

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

HERBERTY CERQUEIRA LIMA

**Para além do aprender: competências e habilidades na Contabilidade Introdutória à luz  
da Teoria da Aprendizagem Significativa**

SÃO PAULO

2023

Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Júnior  
Reitor da Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Maria Dolores Montoya Diaz  
Diretora da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária

Profa. Dra. Mara Jane Contrera Malacrida  
Chefe do Departamento de Contabilidade e Atuária

Prof. Dr. Renê Coppe Pimentel  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade

HERBERTY CERQUEIRA LIMA

**Para além do aprender: competências e habilidades na Contabilidade Introdutória à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade do Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima

Versão Corrigida

(Versão Original disponível na Biblioteca da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade)

SÃO PAULO

2023

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

Catálogo na Publicação (CIP)  
Ficha Catalográfica com dados inseridos pelo autor

Lima, Herberty Cerqueira.

Para além do aprender: competências e habilidades na Contabilidade  
Introdutória à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa / Herberty  
Cerqueira Lima. - São Paulo, 2022.

217 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, 2023.

Orientador: Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima.

1. Aprendizagem Significativa. 2. Competência Técnica. 3. Contabilidade  
Introdutória. 4. Habilidade Profissional. 5. Metodologias Ativas. I.  
Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração,  
Contabilidade e Atuária. II. Título.

Nome: Herberly Cerqueira Lima

Título: Para além do aprender: competências e habilidades na Contabilidade Introdutória à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade do Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Aprovado em:

Banca Examinadora

**Prof. Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima**

Instituição: University of Illinois at Urbana-Champaign      Assinatura: \_\_\_\_\_

**Prof. Dra. Márcia Martins Mendes de Luca**

Instituição: Universidade Federal do Ceará      Assinatura: \_\_\_\_\_

**Prof. Dra. Iracema Raimunda Brito das Neves**

Instituição: Universidade Estadual de Feira de Santana      Assinatura: \_\_\_\_\_

**Prof. Dra. Bruna Camargos Avelino**

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais      Assinatura: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho à minha família  
como gratidão pelo apoio incondicional e  
por transformarem o meu sonho em realidade.

## AGRADECIMENTOS

De toda a dissertação, essa sem dúvida é a parte mais difícil, pois sei que a escrita me levará a lágrimas. Uma frase que a minha bisavó, Edite Ferreira Lima (*in memoriam*), sempre me dizia foi: "Deus te abençoe!" e eu posso ver e sentir as bênçãos de Deus sobre a minha vida a cada dia. Há uma passagem da Bíblia que considero um lema para minha vida que diz o seguinte: "Portanto, quer comais quer bebais, ou façais outra qualquer coisa, fazei tudo para glória de Deus" (1 Coríntios 10.31). Por isso, inicialmente gostaria de agradecer a Deus pelo dom da vida, pelo conhecimento, pela sabedoria e por me rodear de pessoas tão especiais.

Assim, registro minha imensa gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima. Obrigado pelo cuidado, paciência, empenho, incentivo, agilidade e compreensão. Posso dizer que, para mim, você é e sempre será um grande exemplo.

Às professoras que compuseram a minha banca de qualificação e foram essenciais para meu avanço nessa jornada acadêmica, Dra. Bruna Camargos Avelino e Dra. Márcia Martins Mendes de Luca, agradeço pelos *feedbacks*, pude ir percebendo a melhoria do projeto a cada correção que realizei. Como também, meus agradecimentos a Profa. Dra. Iracema Raimunda Brito das Neves.

Peço licença para expressar, de forma especial, agradecimento e homenagem à Profa. Iracema que, além de estar presente na banca examinadora e contribuir tanto para o avanço desta dissertação, foi essencial para que eu pudesse estar vivendo esse sonho do mestrado. Desde a graduação em Ciências Contábeis na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) nossos caminhos se entrelaçam e é impossível não se recordar do apoio, cuidado, atenção e amor pela educação que tens. Não tenho palavras suficiente para agradecer-te.

À Profa. Dra. Silvia Pereira de Castro Casa Nova que tanto me acolheu nesse início da docência, agradeço pelos conselhos, pela confiança e por embarcar comigo em minhas ideias. Esperançar! À Profa. Dra. Janaína Rute da Silva Caetano Dourado foi incrível conhecer-te e obrigado pela parceria que sei que irá continuar. Aos professores da USP e UEFS, sobretudo ao Prof. Dr. José Renato Sena Oliveira e ao Prof. Dr. René Becker Almeida Carmo; como também aos demais professores que tive o prazer de ser aluno, obrigado por compartilharem conhecimento que transcendem o limite do ambiente acadêmico. À Profa. Ms. Ana Carla Evangelista dos Santos (UEFS) obrigado pelo apoio desde o início deste projeto.

Agradeço a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, em especial, ao Andrés Torres que sempre esteve solícito em me ajudar e

incentivar. Muitíssimo obrigado! Agradeço também à Gislaine Ferreira e ao Serviço de Pós-graduação da FEA/USP.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) agradeço o apoio financeiro. Aos professores de Contabilidade Introdutória que constituíram o painel de especialistas desta dissertação, agradeço imensamente pela participação e contribuição para a pesquisa.

Não posso esquecer de mencionar minha gratidão aos meus amigos, sobretudo, Bruna Ellen e Joana Roane que apesar da distância estiveram sempre presentes e estavam às noites e madrugadas em vídeo chamadas ouvindo minhas preocupações, lendo esta dissertação e me apoiando. A Geórgia Santiago e Bianca Andrade, obrigado pelo constante apoio.

Propositalmente, por último, contudo, mais importante; quero agradecer um grupo, em especial, que tenho orgulho de fazer parte e o qual eu posso chamar de Família. Sei que somos muitos, porém todos vocês são a base do ser humano que sou hoje. Meu muito obrigado! Faço questão de mencionar o nome de cada um, pois foi devido ao suporte de vocês que eu estou realizando o meu sonho de criança. À “mainha”, Valdelice; a minha tia, Edinete; aos meus irmãos, Jackeliny e Hilberty; aos meus avós, Lidio e Bernardina. As minhas tias: Edizete, Edorian, Edeacir, Cristiane, Bárbara, Valdete, Vandineia, Vanilda, Marizete, Maria, Rejane. A minha madrinha, Clotildes. Aos meus tios: Edvaldo, Edmilson, Edmilton, Edilson, Romilson, Adilton. Aos meus primos(as): Ana Julia, Evelyn, Davi, Tarsila, Sara, Guilherme, Matheus, Emilly, Macielly, Mikaelly, Stephanie, Milena, e ao trio: Igor, Heloise e Samuel que fizeram muito dos meus dias aqui em São Paulo mais felizes com suas videochamadas. E a todo o restante da família que se eu citar aqui acabarei escrevendo um livro. Saibam o quanto são especiais para mim e o quão gratificante é perceber no olhar e no sorriso de vocês a felicidade pela minha conquista. E que, apesar da distância entre Feira de Santana (BA) e São Paulo (SP), vocês se fizeram presentes a cada minuto. Gratidão! Como vocês me disseram quando eu iniciei essa jornada: Foco, força e fé!

Entre alegrias e ansiedades, essa jornada foi incrível enquanto durou, e uma nova em breve se iniciará. Devaneio-me no pensar e imagino que se pudesse voltar no tempo eu diria para aquele garotinho que aos 9 anos se encantou pela contabilidade: Nunca desista de sonhar! Você vai para lugares mais altos do que possa imaginar. E esse é apenas mais um passo, rumo a um caminho ainda maior.

Enfim, Ebenézer, até aqui me ajudou o Senhor.

E sim, chorei.



*“If we aren't willing to pay a price for our values,  
if we aren't willing to make some sacrifices in order to realize them,  
then we should ask ourselves whether we truly believe in them at all.”*

*Barack Obama*

## RESUMO

Lima, H. C. (2022). Para além do aprender: competências e habilidades na Contabilidade Introdutória à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Este estudo tem por objetivo analisar as percepções dos docentes sobre as competências técnicas e habilidades profissionais desenvolvidas pelos estudantes no componente curricular de Contabilidade Introdutória. Os dados coletados foram analisados sob a perspectiva da Teoria da Aprendizagem Significativa, que ressalta a predisposição para aprender, a potencialidade do material de aprendizagem e as estratégias instrucionais empregadas pelo docente como condições necessárias para a ocorrência da aprendizagem significativa e, desta forma, alcançar as *soft* e *hard skills* preestabelecidas no processo de ensino-aprendizagem. Mediante a abordagem alicerçada nos métodos mistos, aplicou-se duas rodadas online do método *Delphi* modificado. As 55 assertivas sobre competências técnicas e habilidades profissionais, baseadas nas sugestões dos especialistas e nos resultados de aprendizagem preconizados pelo *International Accounting Education Standards Board* (IAESB), foram examinadas pelos especialistas e, por conseguinte, procedeu-se com a análise descritiva para os dados quantitativos e a utilização da técnica do discurso do sujeito coletivo para os dados qualitativos. Na primeira rodada da *Delphi*, o painel de especialistas foi composto por 26 docentes de Contabilidade Introdutória vinculados a instituições federais de ensino superior localizadas nas cinco regiões brasileiras. Os achados ressaltam que o perfil dos especialistas corresponde a docentes com titulação máxima de Doutorado na área de Ciências Contábeis e que estão em uma fase da carreira onde se sentem motivados e empenhados na utilização de metodologias ativas. Na análise dos dados, nota-se um baixo índice de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa (38,53%) no componente curricular, influenciando no alcance das competências e habilidades necessárias aos estudantes. Os dados também apontam que a formação acadêmica em mais de uma área de conhecimento, a experiência no mercado de trabalho e o conhecimento das Normas Internacionais de Educação Contábil são fatores facilitadores para a aplicação de metodologias ativas na Contabilidade Introdutória. No que diz respeito ao consenso das assertivas de competências técnicas, observa-se um percentual idêntico no desenvolvimento significativo (40,74%) e nas lacunas de aprendizagem (40,74%). Ao contrário das habilidades profissionais que apresentam maior percepção negativa de desenvolvimento (53,57%) no componente curricular. Nota-se, diante dos resultados encontrados neste estudo, que essas lacunas estão interligadas com os elementos do processo de ensino-aprendizagem (docente, discente e conteúdo) e suas relações, como também com as instituições de ensino. Concluiu-se que, na formação profissional inicial, há um cenário parcial de desenvolvimento significativo das *hard skills* e de lacunas no desenvolvimento das *soft skills*, sendo que este panorama tem influência da utilização das metodologias ativas de aprendizagem. Ademais, os dados apontam a existência de competências e habilidades que são particularidades de desenvolvimento no cenário brasileiro como, por exemplo, o entendimento do método das partidas dobradas e o regime de competência pelos estudantes. Este trabalho contribui para o incremento na literatura sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa aplicada a educação contábil e colabora com a análise da aplicação das Normas Internacionais de Educação Contábil no Brasil, em especial a IES 2 – Competências Técnicas e a IES 3 – Habilidades Profissionais.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Competência Técnica. Contabilidade Introdutória. Habilidade Profissional. Metodologias Ativas.

