobre educação em contabilidade, como subsídio a estudos e aplicações futuros.

8.2 Resultados adicionais

Como o MAI foi delineado e testado, julga-se conveniente analisar os resultados com vistas e procurar por sinais de validade para o modelo. Nesse sentido, estima-se que todos os recursos e esforços realizados produzam um efeito sinérgico que seja a formação integral com aprendizagem significativa oriunda do envolvimento prático e ativo com a plataforma educacional, com os materiais disponibilizados e pesquisados pelos discentes, com os exemplos reais e hipotéticos trazidos por cada um e propostos no curso e com o envolvimento entre o mentor e participantes por meio das trocas de experiências.

É importante ressaltar que, em certos casos, o relato de um estudante serve como subsídio para a análise e discussão de mais de um item ao mesmo tempo, como, por exemplo, no caso depoimento do estudante Cinco “o aluno podia postar as dúvidas anonimamente. Isso eu acho que é bem positivo porque, geralmente, o ambiente virtual encoraja mais”. Nesse caso, ele estava se referindo ao *software* Sli.do, sobre o qual os participantes tinham que postar dúvidas e perguntas para serem discutidas na aula. Esse trecho mostra sinais da eficácia da tecnologia como instrumento, da mesma forma como permite considerá-lo como critério para medir se o clima e os recursos do curso favorecem a interação ou a exposição dos indivíduos, sobretudo, aqueles mais tímidos.

Em termos gerais, alguns participantes emitiram opiniões sobre suas experiências com metodologias ativas e sobre a participação em um ambiente virtual de aprendizagem pela primeira vez. Algumas falas revelam as impressões, como: “A gente está acostumado com uma educação meio passiva. Então, a gente sempre teve um professor ali na frente. [...] o fato de ser a distância, assim, exige uma disciplina maior, exige uma necessidade de você estar atento a datas e a cronogramas e tudo mais” (Cinco).

Esse tipo de posicionamento serviu como elemento de análise das percepções acerca do impacto do primeiro contato com metodologias ativas combinadas com uma formação a distância. Ficam evidentes os sinais de surpresa ou mesmo de dificuldades em aprender a buscar seus conhecimentos de forma autônoma e organizar-se para cumprir os prazos para realização das tarefas.

Os estudantes foram perguntados a respeito do que perceberam sobre o planejamento e estruturação do ambiente de aprendizagem e os recursos para ensino-aprendizagem empregados e, também, sobre os mecanismos de suporte, acompanhamento, tutoria e instrução aos estudantes durante o curso. Nessa esfera, há questões sobre a eficácia das estratégias e metodologias utilizadas, como aula invertida, aula baseada em perguntas, fóruns de discussão,

caso para ensino, *wiki* e, além disso, sobre a estruturação do SGA, o encadeamento das atividades, a fluidez da navegação no curso e outras questões adicionais sobre o mesmo eixo. Apesar de ter sido realizado um pré-curso de ambientação como pré-requisito à participação no curso de notas explicativas, muitos depoentes relataram dificuldades iniciais de navegação no ambiente, conseguindo a maioria deles superá-las ao longo das cinco semanas de curso, como descrevem os estudantes: “Eu achei o ambiente organizado e depois que a gente solucionou essa questão visual, para mim, as coisas estavam muito intuitivas” (Quatro); “Os recursos que foram usados no decorrer do curso foram muito bons [...] não consegui assistir as aulas, mas os áudios eu consegui pegar depois. Eu acho que isso foi importante para mim, essa, digamos assim, essa segunda opção” (Doze). E, ainda, o respondente Nove:

Foi uma experiência bem diferente para mim. Quando eu vi, que eu fiz a inscrição, que era um curso semipresencial (...) Vai ser legal que vai dar pra gente fazer em casa, essas coisas. Então, eu achei interessante. Eu tive um pouco de dificuldade pra entender a navegação... Eu tive uma certa dificuldade nessa parte, mas achei interessante sim os métodos de aula invertida, a gente ter a oportunidade de pegar o material antes da aula e já pra chegar na aula com as dúvidas prontas. Então, eu achei muito interessante (Nove).

Além de opinar sobre a aula invertida, o estudante Nove, em relação a outras estratégias para ensino empregadas, referiu-se à dinâmica de descrições de figuras realizada e aos fóruns, acrescentando:

Aquela dinâmica que foi colocada na aula deu uma noção boa sobre, por exemplo, uma nota explicativa que, às vezes, eu pego uma demonstração para elaborar uma nota explicativa, eu entendo de uma maneira, meu colega pode entender de outra. Então, assim, isso ficou, com a dinâmica, a gente conseguiu entender, até o porquê (Nove);

Os fóruns, eu gosto muito de fóruns, até assim, no meu dia a dia eu participo de muitos fóruns quando tenho alguma dúvida. Então, eu gosto muito porque é uma maneira de trocar ideia, de aprendizado. Uma coisa que eu entendi de uma maneira, uma pessoa entende de outra. É, uma dúvida que eu postei no fórum, até uma das meninas que me respondeu, respondeu de uma forma bem clara, né? Bem... a linguagem mesmo que a gente entende. Então, eu gostei! (Nove)

A aula invertida já foi testada como uma estratégia que potencializa os resultados de aprendizagem e motivação, bem como potencializa melhorias nas capacidades de pesquisa, engajamento e responsabilidade do estudante com sua experiência de aprendizagem (ROEHL;

REDDY; SHANNON, 2013; WONG; CHU, 2014; OLIVEIRA NETO; GOMES, 2016), além de melhorar a qualidade das discussões realizadas em aulas ou fóruns. Dessa forma, quanto a essa estratégia para ensino, os resultados confirmam os da literatura. Adicionalmente, em relação à sala de aula invertida, o participante Quatro comentou:

Se o aluno tiver esse contato primeiro com a temática, fazer leituras e depois ir para a sala de aula, acho que é um momento, vai ser mais rico, no sentido de que o aluno vai poder tirar dúvidas com o professor, né, sobre aqueles pontos que ficaram mais omissos. E, então, eu acho que vai favorecer o aprendizado, vai conseguir... ao invés de ficar discutindo onde ele já tem conhecimento, acho que ele vai conseguir agregar mais coisas (Quatro).

Quanto ao uso do Sli.do, tecnologia que auxiliou na realização atividade de elaboração de perguntas e na aula baseada em perguntas, um estudante que se declarou tímido e introspectivo disse:

Essa possibilidade de você perguntar anonimamente, às vezes, já é um passo sim. Aquele aluno que ‘tava’ com aquele tipo de necessidade e começar a caminhar, dar o primeiro passo e, também, acho que é positivo pela forma de que a aula [...] a partir dali [...] a aula, ela é toda [...] nas dificuldades do aluno, no que o aluno precisa, no que o aluno quer saber. Então, ele meio que até desafia um pouco o professor porque, até para o professor sair um pouco [...] do que ele já tá acostumado... que, às vezes, o professor trabalha só com aqueles slides que ele vai passando semestre, semestre, semestre... (Cinco).

Também aí é possível obter sinais da adequação da tecnologia Sli.do à proposta metodológica de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que mostra que a ferramenta serve como apoio a indivíduos mais retraídos para que exponham quaisquer tipos de dúvidas que, presencialmente, não o fariam. Assim, a utilização dessa tecnologia produz ganhos de aprendizagem por meio das respostas pontuais do professor, mesmo que o estudante tenha optado por não se identificar.

Ainda, em relação às metodologias e tecnologias empregadas, o participante Dezesete disse:

A metodologia, pelo menos, a do curso, era muito básica. Então, assim, não eram atividades longas, era algo que você lia um texto ou uma reportagem e você tirava ideias sobre aquilo ou, então, o fórum, por exemplo. Você tirava ideias, você discutiu sobre aquilo.... Você não dá a aula, vamos falar assim, você dá assunto para ele pesquisar. Então, ele tem que tentar achar o que... Ele tem... Para ele ter a informação, ele tem que ter pesquisas também e aí ele consegue desenvolver atividades (Dezesete).

Nota-se, a partir da manifestação do respondente Dezesete, que a intenção de se criar uma plataforma para ensino-aprendizagem, clara, com linguagem simples e de fácil navegação, foi percebida pelos participantes. Em seu depoimento, o estudante Onze falou, de uma forma mais abrangente, a respeito do ambiente virtual e do processo: “O curso ministrado (...) é bastante diferente dos tradicionais que eu já tinha visto e, como eu já tinha falado, a proposta do curso, o ambiente de ensino a distância era ótimo”. Esse trecho nos permite inferir que, em relação aos processos de elaboração, dimensionamento e estruturação do curso, os resultados foram positivos.

Também foram detectados apontamentos de demandas de participantes quanto a pontos que poderiam ser incluídos ou melhorados na estrutura do curso de NE. Alguns deles diziam a respeito do fato de não considerarem o Moodle um ambiente com as possibilidades de interação por eles desejada, como aquelas mais usuais na atualidade. Assim sugeriu o discente Três: “Tem como criar um grupo de whatsapp no próximo minicurso online pra gente ficar mais interativo? Ou, então, não sei se tem algum outro aplicativo mais interativo dessa plataforma pra interagir melhor, porque, se é o whatsapp, tá vendo? Toda hora eu estou aqui, óh, atualizando!”, dizendo isso enquanto checava suas mensagens ao celular. Também o participante Um assim se manifestou: “Não flui tanto assim uma conversa em grupo, na plataforma”.

Esses depoimento reafirmam a necessidade apontada por Gunawardena et al. (2006) e Liu (2012), de que são importantes a criação e o emprego de tecnologias que apoiem os processos instrucionais para intensificar as interações e solidificar as comunidades de aprendizagem e prática, já que, como se observou nos trechos, as gerações digitais apresentam, por característica, uma alta necessidade de conexões, dispendendo grandes períodos de tempo de forma *online* em redes sociais e aplicativos de comunicação.

Isso os faz desejar que, em quaisquer ambientes, inclusive, os educacionais, haja a mesma intensidade de interação que possuem ao usar aplicativos de comunicação e redes sociais. Embora o Moodle ofereça um ambiente para envio de mensagens individuais e espaços destinados a trocas de ideias e materiais, como os fóruns e o blog, o AVA, por sua finalidade e recursos, não possibilita a intensidade de comunicação que possuem outras tecnologias criadas exclusivamente para esse fim.

Quanto ao suporte, os estudantes foram interrogados sobre o papel do responsável/docente e desempenho do mentor e sobre como o apoio e o suporte influenciaram o andamento e resultados do curso. Alguns trechos de entrevistas foram destacados no Quadro 16 Trechos de Entrevistas quanto ao Suporte do Curso de NE 16.

Como se pode observar, os estudantes veem o mentor como um incentivador, motivador e, em alguns casos, como alguém que o alerta sobre os prazos e orienta sobre como fazer as atividades, fato que, de acordo com certos relatos, pode ter sido fundamental para a permanência do indivíduo no curso. Esses depoimentos confirmam a proposta contida no modelo de mentoria inspirado no Wiscom (GUNAWARDENA et al., 2006) e os relatos confirmam a efetividade da tarefa de condução dos estudantes como sendo de fundamental importância para orientar, motivar, incitar e encorajá-los a realizarem suas atividades e permanecerem no curso.

Quadro 16 Trechos de Entrevistas quanto ao Suporte do Curso de NE

Estudante	Trecho da entrevista
Treze	“Eu não tive grandes dúvidas que me impedissem no desenvolvimento do curso, mas eu acho que toda vez que surgiu uma dúvida, você esclareceu. E outra, principalmente, na primeira aula e tal, você já esclareceu dúvidas que poderiam surgir. Então, eu acho que foi... Esse suporte (...) foi bastante proveitoso nesse sentido”.
Onze	“Totalmente 100%. Assim que a gente tinha dúvidas, a gente perguntava por e-mail ou mensagem e vocês estavam sempre atentos. No decorrer do curso, surge alguma dúvida que a gente não consegue tirar por si só. Precisava de alguém, como você, para poder esclarecer e a gente ia prosseguindo no curso, entendeu? E, caso não houvesse essa sua participação, eu acho que aconteceria até de a pessoa desistir do curso por não conseguir ir para a frente”.
Doze	“Houve meu interesse no curso e você foi muito presente. Você mandou mensagens e tentou se comunicar comigo de diferentes maneiras. Isso já deu um ânimo inicial para sentir a tutoria e o suporte técnico do curso. (...) Você escutou as minhas dúvidas. Sempre rápido, sabe? Eu sempre tomei as explicações por e-mail, eu já vinha aqui e já estava pronto, já estava respondido. Isso foi muito positivo. Isso ajuda muito. Eu acho que cria uma boa influência para o aluno, para ele se sentir orientado e, acho que, até certo ponto, protegido, dentro do que ele pode esperar do curso”.
Cinco	“Eu ‘tava’ um pouco perdido e você falou: olha, vamos fazer isso? Tem tais datas e tal tal tal tal, Depois, entra no Moodle, vê o que você consegue fazer, tal! Não deixa passar! Não desiste, e tal! Eu achei, assim, achei excepcional! É uma forma de um estímulo, é (...) necessária, que eu acho que precisa ter. E, às vezes, não é todo mundo que tá com aquela pilha toda para fazer determinada ... para dar continuidade na, no curso e tal. Então, ter alguém que dê essa, esse apoio, essa... que guia dessa forma, eu acho que é totalmente importante e necessário”.
Nove	“No meu caso, foi até muito bom porque, às vezes, eu esquecia de postar alguma atividade, de fazer alguma atividade. Então, estava sempre me chamando, me lembrando, me alertando e me ajudando, até mesmo a questão da navegação do sistema, né?! Então, acho que isso aí contribuiu bastante. Se eu não tivesse, se eu não tivesse tido essa ajuda, eu não teria nem continuado mesmo com o curso, né? Não teria feito nem metade das atividades poucas que eu já fiz... Se ali não tiver uma participação, não tiver interesse, o aluno acaba, também, se desinteressando, né? Tem que ter aquela questão da empatia, né? O cativar o aluno... Com certeza, influencia! Para o bom e para o mal”.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa

Outrossim, para quem não está acostumado com processos de educação a distância, a autonomia, a responsabilidade com o cumprimento de prazos e a realização de atividades, pode, se sozinho, ter dificuldade de adaptação, já que, no molde presencial, o docente, a todo momento orienta sobre tarefas, relembra prazos e disponibiliza materiais.