## ABSTRACT

Lima, H. C. (2022). *Beyond learning: competencies and skills in Introductory Accounting in the light of Meaningful Learning Theory* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

This study aims to analyze the perceptions of teachers about the technical competencies and professional skills developed by students in the curricular component of Introductory Accounting. The collected data were analyzed from the perspective of the Theory of Meaningful Learning, which emphasizes the predisposition to learn, the potential of the learning material, and the instructional strategies used by the teacher as a necessary condition for the occurrence of meaningful learning and, therefore, the development of pre-established soft and hard skills in the teaching-learning process. Through the approach based on mixed methods, were applied two online rounds of the modified Delphi method. The 55 statements about technical competencies and professional skills, based on the experts' suggestions and the expected learning outcomes recommended by the International Accounting Education Standards Board (IAESB), were examined by the experts and, therefore, a descriptive analysis was carried out for the quantitative data and the use of the collective subject discourse technique for qualitative data. In the first round of Delphi, 26 Introductory Accounting professors linked to federal higher education institutions located in all five Brazilian regions composed the expert panel. The findings emphasize that the profile of specialists corresponds to professors with a doctorate in the area of Accounting Sciences, and who are at a stage in their careers where they feel motivated and committed to the use of active methodologies. In the analysis of the data, there is a low rate of application of the Theory of Meaningful Learning (38.53%) in the curricular component can be noted, influencing the achievement of the skills and abilities needed by the students. The data also indicate that academic degree in more than one area of knowledge, experience in the labor market, and knowledge of International Accounting Education Standards are facilitating factors for the application of active methodologies in Introductory Accounting. About the consensus of the technical competence statements, an identical percentage is observed in the significant development (40.74%) and in the learning gaps (40.74%). Unlike professional skills, which have a higher negative perception of development (53.57%) in the curricular component. It is noted, in view of the results found in this study, that these gaps are interconnected with the elements of the teaching-learning process (teacher, student and content) and their relationships, as well as with educational institutions. It was concluded that, in initial professional training, there is a partial scenario of significant development of hard skills and gaps in the development of soft skills, and this scenario is influenced with the use of active learning methodologies. Furthermore, the data point to the existence of competencies and skills that are particularities of development in the Brazilian scenario such as the understanding of the double-entry method and the accrual regime by students. This work contributes to the increase in the literature on the Theory of Meaningful Learning applied to accounting education and collaborates with the analysis of the application of the International Accounting Education Standards in Brazil, especially IES 2 – Technical Competence and IES 3 – Professional Skills.

**Keywords:** Meaningful Learning. Technical Competence. Introductory Accounting. Professional Skill. Active Methodologies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura da Pesquisa .....	30
Figura 2 - Triângulo Pedagógico de Houssaye .....	41
Figura 3 - Cone da Aprendizagem de Edgar Dale .....	43
Figura 4 - Relação entre a Aprendizagem Significativa e o Triângulo Pedagógico de Houssaye .....	44
Figura 5 - Processo <i>Delphi</i> de três rodadas.....	75
Figura 6 - IFES que compõem a população da pesquisa .....	78
Figura 7 - Níveis de concordância das assertivas do método <i>Delphi</i> .....	156
Figura 8 - Percepções dos especialistas versus categorias das competências técnicas.....	157
Figura 9 - Percepções dos especialistas versus categorias das habilidades profissionais.....	158

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teorias Cognitivas de Aprendizagem .....	34
Quadro 2 - Relações entre Aprendizagem Significativa, potencial significativo, significado lógico e significado psicológico .....	40
Quadro 3 - Publicações emitidas pelo IAESB.....	47
Quadro 4 - <i>International Education Standards</i> publicadas pelo IAESB .....	48
Quadro 5 - Conceitos de Competência: Ênfase em Resultados .....	50
Quadro 6 - Conceitos de Competência: Ênfase em Ação.....	51
Quadro 7 - Conceitos de Competência: Ênfase em Formação .....	52
Quadro 8 - Categorização das Metodologias Ativas .....	54
Quadro 9 - Artigos científicos sobre as competências e habilidades na Contabilidade Introdutória .....	63
Quadro 10 - Artigos científicos sobre a aplicação das IES 2 e/ou IES 3 no contexto internacional .....	65
Quadro 11 - Artigos científicos sobre a aplicação das IES 2 e/ou IES 3 no contexto brasileiro .....	67
Quadro 12 - Características do método <i>Delphi</i> .....	74
Quadro 13 - Estudos que utilizam o método <i>Delphi</i> na Educação Contábil .....	77
Quadro 14 - Resultados de Aprendizagem esperados: Competências Técnicas .....	81
Quadro 15 - Resultados de Aprendizagem esperados: Habilidades Profissionais .....	82
Quadro 16 - Critérios dos níveis de concordância para classificação das proposições .....	85
Quadro 17 - Resultados de Aprendizagem esperados paralelos ao IES 2 e 3 .....	137

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Características Pessoais dos membros do painel <i>Delphi</i> .....	89
Tabela 2 - Características Acadêmicas dos membros do painel <i>Delphi</i> .....	89
Tabela 3 - Características Profissionais dos membros do painel <i>Delphi</i> .....	90
Tabela 4 - Características Pedagógicas dos membros do painel <i>Delphi</i> .....	92
Tabela 5 – Utilização das Metodologias de Aprendizagem na Contabilidade Introdutória ....	94
Tabela 6 - Grau (e média) de Aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa .....	98
Tabela 7 - Aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa segundo as características dos especialistas.....	100
Tabela 8 - Primeira Rodada - Competências Técnicas (concordância forte).....	106
Tabela 9 - Primeira Rodada - Competências Técnicas (concordância substancial) .....	107
Tabela 10 - Primeira Rodada - Competências Técnicas (concordância moderada) .....	108
Tabela 11 - Primeira Rodada - Competências Técnicas (concordância baixa).....	117
Tabela 12 - Primeira Rodada - Competências Técnicas (sem concordância).....	120
Tabela 13 - Primeira Rodada - Habilidades Profissionais (concordância substancial).....	121
Tabela 14 - Primeira Rodada - Habilidades Profissionais (concordância moderada).....	124
Tabela 15 - Primeira Rodada - Habilidades Profissionais (concordância baixa).....	128
Tabela 16 - Resumo da Primeira Rodada - Competências Técnicas .....	131
Tabela 17 - Resumo da Primeira Rodada - Habilidades Profissionais .....	134
Tabela 18 - Segunda Rodada - Competências Técnicas (concordância substancial) .....	140
Tabela 19 - Segunda Rodada - Competências Técnicas (concordância moderada) .....	142
Tabela 20 - Segunda Rodada - Competências Técnicas (concordância baixa).....	144
Tabela 21 - Segunda Rodada - Competências Técnicas (sem concordância).....	145
Tabela 22 - Segunda Rodada - Habilidades Profissionais (concordância moderada).....	147
Tabela 23 - Segunda Rodada - Habilidades Profissionais (concordância baixa).....	150
Tabela 24 - Resumo da Segunda Rodada - Competências Técnicas .....	152
Tabela 25 - Resumo da Segunda Rodada - Habilidades Profissionais .....	154

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRACICON	Academia Brasileira de Ciências Contábeis
AICPA	<i>American Institute of Certified Public Accountants</i>
APA	<i>American Psychological Association</i>
ASM	<i>Additional Support Material</i>
BACEN	Banco Central do Brasil
CES	Câmara de Ensino Superior
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CPC	Comitê de Pronunciamentos Contábeis
CRC	Conselho Regional de Contabilidade
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
CT	Competência Técnica
CVM	Comissão de Valores Mobiliários
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FBC	Fundação Brasileira de Contabilidade
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GVGO	Grupo de Verbalização e Grupo de Observação
HP	Habilidade Profissional
IAESB	<i>International Accounting Education Standards Board</i>
IBRACON	Instituto dos Auditores Independentes do Brasil
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IEIP	<i>International Education Information Papers</i>
IEPS	<i>International Education Practice Statements</i>
IES	<i>International Education Standard</i>
IFAC	<i>International Federation of Accountants</i>
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IFRS	<i>International Financial Reporting Standards</i>

IMA	<i>Institute of Management Accountants</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IR	Imposto de Renda
MEC	Ministério da Educação
NBC	Normas Brasileiras de Contabilidade
PBL	<i>Problem-based Learning</i>
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
TBL	<i>Team-based Learning</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFDFPAR	Universidade Federal do Delta do Parnaíba
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia



UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB	Universidade de Brasília
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>1.1 Contextualização, Problema de Pesquisa e Objetivos</b> .....	<b>20</b>
<b>1.2 Justificativas, Lacuna e Contribuições</b> .....	<b>26</b>
<b>1.3 Estrutura da Pesquisa</b> .....	<b>30</b>
<b>2 PLATAFORMA TEÓRICA</b> .....	<b>32</b>
<b>2.1 Teorias de Aprendizagem</b> .....	<b>32</b>
2.1.1 Teoria da Aprendizagem Significativa .....	37
2.1.2 Metodologias Ativas e a Aprendizagem Significativa.....	41
<b>2.2 Normas Internacionais de Educação Contábil</b> .....	<b>45</b>
2.2.1 Competências Técnicas.....	49
2.2.2 Habilidades Profissionais.....	52
<b>2.3 Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Contábil</b> .....	<b>54</b>
2.3.1 Estratégias Baseadas em Exposição.....	55
2.3.2 Problematização .....	56
2.3.3 Uso da arte .....	58
2.3.4 Dinâmicas .....	60
2.3.5 Conexão com a Prática.....	61
<b>2.4 Estudos Anteriores</b> .....	<b>62</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>72</b>
<b>3.1 Caracterização da Pesquisa</b> .....	<b>72</b>
<b>3.2 O Método <i>Delphi</i></b> .....	<b>73</b>
3.2.1 Seleção dos Especialistas .....	76
3.2.2 Instrumento de Coleta de Dados .....	80
3.2.3 Coleta e Análise dos Dados .....	84
<b>3.3 Ética na Pesquisa</b> .....	<b>86</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	<b>88</b>
<b>4.1 Perfil dos Especialistas</b> .....	<b>88</b>
<b>4.2 Teoria da Aprendizagem Significativa</b> .....	<b>93</b>
<b>4.3 Painel <i>Delphi</i> - Competências Técnicas e Habilidades Profissionais</b> .....	<b>105</b>
4.3.1 Primeira rodada - Competências Técnicas.....	105
4.3.2 Primeira rodada - Habilidades Profissionais.....	121

4.3.3 Reflexões sobre os resultados da primeira rodada .....	131
4.3.4 Sugestões do painel de especialistas.....	136
4.3.5 Segunda rodada - Competências Técnicas .....	139
4.3.6 Segunda rodada - Habilidades Profissionais .....	146
4.3.7 Reflexões sobre os resultados da segunda rodada .....	151
4.3.8 Resultados Gerais .....	155
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>160</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>167</b>
<b>Apêndice A: E-mail encaminhado à Coordenação do Curso de Graduação em Ciências Contábeis.....</b>	<b>179</b>
<b>Apêndice B: Convite para participação do Painel de Especialistas.....</b>	<b>180</b>
<b>Apêndice C: E-mail com instruções de acesso à primeira rodada da <i>Delphi</i>.....</b>	<b>181</b>
<b>Apêndice D: E-mail informando a prorrogação de prazo da primeira rodada.....</b>	<b>182</b>
<b>Apêndice E: E-mail com instruções de acesso à segunda rodada da <i>Delphi</i>.....</b>	<b>183</b>
<b>Apêndice F: E-mail de agradecimento pela participação no painel <i>Delphi</i> .....</b>	<b>184</b>
<b>Apêndice G: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>185</b>
<b>Apêndice H: Sítio Institucional das IFES.....</b>	<b>187</b>
<b>Apêndice I: Instrumento de Coleta de Dados da Primeira Rodada .....</b>	<b>189</b>
<b>Apêndice J: Instrumento de Coleta de Dados da Segunda Rodada .....</b>	<b>201</b>
<b>Apêndice K: Modelo do <i>feedback</i> controlado .....</b>	<b>207</b>
<b>Apêndice L: Resumo - Competências Técnicas .....</b>	<b>208</b>
<b>Apêndice M: Resumo - Habilidades Profissionais.....</b>	<b>209</b>
<b>Apêndice N: Cenário das Competências Técnicas na Contabilidade Introdutória .....</b>	<b>211</b>
<b>Apêndice O: Cenário das Habilidades Profissionais na Contabilidade Introdutória ....</b>	<b>212</b>
<b>Anexo A: Resultados de Aprendizagem para Competências Técnicas (IES 2) .....</b>	<b>213</b>
<b>Anexo B: Resultados de Aprendizagem para Habilidades Profissionais (IES 3) .....</b>	<b>216</b>
<b>Anexo C: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa .....</b>	<b>217</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este capítulo possibilita a compreensão dos tópicos a serem expostos ao longo da pesquisa. Inicialmente, é discutido o cenário onde a pesquisa está localizada, ou seja, são abordados sobre o processo de ensino-aprendizagem na educação contábil e exposta a importância da Contabilidade Introdutória no desenvolvimento de competências técnicas e habilidades profissionais. Em sequência, diante desse panorama, são estabelecidos o problema de pesquisa e os objetivos geral e específicos da dissertação. Por fim, são apresentadas as justificativas do estudo, a lacuna de pesquisa, as contribuições esperadas e a organização deste estudo.

### 1.1 Contextualização, Problema de Pesquisa e Objetivos

A partir da disseminação da informação no processo educacional, os indivíduos tornam-se capazes e habilitados intelectualmente a colaborar com o desenvolvimento social e político do país. Deste modo, a educação possibilita que a sociedade alcance um grau elevado de desenvolvimento humano (Cunha, 2007), destreza para lidar com as transformações mundiais (Cornacchione Júnior, 2007) e ratifica seu papel significativo na preparação de um indivíduo com competência e profissionalismo (Andrade, 2002; Pratama, 2015).

No processo de ensino-aprendizagem, definido por Santos (2001) como uma relação educacional entre professor-aluno com ênfase no acompanhamento da aprendizagem, buscase, além da formação do aluno, o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes vinculadas à prática social e ao mercado de trabalho. Considerando tais aspectos, David Ausubel, em 1963, através de uma abordagem cognitiva na intitulada Teoria da Aprendizagem Significativa, ressalta que, para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, é papel do professor (Ausubel, 2000; Ausubel et al., 1980, 1983): (i) ser o mediador do conhecimento; (ii) estruturar e organizar as experiências de aprendizagem, com a finalidade de estimular os discentes na condução do seu próprio aprendizado; (iii) promover situações que possibilitem aos estudantes utilizarem os conhecimentos prévios, com o propósito de ampliarem e/ou construir novos significados em suas estruturas cognitivas; e, (iv) auxiliar os estudantes no desenvolvimento de competências e habilidades.

Outrossim, é destacada a importância da formação pedagógica docente, que contempla o planejamento e abrange a relação professor-aluno, a seleção dos conteúdos, recursos de ensino e a (re)construção do conhecimento, de modo a alcançar os objetivos educacionais, tais

como: o desenvolvimento das *soft e hard skills* alinhadas ao componente curricular ministrado (Franco Junior, 2010; Miranda et al., 2014; Nagib, 2018; Nossa, 1999).

No cenário brasileiro, normas de procedimentos que devem ser seguidas pelos docentes na busca do desenvolvimento das competências e habilidades durante o processo de ensino-aprendizagem – à exemplo do Parecer CNE n.º 776/97, são apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC) – órgão do governo federal responsável por estabelecer as metas e diretrizes para o desenvolvimento da educação básica e superior no Brasil (Decreto n.º 19.402, 1930; Lei n.º 4.024, 1961; Lei n.º 9.394, 1996).

Todavia, devido à diversidade de cursos e programas vinculados ao Ensino Superior, há necessidade de diretrizes e orientações particulares a cada área, tendo em vista as especificidades de atuação de cada curso. Assim sendo, desde o ano de 2004, com a instituição das Diretrizes Nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis (Resolução CNE/CES 10, 2004), é requerida às Instituições de Ensino Superior a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), documento em que, além do currículo pleno e sua operacionalização, são apontados o perfil esperado do egresso, inclusive, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes durante a formação profissional.

Recentemente, uma proposta de resolução oriunda do Conselho Federal de Contabilidade - CFC (2022) visa a alteração das diretrizes do curso de graduação em Ciências Contábeis, porém, ainda, está vigente a Resolução CNE/CES 10 (2004) que tem abordagem prescritiva, ou seja, organizada com ênfase no conteúdo. A proposta do CFC (2022) reformula as Diretrizes Nacionais para o bacharelado em Ciências Contábeis, tendo como ênfase uma abordagem curricular por competências que assegura aos discentes o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes necessárias para a compreensão de questões voltadas ao âmbito científico, técnico, social, ambiental e político.

No entanto, quando se observam os conteúdos específicos que devem possibilitar que os estudantes revelem as competências técnicas e habilidades profissionais esperadas, a Resolução CNE/CES 10/2004 menciona a necessidade do ensino referente às teorias da contabilidade, incluindo tópicos relacionados as atividades atuariais e as quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais. Sendo possível visualizar a base de aprendizado desses tópicos nos conteúdos programáticos dos componentes curriculares iniciais da graduação em Ciências Contábeis, por exemplo, a Contabilidade Introdutória (Carneiro et al., 2017).

Segundo o Parecer CNE n.º 776/97, uma sólida formação básica prepara o discente para as transformações ocorridas na sociedade, além de desenvolver a criatividade e análise

crítica. Para Franco Junior (2010), Malgwi (2006) e Marion (2001), o componente curricular de Contabilidade Introdutória é alicerce para o desenvolvimento da aprendizagem sobre o conhecimento contábil, bem como, é crucial na formação do profissional e na motivação do estudante em permanecer no curso de graduação.

Contudo, apesar da evolução nos métodos de ensino utilizados em sala de aula, a predominância da utilização da aula expositiva nos componentes curriculares iniciais do curso de graduação em Ciências Contábeis (Andrade, 2002; Marion, 2001) pode tornar os estudantes propensos a dificuldades na aprendizagem dos componentes curriculares específicos de contabilidade, por falta de domínio na Contabilidade Introdutória, como também, devido às estratégias instrucionais utilizadas pelos docentes não possibilitarem aos discentes uma visão objetiva e abrangente do ciclo contábil (Franco Junior, 2010; Marion, 2001; Oliveira et al., 2016).