Além do suporte do mentor como aquele que orienta quanto à navegação, sobre o que, como e quando deve ser feito e conduz o estudante ao cumprimento do cronograma, essa figura também tem o importante papel auxiliar no processo de aprendizagem por meio da mediação, moderação, direcionamento de ideias e discussões, *feedbacks*, exemplos práticos e inquições, no sentido de subsidiar o processo de construção da aprendizagem (GUNAWARDENA et al., 2006). No sentido de atestar a eficácia desse recurso e verificar se os resultados corroboram a literatura que fundamentou a formatação da estrutura de suporte empregada no curso, selecionou-se o seguinte trecho da fala do entrevistado Cinco, que ressaltou:

O mentor, ele é fundamental, inicialmente, para essas coisas, né? Mas, depois, ele entra, eu acho que mais como aquele instigador, no caso do debate, tal, para ele... ele não vai te dar a resposta, mas, assim, ele vai te instigar, ele vai te questionar. E, então, eu acho que isso faz crescer o conteúdo. Acho que... eu acho que é isso. Acho que é fundamental, assim, eu acho que eu, ao menos, ao menos eu, acho que eu não estou preparado ainda para ter algum tipo de curso a distância que não tenha mentor (Cinco).

Em alguns casos, devido ao fato de o suporte ter sido realizado pelo próprio pesquisador, houve certo constrangimento por parte dos estudantes em responder questão relacionada ao suporte e à mentoria. Dessa forma, a pergunta foi invertida para ‘Se não houvesse um professor/mentor/tutor, o que poderia ter sido diferente nos resultados do curso?’. Essa inversão possibilitou o alcance de respostas como as dos estudantes Nove e Oito:

Se não tivesse o mentor, eu acho que a gente poderia se perder um pouco no que a gente... na matéria desenvolvida. Então, acho que foi muito, assim, para dar uma direção. Como se fosse um mediador, assim, sabe? [...] Para, para direcionar até a gente chegar no objetivo que a gente queria com o curso: o aprendizado de notas explicativas (Nove).

As pessoas precisam de um estímulo. Tá, o mentor tá ali para ajudar, perguntar, instigar... e, eu acho que, talvez, se não tivesse, e aí? Porque as pessoas ficam muito soltas! Entendeu?! Acho que é isso! E a sua participação foi fundamental. Porque acho que, se a gente conseguiu desenvolver alguma coisa, foi porque você estava ali. Você estava pedindo, pedindo a colaboração da gente e perguntava sempre. Fazia perguntas, a gente respondia, fazia outra... Estava instigando o conhecimento mesmo (Oito).

A exposição do estudante Nove deixou transparecer, além da sua percepção em relação à atuação do mentor como agente direcionador e facilitador, que, em sua opinião, os objetivos pedagógicos do curso foram alcançados, que são a aprendizagem sobre aspectos teóricos e práticos de notas explicativas. Ademais, o depoimento do discente Oito confirma essa

interpretação em relação tanto ao papel do mentor quanto em relação à sua eficácia no processo de construção da aprendizagem haja vista o uso do termo ‘conhecimento’.

Ainda, um dos concluintes do curso mencionou a importância do suporte desde o acolhimento até inserção no AVA e na classe: “A sua atitude inicial foi bastante positiva, [...] Começar o curso, porque isso é importante, me interesse por um curso “x” e se sentir acolhido para fazer o curso “x”, né?” Essa postura de apoio faz com que o inscrito sinta confiança na estrutura e na organização do curso e a consequente instalação do clima almejado na presença social, esfera importante do MAI, sob inspiração do Modelo CoI.

Em relação aos canais e mecanismos empregados para a comunicação e o suporte aos estudantes, foram disponibilizados alguns meios, os quais também buscaram-se saber se foram eficazes. Por meio de perguntas auxiliares, alcançaram-se respostas como:

Muito bom! Porque você estava disponível para a gente a qualquer momento por meio de mensagem, por e-mail, por meio de WhatsApp; [...] A gente tinha um suporte a todo o momento. Se tinha alguma dúvida, era só eu mandar um e-mail para você que, de imediato, você me respondia, no máximo, no outro dia você me respondia. [...] E, assim, em questões também de dúvidas, então, essa parte é muito importante, é o feedback que nós temos. Você também sempre estava comentando se alguma coisa que a gente colocava lá no fórum, ou postava atividades, você sempre dava um retorno para a gente. Isso é muito importante (Dezessete).

Nesse trecho, o estudante Dezessete abordou os diversos mecanismos de atendimento disponibilizados: Whatsapp, *e-mail*, mensagem pelo AVA, respostas nos fóruns e *feedbacks* a atividades que foram entregues. Além disso, esse mesmo entrevistado sentiu-se à vontade para comparar o curso de notas explicativas com uma outra experiência de aprendizagem na qual o suporte parece não ter ocorrido de forma satisfatória, ao mencionar que: “Na maioria do EAD, acontece muito isso. O aluno se sente isolado, que ele está sozinho. Estou eu e o meu computador sozinho em uma sala. E isso não aconteceu, você... Na parte de tutoria, conseguiu interligar todo mundo. Então, isso aí eu gostei muito, dessa parte”. Nesse caso, pode-se observar um exemplo de como a estruturação dos mecanismos de acompanhamento e suporte podem favorecer e motivar o engajamento dos estudantes à classe e ao processo de ensino-aprendizagem, fomentando a consolidação da aprendizagem.

Ainda, ao analisar o conteúdo das entrevistas, lançou-se um olhar para um dos intentos considerados durante a preparação do curso, que foi proporcionar que os participantes se sintam à vontade, com sentimento de pertença a uma turma, a um time ou a uma comunidade de aprendizagem. Em ambientes virtuais de aprendizagem, a presença social bem consolidada pode impulsionar ganhos de aprendizagem, pois torna o processo mais inclusivo que o

presencial quando se refere a estudantes cujos estilos de aprendizagem não os permite absorver o conteúdo transmitido pelo professor (auditivos), ou àqueles tímidos que não se sentem encorajados a explicitarem suas dúvidas ou fazerem seus comentários diante da turma.

Esse perfil de estudante foi detectado no curso de NE, bem como foram encontrados indícios de que a estruturação da presença social no curso alcançou seus propósitos, na maioria dos casos, como se pode observar nos comentários dos estudantes: “Tenho um pouco de dificuldade em me soltar, falar ‘VAI!’, mas, eu acho que consegui pelo menos, caminhar um pouco” (Sete), E, ainda:

Como você tinha ali a possibilidade de, na hora do seu tempo, poder ir lá participar dos fóruns, e esclarecer dúvidas, colocar questionamentos, eu acho que ajuda porque, hoje em dia, a gente tá muito assim, muito tecnológico, né?!... Então, acho que esse tipo de aprendizagem é válido sim. Acho que até mais do que numa sala de aula, que a gente fica até com vergonha de perguntar alguma coisa, né? E, assim, no *online*, no virtual, fica mais fácil (Nove).

O entrevistado Nove, que participou da primeira edição do curso (semipresencial), sentou-se, durante a primeira aula presencial, na última cadeira e teve uma pequena interação na dinâmica realizada, expondo-se o mínimo possível. Além disso, ele não esteve presente à segunda aula presencial, alegando que se sente mais à vontade no ambiente *online*. Durante a entrevista, ao ser questionado sobre as razões desse comportamento, Nove verbalizou:

Muitas vezes, a gente chega ali na aula e, muitas vezes, o professor está explicando e, às vezes, a gente não interrompe para ele não perder o raciocínio, e aí aquela dúvida que a gente tem vai ficando... ou às vezes ele vai falando e vai seguindo aquela linha e a gente não tem a oportunidade de interromper e a dúvida fica. Então, eu acho que, para mim, seria um sonho! Você chegar na sala de aula já com suas dúvidas prontas para serem esclarecidas e aí o professor também teria mais assertividade em falar: ‘Não, o meu aluno está com essa dúvida, então, eu vou esclarecer essa dúvida!’ Não ele ficar jogando matéria, jogando, jogando assunto que talvez não vai suprir a necessidade do aluno.... Às vezes, ele está lá falando uma coisa assim que não é que a gente já sabe, a gente tem algum conhecimento e aquilo que a gente tem dúvida acaba não sendo tratado. E a gente não tem oportunidade na sala de aula... Às vezes, assim, quando a aula está muito dinâmica ou com vários alunos fazendo questionamentos, não dá tempo de você perguntar tudo, de você esclarecer todas as suas dúvidas. Então, para mim, isso seria o ideal.

Observa-se, claramente, por meio do relato de Nove, que não só o ambiente virtual, mas a sua combinação com as metodologias ativas, além de outros benefícios didáticos, também proporcionam atmosfera favorável à interação e ao envolvimento de pessoas acanhadas. Quanto

ao estudante Nove, ele foi, na primeira edição, o que mais vezes comentou nos fóruns com posicionamentos embasados, postou dúvidas e entregou atividades. Tais resultados servem de indícios do alcance dos objetivos da dimensão da presença social para esse perfil de estudante, corroborando o que estabelece Garrison, Anderson e Archer (2000).

Entretanto, foram observados alguns relatos de estudantes que manifestaram não terem se sentido completamente à vontade no ambiente e apresentaram dificuldades para postarem suas atividades, exporem suas ideias por meio de comentários nos fóruns e postagem de perguntas. Ainda, houve relatos de dificuldades de se sentirem parte de uma turma ou comunidade de aprendizagem. Essas posições e algumas de suas causas foram agrupadas no Quadro 17.

Quadro 17 Trechos de Entrevistas sobre Dificuldades de Exposição Online

Estudante	Trecho da entrevista
Cinco	“Nessa, do fórum, eu me senti um pouco mais assim, envergonhado, assim, um pouco mais tímido de participar (...) porque ali, aí cada um trouxe o que sabia de tal nota explicativa e tal, e aí eu me sinto um pouco assim, porque eu falei: ai, dessa conta patrimonial, não faço ideia do que precisa ter! De como que é mensuração, de como que é, como que tem que ser uma nota explicativa e, então, eu fiquei um pouco tímido de participar”.
Seis	“Quando tinha uma atividade que eu tinha que falar com todos, aparecia a minha opinião para todos, eu meio que ficava pouco à vontade para fazer. Isso, só na questão do virtual, mesmo. ... porque, quando você está na sala de aula, você falou aquilo ali, aí, foi discutido, falado e pronto! Agora, o ambiente virtual é uma coisa que vai ficar ali. É uma coisa que a pessoa pode voltar e olhar aquilo. Às vezes, por um medo de crítica, sabe, vai ficar exposto e esse medo de crítica e, pensar que, a qualquer momento, a pessoa pode criticar aquilo, eu acho que pode ter sido isso”.
Oito	“Então, à vontade, a gente acaba ficando porque está fora, né?! Mas, a hora de interagir, eu não me senti tanto por causa do medo mesmo, de falar bobeira. Acho que essa foi a única coisa que me atrapalhou mesmo. O medo de os outros falarem: ‘Ah, que pergunta besta!’ Sei lá! Isso! Mas, à vontade, a gente acaba se sentindo porque você está atrás de uma tela. Então, você pode... meio que te dá aquela liberdade de fazer o que quiser”.
Treze	“Eu não me senti muito à vontade por uma barreira minha, não porque o curso proporcionou alguma coisa ao contrário; aquela questão de apresentação: ‘Ah, fale mais sobre isso, sobre aquilo’. Eu fico meio: ‘Ninguém quer saber isso, para que eu vou colocar?’ (...) A questão da baixa participação do grupo também foi uma coisa que... Eu diria que atrapalhou, mas não me ajudou. Sabe? Se eu estivesse vendo o grupo todo participando com bons comentários, fazendo as atividades em grupo. Como tinha dividido a gente em grupos e tal, eu acho que eu estaria motivada. Quando eu entrei naquela atividade lá, ninguém tinha feito nada ainda. Eu falei: ‘Ah, mas é só eu que estou fazendo?’ (...) Talvez, uma postura que eu teria no presencial, eu acabei não tendo. Fui bem mais tímida aqui justamente por isso: ‘Ó, vai ficar gravado isso e aquilo, não posso estar colocando qualquer coisa’”
Dezesseis	Eu não, não consigo fazer essa esse vínculo, criar esse vínculo num ambiente virtual.... Talvez, eu sinta necessidade do olho a olho, sabe? Sei lá, a presença, o fato de estar virtual, eu não consigo me conectar, me vincular. ... Ah, eu me sinto mais à vontade de falar, mas, no ambiente virtual, não. Sei lá, eu fico meio retraída.
Dois	“Eu achei distância entre os membros do grupo. Distante. ‘Ah, com quem é que eu estou falando?’ Entendeu? O que é que a gente pode provocar? Como a gente pode iniciar?”