Andrade (2002) e Rodrigues & Araújo (2007) corroboram que, devido à expansão da tecnologia e evolução do âmbito social, o ensino contábil brasileiro precisou atravessar por mudanças, no entanto, ainda, vivencia um período de transformação e necessidade de atualização profissional do docente e das metodologias de ensino utilizadas. Nesse sentido, no que concerne ao desenvolvimento do conhecimento, existe a necessidade e crescente preocupação, por parte da academia, de que os estudantes tenham uma aprendizagem cognitiva relacionada a participação ativa do discente no processo de ensino-aprendizagem e envolve fatores como: a motivação, o raciocínio e a atenção. Para que esse objetivo seja alcançado, é recomendada por diversos autores (Ausubel, 2000; Camargo & Daros, 2018; Hansen, 2006; Leal et al., 2017; Martins & Espejo, 2015; Nagib, 2018; Nogueira et al., 2020; Rodrigues & Araújo, 2007; Stanley & Marsden, 2012) a utilização de metodologias ativas de aprendizagem, que possibilitam a aquisição e desenvolvimento de competências e habilidades necessárias aos estudantes durante a formação profissional.

No Brasil, a Resolução CNE/CES 10/2004 elenca as *soft e hard skills* esperadas aos estudantes no período final do curso de graduação em Ciências Contábeis. Contudo, adiciona-se a essa discussão do contexto educacional, as Normas Internacionais de Educação Contábil publicados pelo *International Accounting Education Standards Board* (IAESB) que objetiva o fomento ao desenvolvimento da educação contábil, em especial, cita-se a *International Education Standard* (IES) 2 e 3 que apresentam, respectivamente, as competências técnicas e habilidades profissionais que os estudantes devem possuir ao final do desenvolvimento profissional inicial.

Na visão do IAESB (2019), as competências técnicas e habilidades profissionais, assim como, os valores profissionais, ética e atitudes são a base para desenvolvimento do educando na área contábil, independente do ramo da contabilidade a ser escolhido para atuação profissional. Nessa perspectiva, a competência técnica é representada como a capacidade em apoiar-se em conhecimentos adquiridos no processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de executar uma função dentro de um padrão estabelecido (Breda et al., 2021; IAESB, 2019b). Em paralelo, as habilidades profissionais – características dos discentes desenvolvidos no ambiente acadêmico – são classificadas pelo IAESB (2019) em categorias de aptidão intelectual, pessoal, organizacional, interpessoal e de comunicação. Jacomossi & Biavatti (2017) asseveram que essa rotulação tem o intuito de apresentar as habilidades profissionais essenciais para lidar com as diferentes situações do cotidiano da área contábil.

No que tange à avaliação e oportunidade de desenvolvimento das *soft e hard skills* no processo de ensino-aprendizagem, o IAESB (2019) menciona a importância da aplicação de diferentes metodologias ativas que permitem que o estudante se torne o protagonista no processo de construção do conhecimento (Martins & Espejo, 2015), bem como, facilita o alcance da aprendizagem significativa (Ausubel, 2000; Ausubel et al., 1980, 1983).

Com o crescente número de estudos referentes às metodologias ativas de aprendizagem (Bacich & Moran, 2018; Camargo & Daros, 2018; Wommer et al., 2020) e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem, Leal et al. (2017) e Nogueira et al. (2020) apresentam uma proposta de categorização das metodologias ativas para a área de negócios, conforme as semelhanças nos métodos de ensino, classificando-as em: (i) estratégias de ensino baseadas em exposição; (ii) problematização, (iii) uso da arte; (iv) dinâmicas e (v) conexão com a prática. Nesse contexto de novas metodologias, o principal papel do professor situa-se em auxiliar o aluno a aprender, apontando para a formação – conhecimentos, competências e habilidades – alinhadas com as necessidades do mercado (Camargo & Daros, 2018; Franco Junior, 2010; Rodrigues & Araújo, 2007).

Nessa linha de reflexão, Andrade (2002) analisou o panorama do ensino de Contabilidade Introdutória nas universidades públicas, abrangendo os conteúdos programáticos, o material didático adotado, os métodos de ensino e a utilização de tecnologias educacionais. A autora conclui que o corpo docente se preocupa com a qualidade da aula, por isso, utiliza métodos didáticos como o estudo de caso e dinâmicas em grupo, apesar da predominância da aula expositiva; além disso, os docentes se atentam à preparação dos futuros profissionais para as necessidades do mercado de trabalho, em especial, salientam a

importância do desenvolvimento de habilidades interpessoais e a aquisição de conhecimentos tecnológicos. Logo, há uma busca por um processo de ensino-aprendizagem ativo e moderno no componente curricular de Contabilidade Introdutória.

Em paralelo, Andrade (2002) menciona a necessidade das instituições acadêmicas adequarem-se às inovações tecnológicas, tanto com equipamentos quanto com a capacitação tecnológica dos docentes. Nos componentes curriculares introdutórios do curso de graduação em Ciências Contábeis, a adoção de recursos informáticos é uma alternativa importante para o aumento da eficácia e da eficiência do processo de ensino-aprendizagem; e, segundo a amostra dos docentes nas instituições de ensino superior pesquisadas, a totalidade acredita na melhoria do processo de ensino-aprendizagem com o uso de *software* educativo, visto que facilita/estimula a aprendizagem. Outros achados da pesquisa se referem a importância em construir um ambiente que promova a aprendizagem significativa, alinhando a tecnologia com o ensino da contabilidade e respeitando as experiências prévias, o ritmo, as dificuldades e estilos de aprendizagem dos alunos.

Na mesma linha de raciocínio, Franco Junior (2010) visou conhecer a situação da Contabilidade Introdutória, contudo, com foco nas instituições de ensino do Estado de São Paulo, analisando o perfil dos docentes, os métodos e abordagens de ensino, e as metodologias de avaliação de aprendizagem. O autor infere que diante da diversidade de técnicas de avaliações, cabe ao docente procurar estratégias que melhor se alinhem aos objetivos da aprendizagem, ou seja, ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes. Contudo, foi percebido pelo autor, na análise dos dados obtidos, que os docentes utilizam como método de avaliação a prova escrita, ao final do processo de ensino-aprendizagem, para obter uma nota escolar e definir a aprovação/reprovação do estudante. Deste modo, Franco Junior (2010) ressalta que a avaliação deve ser compreendida pelo professor como um instrumento auxiliar da aprendizagem, com a finalidade de desenvolver as competências e habilidades durante todo o percurso do componente curricular.

Há de se destacar, também, que, quando analisado o interesse dos docentes na aplicação de metodologias ativas em turmas posteriores, percebeu-se a possibilidade de aderência dos métodos de jogos de empresa e excursões/visitas técnicas, na qual foram definidas pelos respondentes como atividades atípicas capazes de despertar o interesse e a motivação dos estudantes, além de permitir o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva, habilidades profissionais, atitudes e compreensão dos conhecimentos teóricos (Franco Junior, 2010).



Souza (2014), através de um quase-experimento com seis turmas do componente curricular de Contabilidade Introdutória, estudou como a utilização de tecnologia da educação, baseada em Inteligência Artificial, auxilia os estudantes no desenvolvimento de competências técnicas como, por exemplo, o entendimento da nomenclatura contábil, o registro das transações econômicas básicas e o encerramento das demonstrações contábeis. O estudo apresenta como resultado que a Inteligência Artificial, por intermédio de uma avaliação diagnóstica de cada estudante, compreende as deficiências das competências técnicas e, assim, orienta os estudantes no processo de ensino-aprendizagem e guia-os no melhor caminho para a aprendizagem significativa.

Outro estudo relevante é o de Nagib (2018), que aborda a relação entre metodologias ativas, ciclo de vida e qualificação docente no ensino de graduação em contabilidade. O autor reforça que os métodos ativos não substituem o método tradicional de ensino, contudo, são ferramentas complementares que devem ser adotadas no processo de ensino-aprendizagem, para ser capaz o alcance dos objetivos pedagógicos pretendidos pela instituição de ensino. O autor, também, afirma que a formação pedagógica do docente possibilita a compreensão de como as metodologias ativas conseguem promover as competências técnicas e habilidades profissionais demandadas pelo mercado de trabalho.

Em paralelo, Vendramin (2018) defende a tese de que a adoção da metodologia do método do caso de ensino contribui para a ocorrência de aprendizagem significativa nos discentes do ensino superior de contabilidade. Desta forma, com a aplicação do método do caso, em uma turma inicial de contabilidade em Portugal, constatou que se faz oportuna a análise das metodologias de ensino considerando as teorias educacionais, como a da Teoria da Aprendizagem Significativa, pois, abrange a importância do docente em atentar-se para as atitudes, comportamentos e habilidades que se pretende atingir no processo de ensino-aprendizagem, desde o planejamento didático. A autora salienta que, ao utilizar metodologias ativas, o professor oferece oportunidades para o aluno aprender significativamente e, conseqüentemente, alcançar os objetivos educacionais.

Por meio desse cenário de estudos acadêmicos, é possível compreender a importância do estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem do componente curricular de Contabilidade Introdutória, pois, nela contém conteúdos fundamentais para construção da base do conhecimento, além de proporcionar o primeiro contato do estudante com a ciência contábil. Por conseguinte, o estudo com base na percepção do professor é propício neste momento visto as mudanças no contexto educacional, o perfil de formação profissional solicitado pelo mercado de trabalho, bem como, devido à difusão de metodologias ativas de

aprendizagem, que transformam a tradicional sala de aula e possibilitam a construção do conhecimento técnico/teórico (*hard skills*) e a promoção de habilidades, valores profissionais e atitudes (*soft skills*).

Dado o contexto delineado, o estudo é orientado a partir da seguinte questão de pesquisa: Quais as avaliações e percepções dos docentes sobre as competências técnicas (*hard skills*) e habilidades profissionais (*soft skills*) apresentadas pelos estudantes durante o desenvolvimento profissional inicial com base na Teoria da Aprendizagem Significativa? Desta forma, o objetivo do presente estudo consiste em: Analisar as percepções dos docentes sobre as competências técnicas e habilidades profissionais desenvolvidas no componente curricular de Contabilidade Introdutória à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa.

Caracterizados a questão e objetivo geral da pesquisa, delimita-se, como cenário de estudo, o curso de graduação em Ciências Contábeis das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) localizadas no Brasil e as competências técnicas/habilidades profissionais preconizadas pelo IAESB.

Baseado no objetivo apresentado, foram levantados os seguintes objetivos específicos:

- (a) Verificar o grau de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa através da utilização das metodologias ativas de aprendizagem;
- (b) Identificar o consenso dos docentes acerca das competências técnicas e habilidades profissionais;
- (c) Identificar as competências técnicas e habilidades profissionais presentes no processo de ensino-aprendizagem, paralelamente as Normas Internacionais de Educação Contábil; e,
- (d) Especificar as lacunas no desenvolvimento de competências técnicas e habilidades profissionais.

## **1.2 Justificativas, Lacuna e Contribuições**

Como exposto por Cornachione Junior (2004), a educação superior tem um papel importante na abordagem social, assim como, em um país em desenvolvimento, como o Brasil, a educação merece atenção especial por ser influente na ampliação do conhecimento, informação e habilidades dos indivíduos que compõem o ambiente social. Ao interligar esse contexto a área educacional contábil, visualiza-se que devido ao crescimento no número de ingressantes na graduação em Ciências Contábeis e um delineamento mais específico do perfil profissional requerido pelo mercado de trabalho, é pertinente o estudo deste cenário de

modo a propor novos caminhos (Breda et al., 2020; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022; Meurer & Voese, 2020; Silva et al., 2017).

Nesse contexto, a relevância do tema proposto é consistente em três diferentes aspectos: o primeiro, a relevância prática, desde que se pretende conhecer o processo de desenvolvimento de competências técnicas e habilidades profissionais, considerando as normas internacionais aplicadas à um dos componentes curriculares ministrados nos semestres iniciais da graduação em Ciências Contábeis, a Contabilidade Introdutória, devido à importância dos conteúdos ministrados na formação base do estudante (Andrade, 2002; Carneiro et al., 2017; Franco Junior, 2010; Hofer et al., 2005; Oliveira et al., 2016).

Coaduna-se com a relevância prática, o panorama de que a graduação em Ciências Contábeis é o quarto maior curso com número de matrículas no Brasil, segundo dados do Censo da Educação Superior 2020, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2022), e o componente curricular de Contabilidade Introdutória é o primeiro contato destes ingressantes com a ciência contábil na universidade, sendo assim, influencia na motivação em permanecer ou não no curso de graduação (Andrade, 2002; Bianchi et al., 2010; Franco Junior, 2010; Hofer et al., 2005; Malgwi, 2006).

Além disso, as competências e habilidades requeridas ao perfil do egresso do curso, exposto na Resolução CNE/CES 10/2004, permeiam toda a formação profissional, contudo, não são minuciosas. Assim, se por um lado, no âmbito nacional, são elencadas condições genéricas, que devem ser desenvolvidas no ambiente acadêmico e colocadas em prática pelo profissional, tais como: utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis, demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil, elaborar pareceres e relatórios, e exercer a profissão com ética. Por outro lado, no âmbito internacional, através das Normas Internacionais de Educação Contábil publicados pelo IAESB, são aludidos *hard* e *soft skills* específicos, que devem ser desenvolvidos durante a formação profissional. Deste modo, em consonância com a visão do IAESB (2019b), há necessidade de constante interação entre a academia e o mercado de trabalho para alinhamento das expectativas referentes ao perfil do profissional contábil e a melhor eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

O segundo aspecto é o da relevância científica, visto que pesquisas sobre educação contábil são importantes para a promoção do desenvolvimento da contabilidade como ciência, assim como o estudo das habilidades e competências desenvolvidas ao longo do curso de graduação possibilita identificar os obstáculos na formação dos estudantes.

Acrescenta-se à relevância científica, os dados obtidos através de pesquisa bibliográfica realizada no Portal de Periódicos da CAPES<sup>1</sup>, pois, foram encontradas 463 pesquisas referentes ao termo: “Contabilidade Introdutória”. Com auxílio do *software R Studio* (Aria & Cuccurullo, 2017), para análise desses dados, foi possível visualizar um crescimento médio de publicações referindo-se a esse termo após o ano de 2012. Ademais, nos estudos com foco no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular de Contabilidade Introdutória é encontrada a abordagem de tópicos como: (i) métodos de ensino, estratégias de aprendizado e desempenho acadêmico (Cunha et al., 2013; Nogueira, 2012; Rezende et al., 2016; Santos & Costa, 2019; Sena & Sallaberry, 2021; Vellani & Maciel, 2011; Vendramin & Araujo, 2020); (ii) educação superior e currículo (Bianchi et al., 2010; Caria et al., 2016; Hofer et al., 2005; Mendes et al., 2020; Raimundini et al., 2009; Soares et al., 2012); (iii) mercado de trabalho e desenvolvimento de competências e habilidades (Slomski et al., 2010); e, (iv) metodologias ativas e o uso de tecnologias educacionais (Costa et al., 2020; Nogueira & Casa Nova, 2013; Quintana & Afonso, 2018; Rocha Neto & Leal, 2020). Todavia, é notável que uma parte significativa das pesquisas sobre a Contabilidade Introdutória está baseada na percepção dos estudantes. Assim, o presente estudo que se baseia na perspectiva do docente contribui para um novo olhar sobre o desenvolvimento das *soft e hard skills*, bem como, é significativo devido o docente ser o mediador do conhecimento, escolher as estratégias instrucionais e, conseqüentemente, definir quais competências e habilidades serão focalizadas no processo de ensino-aprendizagem.

As pesquisas científicas acerca da Contabilidade Introdutória, identificadas por meio da pesquisa bibliográfica, representam tendências de assuntos abordados na educação contábil, como é apresentado por Apostolou et al. (2018, 2019, 2020, 2021, 2022). Entretanto, no que se refere às *soft e hard skills* no componente curricular de Contabilidade Introdutória, os estudos apresentam os resultados da aplicação das metodologias ativas de aprendizagem desconsiderando as normas internacionais de educação. Assim sendo, percebe-se um campo abrangente e pouco explorado na área contábil acerca das competências técnicas e habilidades profissionais sob a perspectiva das normas internacionais de educação.

Por fim, o terceiro aspecto, a relevância social, é apresentada pela viabilidade de compreender, através da pesquisa, os pontos positivos e as lacunas no desenvolvimento das habilidades profissionais e competências técnicas no ensino base da contabilidade. Assim

---

<sup>1</sup> Pesquisa bibliográfica realizada no *website* do Portal de Periódicos da CAPES <[www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)> em 03/05/2022.

como, por identificar os problemas relacionados aos métodos de ensino adotados e, conseqüentemente, estabelecer estratégias de melhoria; contribuindo com o avanço intelectual e político dos indivíduos sociais, visto que a educação ultrapassa o conhecimento teórico e propulsiona a formação igualitária do cidadão (Cunha, 2007; Ghiraldelli Junior, 2009; Soares et al., 2002).

Além do exposto, a lacuna de pesquisa na qual busca-se dirimir é referente à: (i) utilização da Teoria de Aprendizagem Significativa na educação contábil; (ii) formação dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis no Brasil segundo as Normas Internacionais de Educação Contábil; e, (iii) investigação do panorama de desenvolvimento das competências técnicas e habilidades profissionais no cenário brasileiro, especialmente na formação profissional inicial. Visto que, em conjunto, os pontos mencionados não são objetos de estudo em pesquisas anteriores.

Para a academia, espera-se contribuir com a discussão entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, na busca de fortalecer os aspectos positivos encontrados no desenvolvimento de competências e habilidades no componente curricular de Contabilidade Introdutória. Além disso, espera-se que as informações referentes às lacunas no desenvolvimento de competências e habilidades sejam consideradas pelas instituições de ensino superior brasileiras na atualização do Projeto Pedagógico do curso de graduação em Ciências Contábeis.

No que tange às entidades contábeis, a pesquisa será de utilidade ao: (i) informar sobre como está ocorrendo o processo basilar de ensino-aprendizagem dos futuros profissionais da contabilidade, frente às mudanças corriqueiras da sociedade; e, (ii) conhecer o perfil do estudante que está sendo formado na academia. Como também, será útil para as organizações/instituições que se dedicam à educação da classe contábil, a exemplo do Conselho Federal de Contabilidade e da Academia Brasileira de Ciências Contábeis - ABRACICON, que através do conhecimento do cenário de desenvolvimento das competências e habilidades podem desenvolver estratégias de melhoria para o avanço da ciência e da profissão.