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa

De acordo com as entrevistas dos participantes Cinco, Seis e Oito, a questão que trata da dificuldade de exposição parece estar ligada à falta de conhecimento e conteúdo acerca do

assunto. Assim, como todo o processo do curso envolvia atividades pautadas em aprendizagem ativa, nas quais o estudante necessitava fazer leituras e atividades preliminares, quando isso não ocorria, o medo da exposição ou mesmo a falta de um conteúdo consistente a ser postado impediam as interações.

A falta de formação e informação sobre o assunto foi uma das dificuldades apontadas por Chagas (2001) em relação às comunidades de aprendizagem e esse foi um fator bastante evidente no curso. Além disso, a falta de tempo hábil para a concretização dos meios de integração, também apontada pelo autor, pode ter sido sintomática pelo fato de o curso ter tido duração de apenas cinco semanas, com apenas uma semana de prazo para a realização de cada módulo.

Em certos momentos, ao perguntar sobre a abstenção a alguma atividade, os estudantes mencionaram que não tiveram condições de realizar suas leituras e fazer suas tarefas e, como as postagens ficam gravadas e disponíveis a todos, preferiam privar-se da exposição de algo que pudesse estar errado ou inadequado para a atividade. Dessa forma, percebe-se que a retração está muito mais relacionada a dificuldades em cumprir prazos e organizar-se para realizar as atividades de acordo com o cronograma, tendo, assim, condições de posicionar-se de forma embasada, do que com a falta de condições apropriadas para exposições, ligadas ao ambiente, ou inconsistência na concepção dos elementos de presença social.

A preocupação excessiva em relação àquilo que os outros participantes iriam pensar foi relatada como fator dificultador para as interações pelos estudantes Oito, Treze e Dezesseis. Esse fato pode guardar relações com a timidez, baixa autoestima e, ainda, por esses estudantes não deterem informações ou conhecimento prévio suficientes para que se sentissem confortáveis em exprimir seus pensamentos. No caso do aprendiz Dois, este mencionou a questão da dificuldade em tomar iniciativa e ser o primeiro a se manifestar, demonstrando um perfil de passividade e com dificuldades em rompê-lo com iniciativa.

Por outro lado, também foram observados relatos de discentes que se sentiram à vontade e transpareceram pertencer a uma turma e interagiram, sem reservas, o que, no caso desta pesquisa, era um dos objetivos na dimensão presença social. Entre os relatos, podem ser destacados:

- “Em relação a me expor, a expor minhas ideias, as minhas atividades... Em relação a tudo isso, não tive nenhuma dificuldade” (Onze);
- “Eu consegui entender que, para o processo de aprendizagem, você precisa de ajuda! Você precisa se soltar e desenvolver e falar e fazer. Não adianta

ficar presa! Quando você quer, realmente, aprender algo. Você tem que ir atrás” (Oito);

- “Acho que todo mundo aprendeu com todo mundo ali e eu não tive nenhum tipo de vergonha ou coisa do tipo para me comunicar não” (Quinze);
- “Eu tenho na minha cabeça que ali nessa plataforma, ali a gente está ali para aprender. (...) Então, eu fiquei bem à vontade para colocar tudo o que eu pensava, tudo o que eu queria falar, porque, por causa disso. Eu não vi porque alguém falaria mal do que eu ia escrever” (Dez);
- “Então, essa liberdade de me expressar, isso eu fiquei bem à vontade, senti bastante liberdade. Eu não senti um pouco assim, essa interação, esse coleguismo que geralmente tem dentro de uma sala de aula” (Doze).

Foi possível observar, particularmente, no caso da primeira edição semipresencial, que a dinâmica de descrição de imagens realizada proporcionou uma abertura para conexões entre os participantes e rompeu algumas barreiras que, conforme alguns relatos, tornaram o ambiente de aprendizagem mais fluido e participativo. Como relata o integrante Quatro: “Eu acho que o primeiro encontro, onde a gente fez a dinâmica, eu acho que ele foi responsável por tentar aproximar um pouco as pessoas pra gente não sentir que, nas interações ali, a gente não estivesse falando com robôs que estavam expondo suas opiniões aleatoriamente”. Ainda, o estudante Nove assevera:

Eu me senti à vontade sim. Até na aula presencial, a gente teve a oportunidade de fazer um trabalho em equipe, né? Um trabalho em grupo, né? Que já ajudou a ter uma interação maior e também nos fóruns, né? Eu vi que estavam, que as trocas de ideias fluíam livremente, né? [...] Eu senti que todo mundo tava ali buscando aprender, né? As postagens sempre, assim, coerentes com o que a gente tava buscando. Então, dá para perceber: ‘ah, não tem ninguém melhor do que eu! Ninguém sabe mais do que eu!’ Todo mundo buscando aprendizagem. Então, tranquilo! (Nove).

A mesma dinâmica, realizada na versão totalmente *online* do curso, também surtiu efeitos favoráveis à presença social para os muitos participantes que puderam se envolver sincronamente. Além disso, o fórum de apresentação pessoal, que foi mais intenso na segunda edição, também proporcionou uma abertura do canal de interações entre os participantes, os quais foram motivados a dizer suas características pessoais, não profissionais, coisas ligadas a lazer e hobbies e não relacionadas ao universo escolar e acadêmico. Quanto a isso, disse o estudante Quatorze: “Mesmo não sendo presencial, a apresentação pessoal, não é? [...] Aquele

primeiro contato de apresentação pessoal é o primeiro contato sim. Justamente, eu acho que foi isso que fez a metodologia ficar parecendo uma sala de aula tradicional”.

De maneira geral, observou-se que os participantes perceberam como positivo o emprego de metodologias ativas para o ensino de notas explicativas, como explica um dos participantes: “Quando você propõe alguma atividade, a gente tem que parar e pesquisar sobre aquilo. Então, eu acredito que é eficaz esse método de ensino” (Dezessete)).

Isso possibilita crer que os objetivos de aprendizagem propostos pelo curso, delineado sob as premissas tomadas pelo MAI, tenham sido alcançados, tendo em vista os estudantes que se dispuseram a realizar as atividades propostas, conforme retratado por alguns deles: “Quanto à aprendizagem, eu acredito que tenha sido satisfatória. Tentei cumprir todos os quesitos de avaliação da aprendizagem disponíveis nos módulos” (Quatro); “Falando, individualmente, por mim, o objetivo do curso foi sim alcançado” (Onze).

As dificuldades mais recorrentemente relatadas têm relação com a novidade do contato com metodologias ativas, como a sala de aula invertida (“) e a aula baseada em perguntas, as quais conduzem o estudante ao contato preliminar com o conteúdo e induz à pesquisa, conforme relatos a seguir: “Você estimula o aluno para isso, para ele entender o conteúdo de forma pessoal” (Oito); “Foi um curso que demandou muito da gente, foi bem, no sentido de estimular, para que nós fôssemos mais autodidatas e tudo mais, mas uma questão, o tema em si, eu falo, a ideia do curso não é fácil” (Um); “Aluno não está acostumado com isso. Ele está acostumado: vou fazer o que o professor pediu. Vou estudar só quando tiver prova, vou fazer meu trabalho” (Sete); “Eu acho que esse método chega próximo do ideal. Ler o conteúdo e trazer para a discussão. Eu acho que seria o ideal aprender assim. Na sala de aula, você pegaria o extra, ampliaria o conhecimento depois adicionava” (Seis); “A ideia do futuro é essa. O aluno problematizar e levar questões para a sala de aula” (Quatro).

O rompimento da passividade dos estudantes permite a descoberta de que se pode ir além, em termos de ganhos de aprendizagem e desempenho, durante e após essa tomada de consciência, e esse fato se transforma um fator motivacional e de predisposição ao método, como se observa na fala dos entrevistados Cinco, Seis, Dez e Oito:

Eu acho que é uma abordagem mais atual, né? De ensino porque a gente vem acostumado [...] a ser sempre passivo, né? Desde o primário [...] Então, era sempre o professor lá na frente e os alunos sentados escutando. É, e eu fui condicionado dessa forma. Então, eu, como tenho pretensão de um dia ser professor, eu vejo que essas... é... esse tipo de metodologias são assim, são bem mais [...] surtem bem mais frutos do que a passiva porque, às vezes, o professor pode estar falando, o aluno já sabe, já cansou de escutar porque,

como a gente tem, no caso da graduação, a gente tem matérias que são encadeadas, então, às vezes, o professor vai repetindo aquilo lá semestre a semestre (Cinco).

Agora, quando é no método tradicional, que você senta e o professor fala, fala, você não consegue absorver aquilo tudo e vai virando aquele bolo, sabe? Você não entende o começo, não vai entendendo o conteúdo... Desse outro modo, a gente tem o nosso tempo de ler para depois já ir formando as dúvidas, as questões, sabe? E aquela questão do crítico também, né? Que você entendeu e aí depois você pode fazer algumas questões e pode criticar um pouco o conteúdo. Eu acho que é melhor desse jeito (Seis).

Eu sempre achei que a participação do aluno, na hora do aprendizado, é importante. Não adianta só o professor, por exemplo, em sala de aula, ficar, falando, falando, falando e o aluno estar com a cabeça em outro lugar. E aí ele não prestou atenção no que o professor falou e já perdeu completamente a aula. Então, ele participando, ele pode até estar com a cabeça em outro lugar, mas ele vai ter que fazer alguma coisa na atividade. Então, alguma coisa ele vai tirar disso. Então, é melhor do que uma aula que não ele faz nada, que ele só escuta (Dez).

Então, no início, a dificuldade foi realmente de entender como é que aconteceria tudo. Acho que eu fiquei com um pouco de receio e medo também. Mas, aí, depois, a gente foi perdendo um pouquinho do medo e foi entendendo. Então, eu gostei bastante. Achei legal. Aula invertida era algo novo para mim. Nunca tinha visto e foi bom. Foi interessante, mas eu senti certa dificuldade por não ter vivido isso ainda. E, as outras aulas, o fórum, eu achei muito interessante. Acho que é exatamente isso o que a gente precisa, né? De outros alunos, falando e comentando e trocando ideias para que, realmente, o processo de aprendizagem se desenvolva em si (Oito).

Os estudantes que aceitaram o desafio de, ao menos, tentar ser diligentes em todas as atividades, manifestaram excitação ao falarem sobre a proposta do curso e os resultados em aprendizagem que acreditam ter obtido, conforme relata o estudante Cinco: “Eu gosto muito de aprender coisas novas, diferentes, principalmente, quando tange os meus interesses profissionais, acadêmicos e até pessoais, também. Então, é... eu achei que foi uma abordagem legal do curso” (Cinco).

Um dos estudantes, embora tenha se manifestado como favorável ao emprego de metodologias ativas, mencionou ter sentido falta, ao menos, de uma vídeo-aula com um professor transmitindo conteúdos relacionados às notas explicativa, alegando que se sentiria mais seguro em relação à confirmação de seus estudos autônomos. O que não se pode afirmar é que, em havendo aulas com transmissão de conteúdo, os participantes teriam o mesmo interesse em pesquisar e ler seus próprios materiais.

Uma das perguntas aos estudantes foi sobre os principais fatores motivacionais e desmotivacionais relacionados à sua participação no curso (Quadro 18 Trechos de Entrevistas sobre Fatores Motivacionais, Desmotivacionais, Contentamentos e Dificuldades ao longo do Curso 18). Dentre os fatores que mais motivaram, pode-se listar a questão da realização assíncrona das atividades, a multiplicidade de origens dos estudantes, tanto geográficas (sobretudo, na edição completamente *online*), quanto de outras áreas de formação e níveis de escolaridade. A motivação mais recorrente nos relatos foi a de que não há, na graduação, uma disciplina específica para a discussão do tema, o que se tornou um fator atrativo aos inscritos no curso.