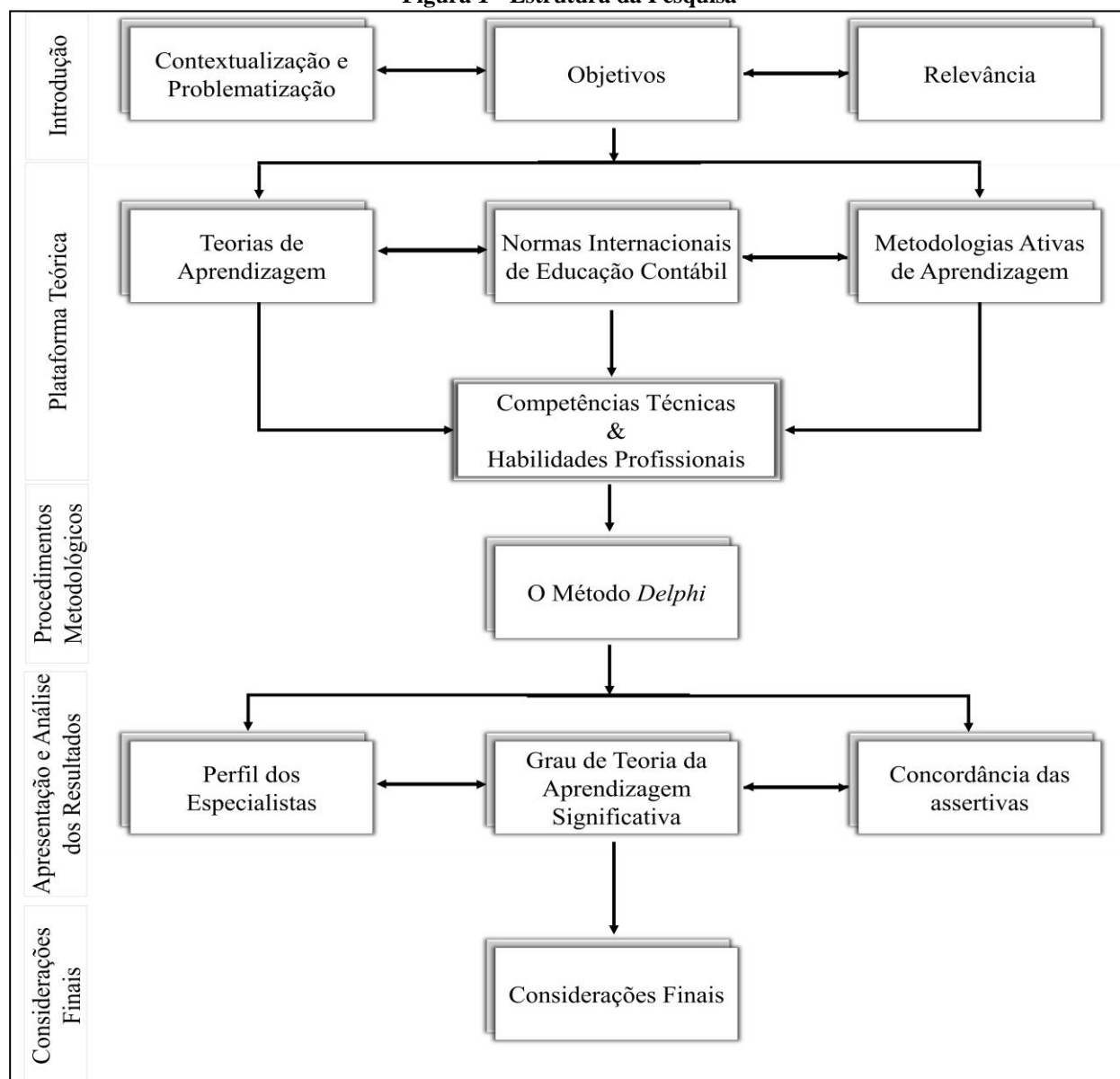
A presente pesquisa incrementa na construção de conhecimento, considerando as especificidades da área de educação contábil, contribuindo na literatura acerca das competências técnicas (*hard skills*) e habilidades profissionais (*soft skills*) na formação do estudante de Ciências Contábeis, bem como, colabora com estudos e gera conhecimento científico acerca da aplicação das Normas Internacionais de Educação Contábil no Brasil, em especial, no componente curricular de Contabilidade Introdutória. Além disso, contribui com

um incremento na literatura ao utilizar a Teoria da Aprendizagem Significativa aplicada a área contábil.

### 1.3 Estrutura da Pesquisa

Conforme demonstrado na Figura 1, a presente investigação está estruturada em cinco capítulos, incluindo esta introdução, em que é abordada a contextualização do ensino superior contábil, a questão problema, os objetivos geral e específicos desta pesquisa, a justificativa e as contribuições esperadas do estudo.

**Figura 1 - Estrutura da Pesquisa**



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O Capítulo 2 apresenta a plataforma teórica perpassando sobre as teorias de aprendizagem, sendo enfatizada a Teoria da Aprendizagem Significativa, desenvolvida por David Ausubel. Nessa seção, ainda, é explanado sobre as Normas Internacionais de Educação Contábil, com ênfase nas competências técnicas e habilidades profissionais propostas pelo IAESB. Ademais, contempla os tópicos de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem e estudos anteriores acerca da temática abordada nesta pesquisa.

No Capítulo 3 é realizada a apresentação dos procedimentos metodológicos, onde é elucidado a abordagem da pesquisa, o método *Delphi*, o instrumento de coleta dos dados e as técnicas de tratamento dos dados para alcance dos objetivos. Subsequentemente, o Capítulo 4 contempla a análise e discussão dos resultados originados na aplicação das rodadas do método *Delphi* modificado. Por fim, no Capítulo 5 é apresentado as considerações finais do estudo e as sugestões para pesquisas futuras.

## 2 PLATAFORMA TEÓRICA

Neste capítulo, apresentam-se as temáticas relacionadas com esse estudo. Inicialmente, é abordado sobre as teorias cognitivas de aprendizagem, com ênfase na teoria base dessa pesquisa, a Teoria da Aprendizagem Significativa. Além disso, é detalhado o vínculo dessa teoria com o desenvolvimento das *hard* e *soft skills* no processo de ensino-aprendizagem. Sequencialmente, são apresentadas as Normas Internacionais de Educação Contábil publicadas pelo IAESB, com destaque para as normas sobre as competências técnicas e habilidades profissionais. Adicionalmente, são elucidadas a temática de metodologias ativas e sua influência no alcance dos objetivos educacionais (*hard* e *soft skills*). Por fim, são apresentados os estudos anteriores relacionados ao problema desta pesquisa.

### 2.1 Teorias de Aprendizagem

As teorias de aprendizagem objetivam a explicação do processo de construção de conhecimento, em vista disso se caracterizam como a troca de experiências entre professores e alunos. Ao analisar o contexto teórico-metodológico da aprendizagem e do ensino, sob a lente de estudos como o de Lefrançois (1991, 2008), Moreira (1999) e Tavares & Alarcão (1992), as filosofias das teorias de aprendizagem podem ser classificadas em três grupos principais, sendo estes, o:

- (i) Comportamentalista – com ênfase na aprendizagem através de comportamentos observáveis e controláveis que se desenvolve por estímulos e respostas;
- (ii) Cognitivista – sendo relacionado à faculdade dos indivíduos em adquirir conhecimento, pois, o aprendizado é construído através da participação ativa do discente no ensino; e,
- (iii) Humanista – que expõe como ideia principal a conexão entre pensamentos, sentimentos e ações dos indivíduos.

As teorias comportamentalistas, ou behaviorismo, têm como essência o aluno como agente passivo do conhecimento, onde a aprendizagem é obtida através da mudança ou aquisição de comportamentos observáveis causada por estímulos externos ou ambientais. Pavlov (1849 – 1936), Thorndike (1874 – 1949), Hull (1884 – 1952), Watson (1878 – 1958), Guthrie (1886 – 1959) e Skinner (1904 – 1990) são alguns dos representantes dessa linha teórica que tem como bases psicológicas o estímulo e o condicionamento por reforço (Lefrançois, 2008; Tavares & Alarcão, 1992).



No processo de ensino-aprendizagem, as teorias behavioristas reforçam a busca pelo conhecimento mecânico, através de exercícios de repetição, ensino individualizado e memorização. Deste modo, Tavares & Alarcão (1992) pontuam que essa teoria realça o saber fazer, por isso, evitam a ocorrência de erros, bem como, a teoria comportamentalista ressalta a recompensa ou punição e busca estratégias para que o comportamento dos estudantes possam ser medidos e observáveis.

Em contraste ao behaviorismo, o enfoque cognitivista tem como visão a capacidade de aprender do indivíduo, onde o foco está no desenvolvimento da aprendizagem significativa do conteúdo (Martins & Espejo, 2015). Portanto, o estudante participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem, sendo que, neste enfoque, o papel do professor é o de mediador do conhecimento. Tavares & Alarcão (1992) mencionam que as estratégias instrucionais utilizadas no processo de aprendizagem cognitivista são pertencentes as metodologias ativas, uma vez que são aplicados métodos como, por exemplo, o ensino por descoberta, a realização de debates, estudos de caso e discussões.

Consoante aos princípios psicopedagógicos com aplicação ao ambiente de ensino, as teorias cognitivistas elencam atividades como: (i) motivar o aluno para a aprendizagem, relacionando-as com as necessidades pessoais e os objetivos de aprendizagem; (ii) reconhecer que a estrutura cognitivista do estudante depende de experiências e visão de mundo; (iii) adequar o ensino ao nível de desenvolvimento de competências e habilidades; (iv) ajudar o discente na compreensão da estrutura da avaliação que lhe é proposta; (v) fornecer informações que facilitem a compreensão do conhecimento, entre outros (Lefrançois, 1991; Moreira, 1999; Tavares & Alarcão, 1992).

Com uma perspectiva diferente, as teorias humanistas, ou movimento humanista, abordam sobre a importância da liberdade do aluno na escolha das competências a aprender (Lefrançois, 2008; Moreira, 1999). Para os autores que defendem a corrente humanista, deve-se deixar o estudante livre para trilhar o seu próprio caminho, por isso, tais pensadores têm uma visão contrária em relação ao sistema de avaliação por notas, currículos fixos e obrigatoriedade de assistir às aulas (Tavares & Alarcão, 1992). Assim, essa teoria tem como base psicológica a personalidade em que é fomentado a autoaprendizagem, a autoavaliação e a aprendizagem dos sentimentos para direcionamento dos estudantes em tornar-se indivíduos sociais, livres, criativos, espontâneos e empáticos.

Tavares & Alarcão (1992) resumem a teoria humanista em alguns princípios psicopedagógicos de atuação, entre eles: (i) o foco na aprendizagem como uma perspectiva de desenvolvimento da pessoa humana; (ii) a centralização da aprendizagem nas necessidades,

vontades e sentimentos dos discentes; (iii) o desenvolvimento de relações interpessoais; (iv) o ensinar a sentir e aprender; e, (v) a promoção de uma aprendizagem com base na autonomia, descoberta e reflexão. Alguns defensores dessa linha de pensamento são Buhler (1879 – 1963), Maslow (1908 – 1970), Rogers (1902 – 1987) e Combs (1912 – 1999).

No contexto deste estudo, será abordada a teoria sob o enfoque cognitivista, porque aborda fatores essenciais para fluidez no processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo: a motivação, atenção, compreensão do conteúdo, autoconsciência, percepção, resolução de problemas, sistematização do conhecimento e a capacidade de inter-relacionar novos conteúdos com os prévios (processamento da informação). No Quadro 1 são apresentados alguns pensadores e suas teorias cognitivas de aprendizagem.

**Quadro 1 - Teorias Cognitivas de Aprendizagem**

<b>Autor</b>	<b>Teoria</b>	<b>Relação com o processo de Ensino-Aprendizagem</b>
Lev Semynovitch Vygotsky (1896 – 1934)	Sociocultural	Entende-se que o contexto social e o desenvolvimento cognitivo humano caminham juntos. Na perspectiva da zona de desenvolvimento proximal, o professor não deve dar ênfase no que o discente aprendeu, mas no que o discente realmente necessita aprender para atingir o desenvolvimento real da aprendizagem.
Jean William Fritz Piaget (1896 – 1980)	Construtivismo Psicogenético	A aprendizagem é um mecanismo de adaptação do indivíduo a uma situação inusitada, em que há duas técnicas principais: (a) a assimilação, ou seja, incorporação de novos conhecimentos e experiências ou informações à estrutura intelectual que não são modificados; e, em contraste, (b) a acomodação, que ocorre quando há reorganização da estrutura mental para incorporar esses novos conhecimentos, experiências ou informações e transformá-los para se ajustarem às novas situações.
David Paul Ausubel (1918 – 2008)	Aprendizagem Significativa	Prioriza a organização cognitiva dos conteúdos aprendidos, dado que possibilita ao estudante uma gama de opções de associações de conceitos que conduzem à consolidação do aprendizado ou a um novo aprendizado.
Jerome Seymour Bruner (1915 – 2016)	Instrução	A aprendizagem é um processo interno mediado cognitivamente, e não um produto direto dos fatores externos àquele que aprende. Assim sendo, as formas que os professores utilizam para apresentarem os conteúdos aos alunos devem ter em vista o seu desenvolvimento cognitivo. Os alunos são estimulados pelo professor através de perguntas que geram estudos e pesquisas. Esta teoria baseia-se numa distinção feita entre a maneira expositiva (conteúdo pronto = aluno agente passivo) e a maneira hipotética de conduzir uma aula (aluno agente ativo = professor auxilia no desenvolvimento).
Emilia Beatriz Maria Ferreiro (1937)	Construtivista de ensino-aprendizagem	Os conteúdos da aprendizagem são produtos sociais e culturais. O professor é um agente mediador entre o aluno e a sociedade, e, o aluno é um sujeito ativo na construção do seu conhecimento, por meio da sua interação com o mundo físico e social que o rodeia.

Fonte: Adaptado de Lakomy (2008).

Conforme apresentado no Quadro 1, a teoria sociocultural (também conhecida como histórico-cultural, sócio-histórica ou sócio interacionista) foi desenvolvida por Vygotsky, na qual destaca que no processo de ensino-aprendizagem os estudantes são influenciados pela cultura, linguagem e interação social (Lakomy, 2008; Lefrançois, 2008; Moreira, 1999). À vista disso, há uma relação mútua entre a aquisição do conhecimento e a compreensão do contexto histórico em que o sujeito está inserido. Para Vygotsky (2007), a realização de atividades no meio educacional pelo discente, sem o auxílio de professores ou colegas, é indicativo do seu desenvolvimento e da aquisição de competências e habilidades. Todavia, esses aspectos e o aprendizado gerado através das interações sociais não são avaliados no processo de ensino-aprendizagem ou percebidos pelo docente (Lefrançois, 2008).

Nessa perspectiva, a zona de desenvolvimento proximal, apresentada por Vygotsky (2007), é entendida como a distância entre o desenvolvimento efetivo (real) e o desenvolvimento potencial (gama de possibilidades) do discente. Sendo que, enquanto, o nível de desenvolvimento real se apresenta por meio da solução de problemas de maneira independente e, simultaneamente, estimula a autonomia e envolve o conteúdo com a realidade do discente; o nível de desenvolvimento potencial é determinado através da resolução de problemas com auxílio do professor ou com a colaboração dos colegas, onde o foco está na construção de novas experiências (Lakomy, 2008; Vygotsky, 2007). A partir desta análise do nível cognitivo do aluno, o docente pode focar na construção e articulação dos saberes necessários para o alcance do desenvolvimento real do discente. Logo, o ensino deve considerar as bases de conhecimento e experiências prévias do educando, de modo a torná-lo um agente de transformação social através do desenvolvimento cognitivo, afetivo e cultural (Lakomy, 2008; Santos & Costa, 2019; Vygotsky, 2007).

Na concepção de Jean Piaget, a aprendizagem é um processo progressivo de descoberta e reorganização mental. Por conseguinte, a relação do processo de ensino-aprendizagem com a teoria do construtivismo psicogenético, por ele defendida, consiste na ênfase dos aspectos estruturais e biológicos sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Segundo Lakomy (2008) e Lefrançois (2008), apesar de Piaget ter concentrado seus estudos na epistemologia, seu trabalho apresenta contribuições importantes para o contexto educacional.

Na linha de pensamento dessa teoria cognitivista, a aquisição do conhecimento se torna possível por intermédio da interação do indivíduo com o meio ambiente, porque o indivíduo consegue modificar a realidade em que está envolvido através da assimilação e da acomodação. A assimilação se baseia na compreensão prévia, desse modo, envolvendo os

conhecimentos já aprendidos e ampliando-os na estrutura intelectual. Por outro lado, a acomodação se insere na mudança da compreensão, por isso, direciona a reorganização intelectual para incorporação de novos significados na estrutura cognitiva (Lakomy, 2008; Lefrançois, 2008; Piaget, 2003).

Sob a ótica de Piaget, o professor, durante o processo de ensino-aprendizagem, deve proporcionar atividades que façam sentido no ponto de vista do discente e que, em simultâneo, sejam adequadas ao nível de maturação do estudante em relação à aprendizagem, assim, é possível haver o equilíbrio entre o processo de assimilação e acomodação. Segundo os estudos de Jean Piaget, há quatro forças que moldam a aprendizagem: a interação social, a experiência ativa, o equilíbrio e a maturação (Lefrançois, 2008; Moreira, 1999).

Na visão de Bruner, a aprendizagem depende de um processo ativo do estudante, ou seja, a aquisição do conhecimento e recebimento de informações procedem a partir das descobertas, resoluções de problemas e verificação de hipóteses. O ensino nessa linha de pensamento requer que o professor, por intermédio de perguntas, provoque a curiosidade e o interesse dos estudantes em realizar atividades de pesquisa, observação, exploração e análise de problemas. Dessa maneira, incentivando o estudante a assumir um papel ativo na aprendizagem (Tavares & Alarcão, 1992).

A teoria da instrução se baseia em quatro princípios: (i) motivação – fatores internos e externos que estimulam a aprendizagem; (ii) estrutura – forma que o conteúdo é transmitido ao discente, pois, entende-se que qualquer conteúdo, desde que adequadamente organizado cognitivamente, é compreensível a todos os estudantes; (iii) sequência – a escolha da ordem de apresentação dos conteúdos determinará o grau de dificuldade e de desenvolvimento intelectual; e, (iv) reforçamento – promover *feedbacks* periódicos para os discentes acompanharem sua evolução e corrigir rotas (Lakomy, 2008; Moreira, 1999).

O método construtivista de ensino-aprendizagem, proposto por Emília Ferreiro, apresenta que o conhecimento é alcançado por meio da construção pessoal e ativa do discente no processo de ensino-aprendizagem, influenciando no desenvolvimento de competências e habilidades. De acordo com essa abordagem, os erros dos discentes não devem ser minimizados ou ignorados, mas, sim, percebidos como resultados de concepções dos alunos. Sendo assim, cabe ao professor guiar os estudantes para a eficiência da aprendizagem (Lakomy, 2008).

Além dos autores apresentados no Quadro 1, Koffka (1886 – 1941), Wertheimer (1880 – 1943) e Kohler (1887 – 1967), também, contribuíram com o enfoque cognitivista na aprendizagem apresentando a teoria da psicologia da forma (Gestalt), onde o sujeito interpreta

e organiza conjuntamente os elementos à sua volta, salientando a importância da compreensão, percepção e significado no processo de aprendizagem (Lefrançois, 1991, 2008).

O estudo das teorias de aprendizagem cognitivas possibilita a reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem e enumera estratégias para o estímulo da aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de competências e habilidades profissionais.

### 2.1.1 Teoria da Aprendizagem Significativa

No enfoque cognitivista, também, é apresentada a teoria desenvolvida por David Ausubel, em 1963, sobre a Aprendizagem Significativa, que se refere a uma abordagem no ensino em que quando uma nova informação é exposta, esta será inter-relacionada pelo aluno com conhecimentos prévios já obtidos – este aspecto é denominado subsunção (Ausubel et al., 1980). Deste modo, ao serem apresentados novos conteúdos aos alunos, estes, ao estabelecerem essa conexão com conceitos estudados anteriormente ou experiências, conseguirão elaborar formas de expandir o aprendizado/conhecimento e o raciocínio lógico.

Em seu estudo, Ausubel et al. (1980, 1983) identificam quatro categorias de aprendizagem: (i) aprendizagem por recepção; (ii) aprendizagem por descoberta; (iii) aprendizagem mecânica; e, (iv) aprendizagem significativa. A compreensão dessas categorias de aprendizagem se deve ao cenário que o professor se depara no processo de ensino-aprendizagem, sendo este, o enigma de como ensinar para uma diversidade de estudantes, com diferentes estilos, motivações e desempenhos na aprendizagem.

Na aprendizagem por recepção é exigido do estudante a internalização do material apresentado para posterior aplicação, pois, todo o conteúdo é exposto completamente pelo docente, não requerendo do aluno envolvimento com a tarefa de aprendizagem. Assim, as competências e habilidades não são priorizadas no ensino e, em contrapartida, é incentivada a memorização (Ausubel et al., 1980; Crispim, 2018; Tavares & Alarcão, 1992). Em contraponto, na aprendizagem por descoberta, o discente tem como tarefa de aprendizagem a busca autônoma do conhecimento devido o conteúdo principal não ser exposto pelo docente; nessa categoria de aprendizagem, tem-se o propósito do aluno integrar essa experiência e o conhecimento adquirido à estrutura cognitiva. Nesse caso, algumas habilidades começam a ser adquiridas no processo de ensino-aprendizagem, contudo, as habilidades interpessoais e de comunicação são omissas (Alegro, 2008; Ausubel et al., 1980; Crispim, 2018).