Quadro 18 Trechos de Entrevistas sobre Fatores Motivacionais, Desmotivacionais, Contentamentos e Dificuldades ao longo do Curso

Fatores motivacionais e contentamentos		Fatores desmotivacionais e dificuldades	
Estudante	Trecho da entrevista	Estudante	Trecho da entrevista
Dez	“O que motivou foi aprender. O que faz parte da matéria; a gente tem que aprender. E já que são assim, demonstrações obrigatórias, a gente tem que aprender. Então, motivou saber o que é uma nota explicativa, participar do curso”.	Dez	“O que desmotivou também foi só a falta de participação de outras pessoas porque muitas atividades eu achei válidas, que precisava participar de um grupo, todo mundo dando opinião sobre o que fazer, mas como eu fiz grande parte das coisas sozinho, acabou que perde um pouco disso”
Nove	“Eu acho que o mais interessante foi o fato de ter alunos de diversos cursos, de diversas faixas etárias e de diversas regiões do país. Eu acho que foi muito importante pra gente entender como é que as pessoas veem... de outras regiões... como é que elas analisam alguns pontos. Então, isso foi muito interessante.”	Dezessete	“Desvantagem é só porque ele é <i>online</i> , porque ele é à distância. Eu acho que, se fosse presencial, o curso seria muito melhor porque eu gosto muito da... eu tenho dificuldade com ambiente EAD, eu tenho dificuldade em adaptação com EAD. Eu fiz uma pós EAD, mas eu tenho essa dificuldade de me policiar com EAD. Então, eu penso que, se ele fosse presencial, seria melhor”
Seis	“(a motivação) “Tem muito a ver com o tempo de você conseguir absorver o conteúdo. Se eu estou procurando um material, eu tenho o meu tempo de ler, reler e entender”.	Quatorze	“A parte de desmotivacional, não é? Foi a questão da tecnologia em si. Às vezes, eu ficava perdido para entrar no ambiente. Às vezes, a aula não baixava aquele arquivo zip, não é?”
Um	“(motivacional) É gente que sabe o que quer. Quando você tem um objetivo definido, você não se perde no caminho não. (...) Eu amei a proposta do curso. É tão interessante!”	Treze	“Eu confesso que fazer curso <i>online</i> nunca foi o meu forte, nunca tive muita disciplina para estar participando e fazendo como: “É um curso que eu preciso terminar!”. Sempre foi aquela coisa que você vai deixando para o final das tarefas e aí você fala: “Tudo bem, se eu não conseguir terminar, paciência”.
Dezesseis	“Motivacionais eu diria essa possibilidade de flexibilidade do horário, não é? Isso é algo positivo.”	Onze	“A principal dificuldade foi estar participando um pouco mais do curso, ativamente, até por falta de tempo. Eu não conseguir estar participando de todas as aulas, de todas as atividades, no tempo correto, as atividades no tempo correto,

			aí, acredito que mais a questão do tempo mesmo”.
Três	“O que motivou? O tema! Acho que todo mundo tem esse buraco nas grades dos cursos”.		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa

Dentre os elementos de desmotivação, foi replicada por muitos participantes a questão da evasão, que foi expressiva, sobretudo, na segunda edição do curso. Além disso, a dificuldade de gestão do tempo e cumprimento dos prazos, essenciais em educação a distância, fez desanimar todos aqueles que não conseguiram vencer as dificuldades de organização pessoal e força de vontade em priorizar a conclusão do curso.

Ainda, foi ressaltada a questão da interdisciplinaridade por parte de alguns estudantes como um fator positivo e benéfico do curso de notas explicativas em virtude de sua ligação a outras disciplinas e conteúdos pertencentes ou não ao curso de contabilidade, como apontado pelo respondente Cinco: “Acho que o português, a matemática, a própria pesquisa em si, que acho que é uma coisa muito ... bem interdisciplinar [...] e com outras disciplinas da graduação, como eu já disse, teve matemática, teve ética [...] As próprias contabilidades, em si... talvez, até auditoria”. O entrevistado Dezesete ressalta:

A questão de notas explicativas é boa porque abrange a maioria das disciplinas, [...] Igual, nesse período, estava falando de notas explicativas na contabilidade avançada, [...] e, ao mesmo tempo, a gente consegue falar em notas explicativas em contabilidade rural [...] Como você pode ir para uma introdutória, então, tem a interdisciplinaridade sim, a gente consegue abranger praticamente todo o curso (de contabilidade) com as notas explicativas (Dezesete).

Diante dos pontos apresentados, relacionados à estruturação do SGA, considera-se que, mesmo levando em conta as dificuldades de navegação e outras decorrentes daqueles participantes iniciantes em educação a distância, tais como, embaraços no cumprimento do cronograma e realização de estudos autônomos, foi criado um ambiente propício e favorável às transformações cognitivas que se consolidam em aprendizagem a respeito do tema notas explicativas, como será apresentado adiante.

Ainda, foram direcionadas perguntas específicas voltadas a conduzir os depoentes a falarem sobre se sua experiência de aprendizagem frutificou condições de extrapolação em âmbito prático, estando algumas das respostas inseridas no **Erro! Fonte de referência não encontrada**.¹⁹.

Por meio do **Erro! Fonte de referência não encontrada.**19, pode-se notar que o curso impulsionou a pesquisa, sem a qual não seria possível desenvolver muitas atividades, fazendo esse fato com que os participantes mergulhassem no contato com o assunto por meio de diferentes fontes e materiais e pudessem compartilhar as informações obtidas, bem como deulhes elementos para fundamentar suas argumentações nos fóruns. Além disso, como cada participante estudou uma empresa real, toda a classe pôde tomar conhecimento de análises além daquelas que o próprio discente realizou.

Quadro 19 Trechos de Entrevistas sobre Aprendizagem de Notas Explicativas

Estudante	Trecho da entrevista
Um	“Eu não tinha essa metodologia que o curso me inculuiu, de procurar CPC (<i>Normas Contábeis emitidas pelo Comitê de Pronunciamentos Contábeis</i>), de procurar outras fontes para entender melhor o que é que a empresa está relatando naquela nota que ela divulgou. Então, o curso foi positivo nesse sentido. (...) Então, o ponto favorável foi esse, principalmente, a metodologia que eu criei para aprender e passar”.
Dois	“Me chamaram a atenção, basicamente, dois pontos: para você explicar alguma coisa, você tem que ter fundamentos, de preferência, que você participe (...); houve esse despertar aí de estudo que, querendo ou não, a gente aprende alguma coisa, lê, relê”.
Quatro	“Consegui entender a proposta de todas as atividades. Gostei muito, principalmente, daquela discussão de qualidade versus quantidade”.
Cinco	“O <i>online</i> ele tem uma vantagem que é, por exemplo, você dar o conteúdo da atividade e a gente, quando sentou ali para fazer aquela atividade, tem um tempo maior. Então, isso possibilita pra gente uma pesquisa maior. Eu fiz a minha correção e teve pessoas que comentaram. Acabei aprendendo com isso e aprendi também apenas de acompanhar a discussão das pessoas que estavam mais, que foram mais ativas”.
Doze	“Foi uma introdução bacana assim, que agora eu posso entender. Agora eu vou tentar me aproximar mais do setor, ver se eu consigo auxiliar e desenvolver um pouco do que eu aprendi no curso. Eu acho que foi muito útil para eu ter um norteio inicial. Um norte para começar.”
Sete	“O que motivou eu acho que mais foi o conhecimento, que não ocupa espaço e é meu. Eu acho que o que a gente aprende leva com a gente. A única coisa que é meu e ninguém tira é o conhecimento”.
Dez	“Deu para ter uma visão bem geral do que são as notas explicativas, principalmente, na parte do módulo (...) que tem o Open Safari (<i>Caso para ensino empregado no curso</i>) Que a gente precisava ler tudo sobre a empresa e planejar como seria uma boa nota explicativa para ela”.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa

Também, por meio da observação dos trechos destacados, constata-se que os estudantes perceberam a necessidade de se embasarem mais para conseguirem expressar, de forma escrita, os resultados da realização de suas atividades e, ainda, darem *feedbacks* a seus colegas. O depoimento do participante Treze, abaixo, mostra a necessidade de elaboração de pensamento exigida para se expressar e interagir no curso:

Nos próprios fóruns e tal, na questão de fazer a pergunta, eu pensava bastante, não era tão espontâneo como seria em uma sala de aula, como faria uma pergunta, eu pensaria melhor, eu lia o texto duas, três vezes, para depois poder

realmente colocar a pergunta daquela forma. Então, eu fiquei um pouco insegura de digitar e enviar, mas foi essa barreira minha de não estar muito adaptada com o ambiente virtual.

Outrossim, ainda em relação ao **Erro! Fonte de referência não encontrada.**¹⁹, percebe-se que participantes que não possuem formação em contabilidade, como o Dez e o Doze, mencionaram que o curso possibilitou uma abertura do universo relacionado com o tema, permitindo-lhes, com um pouco mais de aprofundamento, aplicar seus aprendizados na prática.

O estudante Dezesete descreveu como era a sua visão a respeito de notas explicativas e como se tornou depois de sua participação no curso, o que forneceu elementos para deduzir que houve aprendizagem experiencial ativa e significativa:

Nós falávamos de notas explicativas como se fosse um ambiente muito distante do nosso. Já no último módulo, não. Quando você pediu para analisar as notas explicativas e depois editá-las, aí a gente aprendeu na prática [...] Igual, eu peguei uma nota explicativa que não explicava nada e tentei colocá-la de forma que fosse realmente explicativa, passasse ao leitor a ideia do que ela estava sendo proposta. Então, eu acredito que sim porque, na prática, você consegue visualizar melhor (Dezesete).

Adicionalmente, o discente Nove acredita ser capaz de extrapolar para a prática a aprendizagem construída no curso e, ainda, desenvolver mecanismos de aprendizagem ativa suficientes para que, de forma autônoma, seja capaz de pesquisar e aplicar sobre as especificidades que, no curso, não foram abarcadas em razão de sua brevidade: “Lá no meu trabalho, se a minha gestora me pedir para fazer uma nota explicativa, eu tenho pelo menos uma noção de como começar. Se eu não conseguir, de onde buscar informações que vão me auxiliar. Então, assim, pegar, assim, eu, antes do curso e eu agora, é claro que agora eu tenho um aprendizado melhor”.

Quanto à aplicação prática, o discente Quatorze, que também não possui formação contábil, crê que, embora haja uma limitação de formação para a sua plena capacidade de elaborar uma nota explicativa, ele seja capaz de atuar na função analítica: “Eu acredito que aplicar por si só eu acho que não. Eu, para mim não, não estou preparado, mas eu já tenho outra visão do que eu tinha antes (...), mas agora assim, para eu desenvolver como, enquanto auditor ou consultor, tenho mais conhecimento em ler, agora, e entender”.

Ainda, ao ser questionado sobre suas condições de aplicação prática daquilo que foi aprendido no curso, o participante Dez respondeu:

Sim, com certeza. Não daria, com o conhecimento que eu peguei até aqui, não daria para montar tudo de imediato. Pegar e já planejar tudo na minha cabeça, não, fazer tudo assim, assim, assim. Mas já é um avanço que, com um pouquinho mais de estudo, só um pouquinho, daria para fazer exatamente tudo. Então, de imediato, eu não conseguiria fazer a nota explicativa inteira. Mas com um pouquinho mais de pesquisa, daria para fazer (Dez).

Ainda com a finalidade de analisar se houve aprendizagem para a prática e pela prática, detectou-se o comentário de um participante que atua como docente na área de contabilidade financeira e que encontrou benefícios em realizar o curso: Assim referiu-se o estudante Treze:

Eu sou uma estudante que não estou no mercado, estou na docência. Então, para mim, essa parte de conseguir relacionar o curso e com o meu trabalho, com o que eu ensino, foi muito interessante por isso... Então, para mim, que estou na docência, me ajudou com as minhas aulas nessa questão de afirmação. [...] Para eu levar o material que eu acho que é relevante, eu preciso saber o que é uma nota explicativa, quais são as regras dela e etc. Então, eu acho que a teoria entraria nesse ponto aí, eu preciso saber o que é isso, tem esse ponto inicial para poder achar o material relevante para estar disponibilizando. Então, eu acho que é possível sim você aprender a teoria no meio do curso. Agora, na hora que você coloca atividade da prática, de a gente fazer análise das notas explicativas, se você não tem essa teoria, você não conseguiria fazer análise (Treze).

A fim de sumarizar a apresentação dos resultados, retorna-se ao capítulo introdutório para demonstrar como foi respondida a questão de pesquisa e alcançados os objetivos propostos. A pergunta de pesquisa traçada (**Como se estruturar um modelo para formação integral em contabilidade?**) começou a ser respondida por meio dos capítulos dois, três e quatro, os quais subsidiaram a identificação das competências essenciais para a formação integral (comunicação, pensamento crítico, colaboração e solução de problemas), as bases para o delineamento de um modelo instrucional e o cenário do ensino superior em contabilidade, decorrente da adoção às IFRS e culmina no Capítulo Cinco, no qual foi delineado o MAI.

O Modelo delineado foi concebido, levando-se em conta traços de teoria, metodologias e tecnologias que foram empregadas com sucesso no aprimoramento de itens dispersos contidos no objetivo educacional abrangente e holístico proposto pelo MAI. Nesse sentido, a sinergia entre elementos que produzem resultados, comprovadamente, válidos e favoráveis pela literatura pertinente, serviu como subsídio que possibilitou a construção do elemento tese desta pesquisa, que foi o delineamento do MAI.

. No Capítulo 6, foi estabelecida uma maneira como o Modelo delineado foi extrapolado e aplicado, efetivamente, na prática, em um ambiente de aprendizagem nas modalidades

semipresencial e *online*. O curso foi estruturado no SGA Moodle, com base nos princípios fundantes do MAI e considerando seus objetivos pedagógicos, os quais poderiam ter sido transpostos a outro ambiente e, ainda, outro assunto ou, até mesmo, em área vizinha à contabilidade.

A configuração do Moodle, especificamente, para o curso de notas explicativas e realização do curso, forneceu subsídios para a avaliação dos efeitos cognitivos produzidos pelo MAI e, com isso, acredita-se ter alcançado os objetivos da pesquisa, além de ser possível inferir que há fortes indícios de validade do modelo a partir da percepção dos estudantes, a qual foi coletada por meio de entrevistas e grupo focal.

No sétimo capítulo, está contida a demarcação metodológica ligada ao desenvolvimento da pesquisa e a maneira como os dados foram coletados e analisados. Adiante, apresenta-se o capítulo final e conclusivo desta pesquisa, que contém a sumarização das principais inferências que podem ser extraídas e a forma como esta pesquisa pode ser continuada.

9. CONCLUSÕES

Esta seção destina-se ao fechamento da pesquisa por meio da apresentação das principais conclusões do trabalho e apontamentos de sugestões para futuros estudos.

Considera-se ter alcançado o objetivo proposto para este estudo, bem como respondida a pergunta oriunda da problemática exposta no capítulo introdutório. Nesses termos, julga-se apropriado afirmar que o Modelo de Aprendizagem Integral, foi delineado e testado e é útil à finalidade a que se propõe. Embora a partir de uma análise do capítulo 8 seja possível encontrar indícios da validade do Modelo em sua ênfase de desenvolvimento de competências voltadas à formação integral dedicado ao ensino de contabilidade, a quantidade de indivíduos participantes nos cursos não permite mensurar, efetivamente a eficácia do modelo na formação integral, tampouco generalizar os resultados. Esta conclusão constitui-se na primeira sugestão de continuidade à pesquisa.

É possível apontar contribuições teóricas e práticas a partir desta pesquisa. As teóricas estão relacionadas à ampliação das discussões a respeito do processo de ensino-aprendizagem na área de contabilidade no contexto pós-convergência às IFRS, bem como à sua potencialização por meio do desenvolvimento de competências que são esperadas pelo mercado a todos os tipos de profissionais e que não são contempladas nos moldes de formação convencionais.

Outrossim, o MAI apresenta, como contribuição teórica, um *design* abrangente, embasado na epistemologia construtivista e na Teoria da Aprendizagem Experiencial, com elementos de outros modelos pedagógicos já consolidados que possuem importantes finalidades e do arranjo de estratégias para ensino-aprendizagem e tecnologias instrucionais validados e, aqui, aproveitados sinergicamente.

Além disso, esta pesquisa contribui para adicionar à literatura resultados empíricos relacionados à aplicação de um Modelo para ensino advindo da Teoria da Aprendizagem Experiencial, que fundamenta os princípios da aprendizagem ativa, e com os pares, como sendo profunda, duradoura e significativa pelo fato de se constituir em um processo construtivo realizado pelo próprio indivíduo por meio de suas experiências de aprendizagem. Esta pesquisa é, também, uma contribuição prática, uma vez que é confirmada pela análise de conteúdo das entrevistas realizadas com os estudantes.

A análise das entrevistas permitiu constatar que a educação a distância ainda é novidade para muitos estudantes e profissionais da contabilidade que relataram não terem se sentido completamente à vontade e pertencendo a uma classe (virtual). Destaca-se, também, que o

Moodle, plataforma já consolidada e empregada pela maioria das universidades como mecanismo de apoio ao ensino presencial, não tem completa aceitação. As possíveis razões podem estar ligadas ao contato intenso dos participantes com redes sociais e aplicativos e comunicação, em tempo real, os quais, em comparação, tornam o Moodle pouco atrativo. Cabe salientar que o Moodle foi concebido como um SGA com finalidade que vai além da mera conectividade e interatividade entre os estudantes.

Outra causa possível das críticas relacionadas ao Moodle podem ser advindas do despreparo dos docentes que a utilizam, que não se apropriam de suas tecnologias e recursos mais modernos, mas que poderia oferecer melhores possibilidades de interface com os estudantes, aproximando-os de seu universo, repleto de diversidade. Quando empregada apenas com a finalidade de depósito de materiais, tanto por parte de estudantes, como de professores, os primeiros relatam que os *e-mails* desempenham melhor essa atribuição.

Adicionalmente, constatou-se que o MAI é eficaz no desenvolvimento das competências comunicação, pensamento crítico, colaboração e solução de problemas. Ressalvadas as dificuldades identificadas durante o curso em relação à assiduidade às atividades colaborativas, os depoimentos dos estudantes apontaram que o Modelo favorece a colaboração, porém parece haver barreiras de ordem cultural e psicológica para a efetiva prática colaborativa e para a realização de atividades em equipes.

Uma contribuição prática está ligada à demonstração de como o Modelo delineado pode ser extrapolado à prática por meio do Moodle, sistema disponibilizado a quase todas as instituições de ensino superior públicas. Ressalta-se que o Modelo foi concebido para ser transposto a qualquer outro ambiente virtual e, resguardadas as adaptações estruturais, às modalidades *online*, presencial ou semipresencial.

Os achados deste estudo revelam o quanto o emprego de metodologias ativas pode ser eficaz na formação integral de um indivíduo e no aumento dos níveis de aprendizagem de conteúdo específico, tais como o MAI se propõe no âmbito da contabilidade, o que foi atestado por meio do oferecimento do curso de notas explicativas. Ademais, essa formatação inova ao propor um Modelo que seja eficaz na aprendizagem experiencial construtiva e duradoura, bem como prepara os indivíduos para lidarem com os desafios de ambientes com ampla diversidade, com alto fluxo de informações e com necessidade de tomada de decisões rápidas.

Outra contribuição observada por meio dos resultados foi a interdisciplinaridade proporcionada pela aplicação do Modelo, permitindo inferir que, na esfera da contabilidade, qualquer que seja o tema ou a disciplina escolhidos para seu uso, seja possível estabelecer inter-

relações com outros conteúdos ou matérias, visto que a aprendizagem ativa, experiencial e colaborativa conduz os estudantes a buscarem informações em fontes externas e livres e a compartilhá-las com seus pares, produzindo trocas de conhecimentos e promovendo aprendizagem ampla.

As instituições de ensino superior se beneficiam com o MAI pelo fato de que, por funcionar em quaisquer modalidades, o Modelo abre caminho para a ampliação do formato semipresencial pelo incentivo ao uso dos 20% da carga horária dos cursos e disciplinas em atividades fora dos muros da escola, o que implica em redução de custos. Adicionalmente, a eficácia da formação integral implementada pelo Modelo implica em melhoria da qualidade do ensino e, consequentemente, nas avaliações de qualidade, tais como o Enade.

Os resultados deixam claros os efeitos produzidos por um desenho instrucional previamente delineado sobre as diferenças nos *outputs* produzidos quando ocorre o planejamento e formatação preliminar de todo o processo de formação. Esse se torna um ponto de reflexão, contribuição e motivação às universidades e a profissionais ligados ao ensino, já que, normalmente, não é comum a preparação pedagógica de disciplinas ou cursos, como um todo, antes de sua ocorrência. O que se vê, costumeiramente, é que os docentes preparam suas aulas alguns dias antes de sua ocorrência. Sendo assim, acredita-se que as instituições devam incentivar e dar condições aos docentes para que planejem, previamente, suas disciplinas, dirigindo o olhar para um contexto mais amplo, com aulas encadeadas logicamente e aprofundamento gradativo, com nuances de interdisciplinaridade, com o emprego racional de estratégias e tecnologias para ensino e concepção de espaços de colaboração para, enfim, alcançarem uma formação integral.

Os docentes, sobretudo, se beneficiam do Modelo por questões práticas relacionadas a ganho de tempo na concepção e delineamento instrucional, já que esta pesquisa apresenta todas as etapas que devem ser realizadas e quais os recursos devem ser utilizados para fins de implementação do Modelo. Isso porque, muitas vezes, os docentes não migram a ênfase do processo de ensino-aprendizagem para o estudante porque isso, inicialmente, lhes aumenta sobremaneira o volume de trabalho e de tempo de preparação das disciplinas.

Para os docentes, ademais, os ganhos estão relacionados a melhorias na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o que influencia, diretamente, os resultados dos processos de avaliação por parte dos discentes, em decorrência do benefício recíproco ligado aos seus ganhos de aprendizagem.

Aos estudantes, os benefícios estão ligados ao exercício de uma experiência de formação integral que serve não só para os níveis de graduação, pós-graduação ou educação continuada, mas, sim, para a vida, já que a aptidão em comunicação, pensamento crítico, colaboração e solução de problemas são competências que os tornarão indivíduos com alto desempenho em quaisquer esferas em que estiverem envolvidos. Quando se aprende a aprender, a pessoa é capaz de se atualizar sempre que necessário, pois a aprendizagem ativa desenvolve o senso de engajamento do aprendiz no próprio processo de formação pelo treinamento em pesquisa e aplicações práticas e isso produz melhores resultados acadêmicos e profissionais.

O mercado se beneficia desta pesquisa quando percebe os reflexos da formação de profissionais dinâmicos com visão holística e capazes de se comunicar, de pensar criticamente, de colaborar com vistas a objetivos comuns, além de serem capazes de resolver problemas, competências apontadas como as mais requeridas na formação do Século XXI.

Dentre as conclusões, também são apontadas desafios à implementação eficaz do MAI, devido à forte influência do ensino tradicionalista, centrado no professor, que atua como transmissor de conhecimentos. Isso porque, mesmo levando em conta a importância das mudanças almejadas para a maneira de ensinar e aprender, não se considera que o transcurso seja simples, dado que isso requer modificações de visão em vários níveis, tais como: da formação docente, de cultura da IES, de estrutura da IES, em termos de recursos tecnológicos e didáticos, e da própria visão dos estudantes, que deixariam de ser receptáculos de conteúdo, cuja capacidade de retenção e armazenamento são determinantes no sistema de ensino atual, e se tornariam produtores de suas próprias experiências de aprendizagem.

Uma das consequências de uma possível tentativa de realizar essa migração, segundo Kember (1997), é que, institucionalmente, é possível haver casos de predomínio da orientação pela transmissão de conhecimentos (centro no professor) e, nesses casos, mudanças no molde curricular e na didática de ensino podem provocar efeitos indesejados e incontrolláveis nos resultados da aprendizagem, enquanto que, em casos em que há uma mentalidade de facilitação da aprendizagem, os cursos são delineados e um ambiente é desenvolvido com o fim de encorajar uma aprendizagem significativa (KEMBER, 1997) e experiencialmente vivenciada. Desse modo, não basta que um docente, por si mesmo, opte por modificar sua abordagem de ensino, ainda que tenha total autonomia para tanto.

A quantidade de indivíduos utilizada para a avaliação dos resultados da implementação do MAI e dos objetivos de aprendizagem do curso foi restrita ao interesse de estudantes em se inscrever, realizar as atividades e concluir o curso de forma que puderam ser consideradas

apenas as opiniões daqueles que foram aprovados com média superior a cinco pontos, ou seja, que realizaram mais da metade das tarefas propostas. Assim, a amostra não possui representatividade e relevância estatísticas suficientes para que pudessem ter sido realizadas análises quantitativas a partir das respostas dos questionários.

Análises qualitativas, como a que aqui foi realizada, possuem limitações próprias dos métodos e materiais utilizados, tais como, o levantamento por meio de entrevistas e a análise de conteúdo. Por essa razão, a coleta e a análise dos dados, tendo sido realizadas pelo próprio pesquisador, pode conter vícios ou vieses oriundos da relação com os participantes sem, contudo, prejudicar o rigor metodológico observado durante a realização da pesquisa. A escolha de estratégias e tecnologias para ensino também pode ter sido influenciada pelas experiências e preferências do pesquisador / instrutor do curso, o que não consiste em defeito do Modelo, já que uma de suas vantagens é a flexibilidade quanto ao uso desses recursos.

A evasão observada, sobretudo, na segunda edição de oferta do curso de notas explicativas, foi bastante expressiva e esse fato apresenta-se como uma oportunidade para futuras investigações, já que, além de tornar a amostra reduzida, pode revelar outros *insights* relacionados ao ensino de contabilidade no que tange à educação a distância e ao uso de metodologias ativas e tecnologias instrucionais, entre outros fatores.

Estudos futuros podem, ainda, testar o MAI em áreas próximas à contabilidade e, também, outras tecnologias e estratégias para ensino a fim de ampliar as possibilidades de aplicação prática e atestar sua flexibilidade. Além disso, recomenda-se seu uso em disciplinas da graduação, atribuindo-se 20% da carga horária a atividades *online*, como estabelece a Portaria 1.134/2016 do MEC. Isso pode minimizar algumas limitações apontadas pelos participantes, como a falta de tempo para a integração entre os estudantes e com os recursos tecnológicos, bem como para a realização das tarefas individuais ou em grupos. Recomenda-se, ainda, em futuras aplicações do MAI, o uso de novas tecnologias para intensificar as interações entre os aprendizes e desses com o docente.

Além dessas indicações, acredita-se que o estudo dos estilos de aprendizagem durante a aplicação do MAI pode revelar se há correlações entre o perfil dos estudantes e seus efeitos sobre o desenvolvimento das competências integrals.

10. REFERÊNCIAS

- ABAYADEERA, N.; WATTY, K. Generic skills in accounting education in a developing country. **Asian Review of Accounting**, v. 24, n. 2, p. 149–170, 2016.
- AECC. **Accounting Education Change Commission**. 1990. Disponível em: <<http://www2.aaahq.org/AECC/history/appB.htm>>. Acesso em: 9 set.2016.
- AICPA. **Core Competency Framework**. 2016. Disponível em: <<http://www.aicpa.org/interestareas/accountingeducation/resources/pages/corecompetency.aspx>>. Acesso em: 9 set.2016.
- AICPA. **Mapping of the Aicpa Core Competency Framework Mapping of the Aicpa Core Competency Framework**. 2017. Disponível em: <https://www.aicpa.org/InterestAreas/AccountingEducation/Resources/DownloadableDocuments/Mapping_of_CCF_to_CPA_Exam_Skills_forAEC.pdf>.
- AKYOL, Z.; GARRISON, D. R.; OZDEN, M. Y. Development of a community of inquiry in online and blended learning contexts. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 1, n. 1, p. 1834–1838, 2009.
- ALI, I. M. et al. Perception of Employers and Educators in Accounting Education. **Procedia Economics and Finance**, v. 35, n. 16, p. 54–63, 2016.
- ANJEWIERDEN, A. et al. Examining the relation between domain-related communication and collaborative inquiry learning. **Computers and Education**, v. 57, n. 2, p. 1741–1748, 2011.
- ARAÚJO, E. M. **Design Instrucional de uma disciplina de pós-graduação em engenharia de produção: uma proposta baseada em estratégias de aprendizagem colaborativa em ambiente virtual**. 2009. 219f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2009.
- ARAUJO, E. M.; OLIVEIRA NETO, J. D. Um novo modelo de design instrucional baseado no ILDF-Integrative Learning Design Framework para a aprendizagem on-line. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 3, n. 1, p. 68–83, 2010.
- ARAÚJO, K. D. DE et al. Awareness of the Impact of Adopting Ifrs on Management Accounting From the Perspective of Teachers of Postgraduate Stricto Sensu Programs in Accounting. **Revista Universo Contábil**, v. 10, n. 2, p. 105–124, 2014.
- ARBAUGH, J. B. et al. Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. **Internet and Higher Education**, v. 11, n. 3–4, p. 133–136, 2008.
- ARQUERO, J. L. et al. Accounting students and communication apprehension: A study of Spanish and UK students. **European Accounting Review**, v. 16, n. 2, p. 299–322, 2007.
- AUDITFUTURES. **Future Professional: The Journey**. Disponível em: <<http://auditfutures.org/insights/future-professional-the-journey/>>. Acesso em: 24 out.2017.
- AZEVEDO, J.C.; REIS, J. T. (ORG). **O Ensino Médio e os desafios da experiência:**

movimentos da prática. São Paulo: Moderna, 2014.

AZIAH, N. O. R. et al. Application of Problem Based Learning (PBL) in a Course on Financial Accounting Principles. **Malaysian Journal of Learning and Instruction**, v. 8, p. 21–47, 2011.

BALL, R.; KOTHARI, S.; ROBIN, A. Corrigendum to “The effect of international institutional factors on properties of accounting earnings”. **Journal of Accounting and Economics**, v. 30, n. 2, p. 241, 2000.

BARAC, K.; PLESSIS, L. Teaching pervasive skills to South African accounting students. **Southern African Business Review**, v. 18, n. 1, p. 53–79, 2014.

BESSA, N. M. Validade: o conceito, a pesquisa, os problemas de provas geradas pelo computador. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 37, p. 115-156, 2007.

BONK, C. J.; SMITH, G. S. Alternative instructional strategies for creative and critical thinking in the accounting curriculum. **Journal of Accounting Education**, v. 16, n. 2, p. 261–293, 1998.

BORTHICK, A. F.; JONES, D. R.; WAKAI, S. Designing Learning Experiences within Learners’ Zones of Proximal Development (ZPDs): Enabling Collaborative Learning On-Site and Online. **Journal of Information Systems**, v. 17, n. 1, p. 107–134, 2003.

BRICKNER, D. R. .; ETTER, E. R. E. STRATEGIES FOR PROMOTING ACTIVE LEARNING. **Academy of Educational Leadership Journal**, v. 12, n. 2, p. 87, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, M. RESOLUÇÃO CNE/CES 10, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2004. **Conselho Nacional de Educação**. 16/12/2004. Disponível em: <<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:No+Title#0>>. Acesso em: 10 jan.2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PORTARIA MEC NO 1.134, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016**. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. DOU nº 196, terça-feira, 11 de outubro de 2016, Seção 1, Página 21.

CARDOSO, R. L.; RICCIO, E. L.; ALBUQUERQUE, L. G. Competências do contador: um estudo sobre a existência de uma estrutura de interdependência. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, v. 44, n. 4, p. 365–379, 2009.

CARDOSO, R.; MENDONÇA NETO, O. R. de; OYADOMARI, J. Os Estudos internacionais de competências e os conhecimentos, habilidades e atitudes do contador gerencial brasileiro: análises e reflexões. **BBR. Brazilian Business Review (Edição em português. Online)**, v. 7, n. 3, p. 91–113, 2010.

CARVALHO, L. N.; SALOTTI, B. M. Adoption of IFRS in Brazil and the consequences to accounting education. **Issues in Accounting Education**, v. 28, n. 2, p. 235–242, 2013.

CASE, R.; WRIGHT, I. Taking Seriously the Teaching of Critical Thinking. **Canadian Social Studies**, v. 32, n.1, p. 12-19, 1997.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CFC. **Conselho Federal de Contabilidade CFC.** Disponível em: <<http://cfc.org.br/registro/quantos-somos-2/>>. Acesso em: 1 fev. 2018.

CHAGAS, I. Trabalho colaborativo: Condição necessária para a sustentabilidade das redes de aprendizagem. In M. Miguéns (Dir.). **Redes de aprendizagem. Redes de conhecimento** (pp. 71-82). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/index.html/CNETrabalhoColaborativo.pdf>>. Acesso em: 10 out.2017.

CHIU, L. K. et al. Assessing Students' Knowledge and Soft Skills Competency in the Industrial Training Programme: The Employers' Perspective. **Review of European Studies**, v. 8, n. 1, p. 123, 2016.

COETZEE, S. A.; SCHMULIAN, A. A critical analysis of the pedagogical approach employed in an introductory course to IFRS. **Issues in Accounting Education**, v. 27, n. 1, p. 83–100, 2012.

COETZEE, S. A.; SCHMULIAN, A. The effect of IFRS adoption on financial reporting pedagogy in South Africa. **Issues in Accounting Education**, v. 28, n. 2, p. 243–251, 2013.

COSTA, P. S. et al. Um Safari no Brasil: evidências sobre o Ensino Baseado na Estrutura Conceitual *. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 29, n. 76, p. 129–147, 2018.

COTTELL, P. G.; MILLIS, B. J. Cooperative learning in accounting. **Journal of Accounting Education**, v. 10, n. 1, p. 95–111, 1992.

DABBAGH, N. Pedagogical Models for E-Learning: A Theory-Based Design Framework. **International Journal of Technology in Teaching and Learning**, v. 1, n. 1, p. 25–44, 2005.

DABBAGH, N.; BANNAN-RITLAND, B. **Online learning: concepts, strategies, and applications**. 2 ed. Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall, 2005.

DE LANGE, P.; JACKLING, B.; GUT, A. M. Accounting graduates' perceptions of skills emphasis in undergraduate courses: An investigation from two victorian universities. **Accounting and Finance**, v. 46, n. 3, p. 365–386, 2006.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

DEWEY, J. **The Philosophy of John Dewey**. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1981.

DIAS, P. Comunidades de aprendizagem e formação on-line. **Nov@ Formação**, ano 3, n. 3, p. 14–17, 2004. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2178/1/2004INOFORComunidades%20de%20aprendizagem%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20online.pdf> Acesso em: 10 jan.2018.

DUFF, A.; MLADENOVIC, R. Antecedents and consequences of accounting students' approaches to learning: A cluster analytic approach. **British Accounting Review**, v. 47, n. 3, p. 321–338, 2015.

EVANGELISTA, A. A. **O Currículo Do Curso De Ciências Contábeis e o Mercado de**

Trabalho Para o Profissional Contador. 2005. 149f. Dissertação (mestrado em controladoria e contabilidade estratégica) - Centro Universitário Álvares Penteado – UniFecap. São Paulo, 2005.

EVANS, E.; CABLE, D. Evidence of improvement in accounting students' communication skills. **International Journal of Educational Management**, v. 25, n. 4, p. 311–327, 2011.

FÁVERO, L. P. **Análise de dados:** modelagem multivariada para tomada de decisões. 5 ed. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda, 2009.

FERNANDES, S. R. G. Preparing Graduates for Professional Practice: Findings from a Case Study of Project-based Learning (PBL). **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 139, p. 219–226, 2014.

FERRAZ, A. P. D. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v. 17, n. 2, p. 421–431, 2010.

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

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Competências para o Progresso Social.** 24 a 25 março de 2014. Disponível em: http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/Sao-Paulo-Forum_issues-paper-Portugues_final.pdf Acesso: 10 jan.2017.

FOX, D. Personal Theories of Teaching. **Studies in Higher Education**, v. 8, n.2, p. 151-163, 1983.

FREEMAN, S. et al. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 111, n. 23, p. 8410–8415, 2014.

FREZATTI, F. et al. Análise do Desempenho de Alunos na Perspectiva do CHA em Disciplina Utilizando PBL : o que significa a síntese ? **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 26, n. 11, p. 1–17, 2016.

FUGLISTER, J.; STEGMOYER, M.; CASTRIGANO, R. Two Open-Ended, Experiential Learning Cases In Accounting. **American Journal of Business Education**, v. 3, n. 11, p. 23–31, 2010.

EXAME. **Número de Smartphones supera o de computadores no Brasil.** Tecnologia. 17/04/2015. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/tecnologia/noticias/numero-de-smartphones-supera-o-de-computadores-no-brasil>>. Acesso em: 24 jun.2016.

GARRISON, D.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. **The Internet and Higher Education**, v. 2–3, p. 87–105, 2000.

GARRISON, D. R.; ARBAUGH, J. B. Researching the community of inquiry framework:

Review, issues, and future directions. **Internet and Higher Education**, v. 10, n. 3, p. 157–172, 2007.

GARRISON, D. R.; CLEVELAND-INNES, M.; FUNG, T. S. Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. **Internet and Higher Education**, v. 13, n. 1–2, p. 31–36, 2010.

GEROSA, M. A. et al. Suporte à Percepção em Ambientes de Aprendizagem Colaborativa. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 11, p. 75–85, 2003.

GRAHAM, C. Critical Perspectives on Accounting Teaching accounting as a language. **Critical Perspectives on Accounting**, v. 24, n. 2, p. 120–126, 2013.

GREIFF, S.; NIEPEL, C.; WÜSTENBERG, S. 21st century skills: International advancements and recent developments. **Editorial. Thinking Skills and Creativity**, v. 18, p. 1–3, 2015.

GUNAWARDENA, C. N. et al. New Model, New Strategies: Instructional design for building online wisdom communities. **Distance Education**, v. 27, n. 2, p. 217–232, 2006.

GUNAWARDENA, C. N. et al. Educational Media International A theoretical framework for building online communities of practice with social networking tools. **Educational Media International**, v. 46, n. 1, p. 3–16, 2009.

HANCOCK, P. et al. **Accounting for the future: more than numbers**. Strategies for embedding non-technical skills into the accounting curricula. Vol. II. Australian Learning and Teaching Council, 2009. Disponível em: <https://eprints.usq.edu.au/6333/4/Hancock_Howieson_Kavanagh_etal_v2_2009_PV.pdf>. Acesso em: 20 jan.2017.

HARRIS, K. M. et al. Attitudes toward learning oral communication skills online: the importance of intrinsic interest and student-instructor differences. **Educational Technology Research and Development**, v. 64, n. 4, p. 591–609, 2016.

HENDRIKSEN, E. S.; VAN BREDA, M. F. **Teoria da contabilidade**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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

HODGKINSON-WILLIAMS, C.; DEACON, A. Pedagogic Strategies to Support Learning Design Thinking in a Masters Course. **Educational Research for Social Change (ERSC)**, v. 2, n. 1, p. 82–97, 2013.

HOFSTEDE, G. **The Hofstede Centre**. Disponível em: <<http://geert-hofstede.com/united-states.html>>. Acesso em: 1 jan. 2016.

HOLANDA, S. B. DE. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda, 1996.

HOLTZBLATT, M.; TSCHAKERT, N. Expanding your accounting classroom with digital video technology. **Journal of Accounting Education**, v. 29, n. 2–3, p. 100–121, 2011.

HOSSAIN, M. et al. Successful implementation of written communication across an accounting

degree program. **Business Education & Accreditation**, v. 7, n. 1, p. 43–56, 2015.

HOWIESON, B. et al. Who should teach what? Australian perceptions of the roles of universities and practice in the education of professional accountants. **Journal of Accounting Education**, v. 32, n. 3, p. 259–275, 2014.

HWANG, G.; HUNG, C.; CHEN, N. and problem-solving skills through a peer. **Education Tech Research Development**, v. 62, p. 129–145, 2014.

IASB, I. A. S. B. **IFRS Foundation**. Disponível em: <<http://www.ifrs.org/Use-around-the-world/Pages/Jurisdiction-profiles.aspx>>. Acesso em: 1 jun.2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Portaria Inep nº 294 de 8 de junho de 2016**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2016/formacao_geral_portaria_n294_08062016.pdf>.

IUDÍCIBUS, S. de et al. **Manual de contabilidade societária**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IUDÍCIBUS, S.; MARTINS, E. Estudando e pesquisando teoria: o futuro chegou? **Revista Universo Contábil**, v. 11, n. 1, p. 06–24, 2015.

JACKLING, B. Global Adoption of International Financial Reporting Standards: implications for accounting education. **Issues in Accounting Education**, v. 28, n. 2, p. 209–220, 2013.

JONASSEN, D. H. Instructional Design Models for Well-Structured and Ill-Structured Problem-Solving Learning Outcomes. **Educational Technology Research and Development**, v. 45, n. 1, p. 65–90, 1997.

JONASSEN, D. H. Toward a Design Theory of Problem Solving. **Educational Technology Research and Development**, v. 48, n. 4, p. 63–85, 2000.

JOY, S.; KOLB, D. A. Are there cultural differences in learning style? **International Journal of Intercultural Relations**, v. 33, n. 1, p. 69–85, 2009.

KARĞIN, S.; AKTAŞ, R. Strategic Thinking Skills of Accountants During Adoption of IFRS and the New Turkish Commercial Code: A Survey from Turkey. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 58, p. 128–137, 2012.

KAVANAGH, M. H.; DRENNAN, L. What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. **Accounting and Finance**, v. 48, n. 2, p. 279–300, 2008.

KEMBER, D. A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. **Learning and Instruction**, v. 7, n. 3, p. 255–275, 1997.

KERN, B. B. Enhancing accounting students ' problem-solving skills : the use of a hands-on conceptual model in an active learning environment. **Accounting Education**, v. 11, n. 3, p. 235–256, 2002.

KOEHN, D. A Role for Virtue Ethics in the Analysis of Business Practice. **Business Ethics Quarterly**, v. 5, n. 3, p. 533–539, 1995.

KOLB, D. A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. **Journal of Organizational Behavior**, v. 8, n. 1984, p. 19–38, 1984.

KUTLUK, F. A. et al. A Re-Research About Usage Of Mobile Devices In Accounting Lessons. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 197, n. February, p. 57–66, 2015.

LAAL, M.; LAAL, M.; KERMANSHAHI, Z. K. 21st Century Learning; Learning in Collaboration. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 47, p. 1696–1701, 2012.

LEE, E.; HANNAFIN, M. J. A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: own it, learn it, and share it. **Educational Technology Research and Development**, v. 64, n. 4, p. 707–734, 2016.

LEVANT, Y.; COULMONT, M.; SANDU, R. Business simulation as an active learning activity for developing soft skills. **Accounting Education**, v. 25, n. 4, p. 368–395, 2016.

LIU, X. Continuous Education and Training Based on Virtual Learning Communities. **Energy Procedia**, v. 17, p. 733–736, 2012.

LOPES, R.; CARDOSO; RICCIO, E. L. Existem Competências a Serem Priorizadas No Desenvolvimento Do Contador? Um Estudo Sobre Os Contadores Brasileiros. **Revista de Gestão**, v. 17, n. 3, p. 353–367, 2010.

MAIA, M. C. **Uso da Tecnologia de Informação para a Educação a Distância no Ensino Superior**. 2003. 294f. Tese (Doutorado em administração de empresas) - Pós-Graduação em Administração de Empresas da FGV-EAESP. Fundação Getúlio Vargas - FGV. São Paulo, 2003.

MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTIN, E.; EVANS, P.; FOSTER, E. The use of videos in the teaching of accounting. **Accounting Education**, v. 4, n. 1, p. 77–86, 1995.

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

MAURI, T.; GINESTA, A.; ROCHERA, M.-J. The use of feedback systems to improve collaborative text writing: a proposal for the higher education context. **Innovations in Education and Teaching International**, v.53, n. 4, p. 1–13, 2014.

MEIRINHOS, M. F. A. **Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância**: estudo de caso no âmbito da formação contínua. 2006. 362f. Tese (doutorado em estudos da criança) - Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2006.

MESSICK, S. Validity. Em Educational measurement. In: COMPANY, A. C. ON E. AND M. P. (Ed.). . **Educational measurement**. 3 ed. New York: American Council on Education and Macmillan Publishing Company, 1989, p. 13–103.

MORGAN, S. et al. Active Learning : What is it and why should I use it? **Developments in Business Simulations and Experiential learning**, v. 32, p. 219–223, 2005.

MOURSHED, M.; DIANA, F.; BARTON, D. **Education to Employment: Designing a System that Works**. 2012. Disponível em: <mckinseysociety.com/education-to-employment Join>. Acesso em: 1 fev.2018.

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

NELSON, R. Doubt In Digital Education. **Digital Culture & Education (DCE)**, v. 9, n. November, p. 118–131, 2017.

NGOO, Y. T.; TIONG, K. M.; POK, W. F. Bridging the Gap of Perceived Skills between Employers and Accounting Graduates in Malaysia. **American Journal of Economics**, v. 5, n. 2, p. 98–104, 2015.

ODENDAAL, K. **Applying a framework-based approach to teach complex problem-solving to Accounting students**. 2015. 135f. Dissertação (Mestrado em contabilidade comercial) - Potchefstroom Campus- North-West University, 2015.

OECD. **Organisation for Economic Co-operation and Development**. 2016. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/home/>>. Acesso em: 9 set. 2016.

OECD. **PISA 2015 Results: Collaborative Problem Solving**. Vol. V. Paris: OECD, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264285521-en>>.

OLIVEIRA NETO, J. D.; GOMES, G. S. Technology Enhanced Learning for Higher Education in Brazil. **eLearn**, v. 2016, n. 8, p. 1–6, 2016.

OLIVEIRA NETO, J. D.; GOMES, G. S.; TITTON, L. A. Using Technology Driven Flipped Class To Promote Active Learning in Accounting. **Revista Universo Contábil**, v. 13, n. 1, p. 49–64, 2017.

ÖMAN, A.; HASHEMI, S. S. Design and Redesign of a Multimodal Classroom Task – Implications for Teaching and Learning. **Journal of Information Technology Education**, v. 14, n. JANUARY, p. 139–159, 2015.

PAGUIO, R.; JACKLING, B. Teamwork from accounting graduates: what do employers really expect? **Accounting Research Journal**, v. 29, n. 3, p. 348–366, 2016.

PONS FLORIT, D.; ARQUERO MONTAÑO, J. L.; DONOSO ANES, J. A. Distance learning and academic performance in accounting: A comparative study of the effect of the use of videoconferencing. **Revista de Contabilidad**, v. 15, n. 2, p. 195–209, 2012.

RAMIREZ-LOAIZA, M. E. et al. Active learning: an empirical study of common baselines. **Data Mining and Knowledge Discovery**, v. 31, n. 2, p. 1–27, 2016.

RIBEIRO, R. P. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino de simulação aplicada à administração**. 2016. 394f. Tese (doutorado em ciências) - Faculdade de Economia Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

RILEY JR, R. A. et al. Using a business simulation to enhance accounting education. **Issues in Accounting Education**, v. 28, n. 4, p. 801–822, 2013.

ROACH, T. Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. **International Review of Economics Education**, v. 17, p. 74–84, 2014.

ROEHL, A.; REDDY, S. L.; SHANNON, G. J. The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. **Journal of Family & Consumer Sciences**, v. 105, n. 2, p. 44–49, 2013.

ROLANDO, L. G. R. et al. Learning with their peers: Using a virtual learning community to improve an in-service Biology teacher education program in Brazil. **Teaching and Teacher Education**, v. 44, p. 44–55, 2014.

RUFINO, H. D. Core Competencies for Accountants of BS Accountancy Students of Tarlac State University : Input to Accounting Education. **Rev. Integr. Bus. Econ. Res.**, v. 5, n. 4, p. 16–28, 2015.

SANTOS, N. A. **Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos do curso de ciências contábeis**. 2012. 248f. Tese (Doutorado em Ciências) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTOS, R. DOS. “Jogos de empresas” aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 14, n. 31, p. 78–95, 2003.

SARDELA, A. M. B.; COSTA, P. S.; GOMES, G. S. Teoria em Cena : a Produção de Vídeo como Instrumento no Ensino de Contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 11, n. 2, p. 168–190, 2017.

SCOFIELD, B. W. Adapting cases for a team approach. **Journal of Accounting Education**, v. 23, n. 4, p. 248–263, 2005.

SOUZA, N. R.; VERDINELLI, M. A. Aprendizagem ativa em administração: Um estudo da aprendizagem baseada em problemas (PBL) na graduação. **Pretexto**, v. 15, Número Especial, p. 29–47, 2014.

STANLEY, T.; MARSDEN, S. Problem-based learning: Does accounting education need it? **Journal of Accounting Education**, v. 30, n. 3–4, p. 267–289, 2012.

TEMPONE, I. et al. Desirable generic attributes for accounting graduates into the twenty-first century: The views of employers. **Accounting Research Journal**, v. 25, n. 1, p. 41–55, 2012.

TRINDADE, H. Por que e como reformar a Universidade: mitos e realidades. In: _____ (ORG). **Universidade em ruínas na república de professores**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 13.

TURNER, M.; BASKERVILLE, R. F. The Experience of Relevance Structure in an Accounting Course. **SSRN Electronic Journal**, p. 1–23, 2011. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=1912131> ou <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1912131>

UNCTAD. UNITED NATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT. 2011. Disponível em: <http://unctad.org/en/PublicationsLibrary/diaemisc2011d1_en.pdf>. Acesso em: 9 set.2016.

VILLIERS, R. DE. The incorporation of soft skills into accounting curricula: preparing accounting graduates for their unpredictable futures. **Meditari Accountancy Research**, v. 18, n. 2, p. 1–22, 2010.

WANG, L. et al. Assessing Teamwork and Collaboration in High School Students. **Canadian Journal of School Psychology**, v. 24, n. 2, p. 108–124, 2009.

WANG, Y.C. Promoting collaborative writing through wikis: a new approach for advancing innovative and active learning in an ESP context. **Computer Assisted Language Learning**, v. 8221, n. April, p. 1–14, 2014.

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

WEIL, S.; OYELERE, P.; RAINSBURY, E. The usefulness of case studies in developing core competencies in a professional accounting programme: a New Zealand study. **Accounting Education**, v. 13, n. June, p. 139–169, 2004.

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

WHIPPLE, W. R. Collaborative learning: Recognizing it when we see it. **AAHE bulletin**, v. 4, p. 4–6, 1987.

WHITTINGTON, G. Harmonisation or discord? The critical role of the IASB conceptual framework review. **Journal of Accounting and Public Policy**, v. 27, n. 6, p. 495–502, 2008.

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

WONG, K.; CHU, D. Is the Flipped Classroom Model Effective in the Perspectives of Students' Perceptions and Benefits? In: CHEUNG, S. K.S. et al.(eds); **Hybrid Learning. Theory and Practice**. International Conference on Hybrid Learning ICLH, 7, 2014. Letures Notes in Computer Science, v. 8595, DOI: 10.1007/978-3-319-08961-4_10.

ZHANG, Q. et al. Exploring the communication preferences of MOOC learners and the value of preference-based groups: Is grouping enough? **Educational Technology Research and Development**, v. 64, n. 4, p. 809–837, 2016.

APÊNDICE A – EMENTA DO CURSO

CAPACITAÇÃO EM NOTAS EXPLICATIVAS

Público Alvo

- Estudantes da área de contabilidade nos níveis de graduação ou pós-graduação;
- Profissionais de quaisquer áreas que lidam com a elaboração ou interpretação/análise de relatórios financeiros.

Requisitos

Conhecimentos contábeis de nível intermediário.

Justificativa

Dentro do atual cenário profissional, no qual a exigência da educação continuada é requisito para a maioria dos profissionais, o curso apresenta uma oportunidade de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional sobre um tema de grande importância ao mercado financeiro. O curso habilitará em interpretação e redação de notas explicativas.

Objetivos

Os objetivos principais deste curso é capacitar em:

- Aspectos normativos relacionados com a elaboração e divulgação de notas explicativas;
- Análise crítica de notas explicativas divulgadas
- Elaboração de notas explicativas

Conteúdo programático

- Normas referentes à apresentação de informações contábeis
- Normas referentes à Estrutura Conceitual e às características qualitativas da informação contábil
- Normas nacionais e internacionais relacionadas à elaboração de notas explicativas
- Importância e objetivos das notas explicativas
- Análise e interpretação de notas explicativas
- Elaboração de notas explicativas

Metodologia proposta

- Metodologias ativas
- Atividades colaborativas em grupos
- Casos para ensino
- Problemática com fins de aprendizagem

Avaliação

Será considerado aprovado o aprendiz que alcançar média igual ou superior a 5,0 pontos. Os critérios objetivos e individualizados estão no Apêndice D

Frequência

Será considerado aprovado o aprendiz que alcançar frequência igual ou superior a 85% nas atividades do curso.

Atenção: a participação nos fóruns, wikis e aulas (presenciais ou virtuais) é levada em conta na avaliação de frequência.

Programa do curso

Contido no Anexo D

Bibliografia básica

Pronunciamentos Técnicos do Comitê de Pronunciamentos Contábeis (**CPC**).

Normas IFRS (*International Financial Reporting Standards*).

Orientação Técnica OCPC nº 7 - Evidenciação na Divulgação dos Relatórios Contábil-Financeiros de Propósito Geral emitida pelo Comitê de Pronunciamentos Contábeis (**CPC**).

SOUZA, Estela Maris Vieira de. Notas explicativas: utilidade das informações financeiras divulgadas no Brasil com a adoção das normas internacionais de contabilidade (IFRS). Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade: Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO

Este curso faz parte de uma pesquisa sobre modelos de ensino baseados em aprendizagem ativa com ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências, sob orientação do Prof. José Dutra de Oliveira Neto. A pesquisa é realizada por mim, Gilvania de Sousa Gomes, estudante de doutorado da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Nesta pesquisa testamos o Modelo FIC (Formação Integral Colaborativa) por meio dos métodos e técnicas que serão empregados no curso sobre notas explicativas.

Na sua participação você também deverá responder a um questionário final sobre as suas percepções em relação ao curso, sendo suas respostas serão analisadas estatisticamente, ou seja, sua identidade e sua opinião são totalmente preservadas.

Os resultados da pesquisa serão publicados.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Sua participação no curso, assim, implica em sua participação nos instrumentos de pesquisa que serão aplicados. Ainda assim, precisamos que você manifeste, formalmente, seu consentimento.

Agradecemos muito pela sua participação no curso!!!

Aproveite!

Você concorda em participar da pesquisa por meio de questionários e entrevistas?

() Sim

() Não

APÊNDICE C - MAPA DO CURSO

APÊNDICE D - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Módulos	Datas	Atividades	Hora	Plataforma	Avaliação
Mod. I	De 01 a 11 de setembro de 2017				
		PARTICIPAÇÃO OBRIGATÓRIA! Aula <i>online</i> - Uso obrigatório de recursos audiovisuais (microfone, fones/som e webcam)		Moodle	0 ou 10 (se zero, reprovado) + frequência
		Dinâmica da aula 01 <i>online</i>		Moodle	De 0 a 10
	Até	Fórum de apresentação pessoal no Moodle - ATIVIDADE OBRIGATÓRIA		Moodle	0 ou 10 + frequência
	Até	Postagem de materiais para estudo		Moodle	De 0 a 10 + frequência
	Até	Postagem de dúvidas referentes à leitura do material pesquisado		Sli.do	De 0 a 10 + frequência
	Até	Votação nas dúvidas mais relevantes (Clique em joia)		Sli.do	De 0 a 10 + frequência
	Até	Postagem no Blog. O que aprendeu? Quais as suas dificuldades? Expectativas? Sugestões? O que deu certo? O que não deu?		Moodle	0 ou 10 + frequência
	Até	Postagem individual da atividade de descrição da figura		Moodle	De 0 a 10 + frequência
Mod. II	De 12 a 18 de setembro de 2017				
		Aula <i>online</i> . Discussão das dúvidas postadas e votadas no Sli.do (Módulo 1); Instruções ao módulo 2		Moodle	Frequência
	Até	Fórum para discussão do estudo de caso, em grupos		Moodle	De 0 a 10 + frequência
	Até	Postagem no Blog. O que aprendeu? Quais as suas dificuldades? Expectativas? Sugestões? O que deu certo? O que não deu?		Moodle	0 ou 10 + frequência
	Até	Postagem da solução estudo de caso, conforme instruções do Moodle		Moodle	De 0 a 10 + frequência
Mod. III	De 19 a 25 de setembro de 2017				
		Aula <i>online</i> - Instruções ao módulo 3		Moodle	Frequência
	Até	Escolha e manifestação da empresa para análise crítica de NE		Moodle	0 ou 10 + frequência
	Até	Postagem de pontos de melhoria nas NE escolhidas por cada estudante, no fórum sobre pontos de melhoria		Moodle	De 0 a 10 + frequência
	Até	Interações no Fórum sobre pontos de melhoria relativas às postagens dos colegas		Moodle	De 0 a 10 + frequência
Mod. IV	De 26 de setembro a 03 de outubro de 2017				
		Aula <i>online</i> - Instruções ao módulo 4		Moodle	Frequência
		Fórum para análise da NE da empresa apontada. Não vale divisão de tarefas! Só vale construção coletiva!		Moodle	De 0 a 10 + frequência
		Postagem da versão reelaborada da NE da empresa apontada		Wiki no PBWorks	De 0 a 10 + frequência
		PARTICIPAÇÃO OBRIGATÓRIA! Aula <i>online</i> de encerramento- Uso obrigatório de recursos audiovisuais (microfone e webcam)		Moodle	0 ou 10 (se zero, reprovado) + frequência
Durante todo o curso - VALE PONTOS EXTRAS!					
De		Leitura textos e discussão no fórum permanente: QUANTIDADE X QUALIDADE		Moodle	De 0 a 10

APÊNDICE E - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS E GRUPO FOCAL

Objetivo: Coletar evidências sobre o a aplicabilidade do MAI.

Participantes: Aqueles que se inscreveram e aceitaram, voluntariamente, participar do curso gratuito sobre Notas Explicativas.

Condução: Moderador - Deve deixar os participantes discutirem as questões, expondo suas opiniões. Pode fazer interferências, quando necessário, visando incluir tópicos para debate para fomentar ou trabalhar melhor algum tópico levantado pelos participantes durante as discussões).

Materiais: Gravadores, material para anotações.

Instruções ao moderador:

As primeiras questões de cada tópico são questões centrais da discussão desejada. As questões subsequentes (subtópicos) são questões alternativas, com o fim de auxiliar os moderadores na condução das discussões e na obtenção de detalhes e aprofundamento sobre cada tema. As questões introdutórias são apenas para quebrar o gelo entre os participantes e o moderador.

Temas a serem discutidos com os participantes do grupo focal:

- I. Presença de ensino
- II. Presença Social
- III. Presença cognitiva

Orientações gerais:

Antes que cada estudante inicie sua fala, pela primeira vez, deve dizer seu nome.

Questões introdutórias

- a) Como foi a experiência de aprender sobre notas explicativas?
- b) O você pensa sobre o uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem?

Questões para a condução dos debates pelo moderador

1. PRESENÇA DE ENSINO

Este bloco de discussão tem o objetivo de refletir sobre as estratégias de ensino empregadas. (Aula invertida, aula baseada em perguntas, fóruns de discussão, caso para ensino, wiki). A finalidade das metodologias foi promover a aprendizagem ativa.

De maneira geral, a maneira como o curso foi conduzido possibilitou o alcance desta finalidade?

Você crê que estas metodologias contribuíram para seu aprendizado? Como?

Se não contribuíram, quais metodologias e como deveriam ter sido empregadas?

Houve aprendizagem prática ou pela prática?

Quais as suas principais dificuldades ao longo do curso? Como foram (ou não) superadas?

Como o apoio e suporte influenciaram o andamento e o resultado do curso?

Questões auxiliares

1.1 Como foi a experiência de estudar e fazer atividades antes da aula ocorrer? O que muda na aula quando já se estudou o conteúdo antes?

1.2 Há aplicabilidade acerca do que foi aprendido no curso?

1.3 A forma como os módulos e atividades foram encadeados favoreceu a aprendizagem?

1.4 O ambiente do curso e seus recursos foram de fácil compreensão e navegação?
Comente

1.5 Como o mentor auxiliou nos resultados do curso?

1.6 Se não houvesse um mentor no curso, o que poderia ter sido diferente?

1.7 Qual o papel do mentor para a motivação para aprender, ampliação dos horizontes do conhecimento e realização das atividades do curso?

2.PRESENÇA SOCIAL.

Você conseguiu sentir-se à vontade participando do curso?

O que fez você sentir-se membro de uma turma? Se não, porque?

Porque você não colaborou ou interagiu nos fóruns (Caso para ensino; quantidade x qualidade; análise CVC)

O que motivou você a participar do curso?

Quais os fatores motivacionais e desmotivacionais durante o curso?

Questões auxiliares

2.1 O que fez com que você se sentisse em uma comunidade de aprendizagem? Ou o que faltou para que você se sentisse?

2.2 Houve colaboração entre os colegas no desenvolvimento das atividades?

2.3 Houve um clima amistoso nas discussões? Como os pontos de vista diferentes contribuíram para a aprendizagem?

2.4 Como os ambientes virtuais favorecem as interações entre as pessoas? E em processos educacionais?

Como você se sentia nas discussões dos fóruns ou ao ver as postagens dos colegas?

3.PRESENÇA COGNITIVA

De que maneira o curso possibilitou o aprendizado sobre o tema proposto?

O curso desenvolveu algum tipo de habilidade que não tinha ou melhorou uma habilidade que já possuía? Qual seria?

O curso pretendia desenvolver uma relação de competências. Após ter ouvido seu relato, diga-me se as habilidades e competências pretendidas fazem sentido e porquê e como. São elas: 1) análise, síntese e interpretação; 2) comunicação escrita; 3) pensamento crítico; 4) relacionamentos interpessoais e trabalho em equipe; e 5) solução de problemas.

Além do contato com o conteúdo do curso, houve algum tipo de aprendizado indireto, como sobre algum conteúdo interdisciplinar? Percebeu alguma interdisciplinaridade?

Você aprendeu a teoria por meio das atividades práticas? Como?

Questões auxiliares

3.1 O aprendizado obtido se deu, principalmente, de qual maneira?

3.2 Como é possível aplicar o conhecimento adquirido no curso?

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

3.4 Como as discussões contribuíram para a solução de algum problema prático?

ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO (ARBAUGH ET AL. (2008))

1. O instrutor comunicou claramente tópicos importantes do curso.
2. O instrutor comunicou claramente objetivos importantes do curso.
3. O instrutor forneceu instruções claras sobre como participar das atividades de aprendizado do curso.
4. O instrutor comunicou claramente datas / prazos importantes para atividades de aprendizado.
5. O instrutor foi útil na identificação de áreas de acordo e desacordo sobre os tópicos do curso que me ajudaram a aprender.
6. O instrutor foi útil para orientar a classe para a compreensão dos tópicos do curso que ajudaram a esclarecer meus pensamentos.
7. O instrutor ajudou a manter os participantes do curso engajados e participando de um diálogo produtivo.
8. O instrutor ajudou a manter os participantes do curso nas tarefas de uma maneira que me ajudou a aprender.
9. O instrutor incentivou os participantes do curso a explorar novos conceitos.
10. As ações do instrutor reforçaram o desenvolvimento de um senso de comunidade entre os participantes do curso.
11. O instrutor ajudou a concentrar a discussão sobre questões relevantes de uma forma que me ajudou a aprender.
12. O instrutor forneceu feedback que me ajudou a entender meus pontos fortes e fracos em relação às metas e objetivos do curso.
13. O instrutor forneceu feedback em tempo hábil.
14. Conhecer outros participantes do curso me deu uma sensação de pertencer ao curso.
15. Eu fui capaz de formar impressões distintas de alguns participantes do curso.
16. A comunicação on-line ou na web é um meio excelente para a interação social.
17. Eu me senti confortável conversando através do meio *online*.
18. Eu me senti confortável participando das discussões do curso.
19. Eu me senti confortável interagindo com os participantes do curso.
20. Eu me senti confortável discordando com outros participantes do curso enquanto ainda mantive um sentimento de confiança.
21. Eu senti que meu ponto de vista foi reconhecido por outros participantes do curso.
22. As discussões on-line me ajudaram a desenvolver um senso de colaboração.
23. Os problemas levantados aumentaram meu interesse em assuntos do curso.

24. As atividades do curso despertaram minha curiosidade.
25. Fiquei motivado para explorar questões relacionadas ao conteúdo do curso.
26. Utilizei uma variedade de fontes de informação para explorar os problemas apresentados neste curso.
27. Discutir ideias e encontrar informações relevantes me ajudaram a resolver questões relacionadas ao conteúdo do curso.
28. As discussões on-line foram valiosas para me ajudar a apreciar diferentes perspectivas.
29. A combinação de novas informações me ajudou a responder a perguntas levantadas nas atividades do curso.
30. As atividades de aprendizagem me ajudaram a construir explicações / soluções.
31. Reflexões sobre o conteúdo do curso e discussões me ajudaram a entender conceitos fundamentais relativos ao curso.
32. Posso descrever maneiras de testar e aplicar o conhecimento criado neste curso.
33. Eu desenvolvi soluções para problemas do curso que podem ser aplicados na prática.
34. Eu posso aplicar o conhecimento criado neste curso para o meu trabalho ou outras atividades não relacionadas à classe.