Além da aprendizagem por recepção e por descoberta, conforme mencionado, há a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa, a qual David Ausubel dedicou-se

intensamente ao estudo. A aprendizagem mecânica, ou automática, ocorre quando o estudante assume o papel passivo na aprendizagem, pois não tem o conhecimento prévio relevante necessário para o desenvolvimento das tarefas de aprendizagem e alcance dos objetivos educacionais (Ausubel et al., 1980). A aprendizagem significativa, por outro lado, é determinada pela ocorrência da interação entre uma nova informação com os conhecimentos prévios dos discentes, de forma não arbitrária (não aleatória) e substantiva (não literal). Isso significa dizer que, na estrutura cognitiva do aluno, o significado do conteúdo exposto será relacionado de modo não aleatório com os conhecimentos relevantes já existentes (Ausubel et al., 1980, 1983; Novak & Cañas, 2010; Vendramin, 2018).

Novak & Cañas (2010) acrescentam que, devido à multiplicidade de quantidade e qualidade de conhecimento dos discentes e a motivação intrínseca no processo de ensino-aprendizagem, é preciso considerar que a distinção entre aprendizagem mecânica em relação à aprendizagem significativa não é uma dicotomia, contudo, um *continuum*. Assim, o aprendizado pode variar do mecânico ao significativo a depender das condições sobre as quais a aprendizagem ocorre. Considerando tais constatações, Ausubel et al. (1980) ressaltam que o método de ensino expositivo, comumente utilizado na aprendizagem mecânica, não é prejudicial à ocorrência da aprendizagem significativa, mas, sim, a sua constante utilização, dado que não permite que o aluno seja considerado a figura central na aprendizagem.

Desta maneira, reafirma-se que na perspectiva da Aprendizagem Significativa o processo de ensino-aprendizagem é facilitado ao organizar o ensino a partir do conhecimento prévio manifesto pelos estudantes, pois, o que o aprendiz já sabe é o que mais exerce influência para a aprendizagem significativa, ou seja, o professor não deve descartar a visão de mundo que o estudante possui (Alegro, 2008; Ausubel, 2000; Ausubel et al., 1980, 1983; Moreira, 2001, 2006). Em paralelo, deve-se preocupar em não apresentar com frequência apenas a aprendizagem mecânica, pois, desta forma, não promove o pensamento crítico e não possibilita a aquisição dos conhecimentos e habilidades esperadas aos profissionais no mercado de trabalho (Freire, 1996; Moreira, 2006; Santana, 2013).

Nessa linha de pensamento, Moreira (2006) conceitua a aprendizagem significativa como o resultado de quando uma nova informação ancora-se em conceitos relevantes (subsunçores) preexistentes numa estrutura hierárquica de representações de experiências do indivíduo. Os subsunçores tem o papel de facilitar que novas informações sejam correlacionadas ao conhecimento prévio do aprendiz e, assim, potencializar o processo de ensino-aprendizagem, visto que o discente organiza, constrói e produz conhecimento com base nas novas informações que lhe são apresentadas.

Crispim (2018) acrescenta que caso não haja conexão entre os subsunçores e as novas informações apresentadas é alcançado a aprendizagem mecânica, dado que o aprendiz não consegue atribuir significado as novas informações, por isso, o conhecimento adquirido é fadado ao esquecimento. Portanto, os subsunçores exercem a função de ponte entre o que o aprendiz deve saber e o que ele já tem conhecimento, com a finalidade de que o material exposto pelo docente seja aprendido significativamente.

Ao tratar sobre as formas de aquisição de conhecimentos prévios nos componentes curriculares iniciais da graduação, Crispim (2018) considera que a bagagem de informações do estudante – decorrentes da tradição, vivências pessoais e o contexto político-social – pode ser relacionado com o conteúdo a ser apresentado, sendo que essas variáveis são classificadas como os subsunçores necessários ao ponto de partida para a aprendizagem significativa. Complementarmente, Alegro (2008) assegura que apesar de o conhecimento prévio nem sempre estar explícito, o indivíduo carrega-o consigo. Vale salientar que na área contábil, os estudos realizados por Rocha Neto & Leal (2020) e Vendramin (2018) apontam que outras formas de adquirir conhecimento prévio, no início da graduação em Ciências Contábeis, são os materiais introdutórios disponibilizados pelos professores, a seção teórica dos livros didáticos e as aulas teóricas ministradas.

Diante do exposto, mostra-se a importância da utilização da Teoria da Aprendizagem Significativa na área educacional contábil, em especial, no componente curricular de Contabilidade Introdutória, por abordar conteúdos bases para os demais componentes curriculares de formação profissional (Andrade, 2002; Ausubel, 2000). Destarte, a predisposição para aprender, a potencialidade do material de aprendizagem e as estratégias instrucionais empregadas pelo docente são condições necessárias para a ocorrência da aprendizagem significativa (Alegro, 2008; Ausubel, 2000; Ausubel et al., 1980; Moreira, 1999; Santana, 2013).

O Quadro 2 apresenta a relação de aspectos importantes para compreensão da Teoria da Aprendizagem Significativa e, em síntese, informa que a disposição do aprendiz aliado a disponibilização de materiais que tenham relevância, coerência e significado lógico no ensino é primordial para o desenvolvimento do educando.

**Quadro 2 - Relações entre Aprendizagem Significativa, potencial significativo, significado lógico e significado psicológico**

A.	Aprendizagem significativa	requer	Material potencialmente significativo	e	Disposição para a aprendizagem significativa
B.	Potencial significativo	depende do	Significado lógico (a relação não arbitrária e substantiva do material de aprendizagem com as ideias correspondentemente relevantes que se encontram dentro do domínio da capacidade intelectual humana)	e	A disponibilidade de tais ideias relevantes na estrutura cognitiva de um aluno particular
C.	Significado psicológico	é o produto da	Aprendizagem significativa	ou do	Potencial significativo e disposição para a aprendizagem significativa

Fonte: Ausubel et al. (1980, p.35).

Para a efetividade deste processo dinâmico, contínuo e interativo da aprendizagem significativa, há responsabilidades cabíveis tanto ao docente quanto ao discente. Enquanto o estudante tem papel ativo na construção do conhecimento, possuindo como responsabilidade a dedicação ao estudo dos assuntos abordados para expansão do conhecimento; o professor atua como mediador do processo de ensino-aprendizagem, sendo responsável pela organização e elaboração do material educativo que deve ter potencial significativo, assim como, tem como responsabilidade proporcionar um ambiente que promova a realização de *feedback* (Alegro, 2008; Ausubel, 2000; Ausubel et al., 1980, 1983).

Conforme destacado por Santana (2013), o termo “significativo” caracteriza a atribuição de significados às novas informações e experiências pelo discente. Dessa forma, possuir conhecimento prévio é decisivo para a ocorrência da aprendizagem significativa, visto que, assim, o estudante consegue inter-relacionar o conteúdo, de modo a compreender o significado lógico. Nesse sentido, a aprendizagem leva à elaboração significativa da estrutura cognitiva, onde o discente consegue separar o novo aprendizado do antigo, minimizando as chances do esquecimento ocorrer (Lefrançois, 1991). Para Vendramin (2018), a palavra-chave para definição da Teoria da Aprendizagem Significativa é a interação, pois, concentra a relação do conhecimento prévio com o novo conhecimento e a subsequente modificação na estrutura cognitiva. Assim, na verificação da ocorrência da aprendizagem significativa, deve-se buscar induzir o discente a pensar e relacionar conceitos.

Consoante com essa linha de pensamento, para avaliação da aprendizagem significativa, Ausubel (2000) propõe a análise da compreensão, captação de significados e capacidade de transferência do conhecimento a situações que requeiram modificações práticas do conhecimento adquirido; e, deste modo, quando o indivíduo conseguir solucionar essas



situações de aprendizagem será consolidado a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de habilidades e competências. Nessa perspectiva do construtivismo, as metodologias ativas são instrumentos facilitadores da ocorrência e avaliação da aprendizagem significativa no processo de ensino-aprendizagem (Bacich & Moran, 2018).

### 2.1.2 Metodologias Ativas e a Aprendizagem Significativa

Houssaye (1992) modela o processo de ensino-aprendizagem pela interação entre os elementos envolvidos nesse processo: o professor, o estudante e o conteúdo a ser aprendido, ao que denomina como Triângulo Pedagógico, conforme apresentado na Figura 2. Adicionalmente, o autor reforça a necessidade em considerar as particularidades dos produtos gerados, em cada relação dos elementos que, concomitantemente, produzem a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

**Figura 2 - Triângulo Pedagógico de Houssaye**



Fonte: Traduzido de Houssaye (1992, p.41).

A aresta “ensinar” é resultado da relação entre o professor e os saberes (conteúdo), uma vez que abrange a elaboração didática, afinal, o docente detém conhecimento, o que o habilita para ministrar as especificidades de sua área de estudo. Outra interação no processo

de ensino-aprendizagem é entre os saberes e o estudante, essa relação resulta na aresta “aprender” que se refere às estratégias de aprendizagem e à autonomia do discente, onde o conhecimento é construído com base na visão de mundo, experiências pessoais e profissionais dos educandos. Como resultado do processo de ensino-aprendizagem apresentado pela parceria entre professor-estudante tem-se a aresta “formar”, na qual é relacionada com o desenvolvimento de habilidades interpessoais, competências técnicas e à transmissão de valores (Houssaye, 1992).

No triângulo pedagógico, o professor assume a função de mediador do processo de ensino-aprendizagem, onde utiliza sua conexão com os saberes e com o aluno para repassar o conhecimento que possui. Freire (1996) ressalta que ensinar, também, exige respeito aos saberes prévios que os educandos construíram na prática. O estudante obtém um papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem porque, em função dele, as estratégias de ensino são definidas. Contudo, as próprias características e modo de aprender diferenciam-se entre os estudantes e, deste modo, apesar dessas variáveis não serem preponderantes na definição das estratégias didáticas (Perry & Smart, 1997), apresentam os perfis dos alunos que estarão presentes no cotidiano da sala de aula o que suscita uma variedade de interesses que precisam ser considerados pelo docente.

Em relação ao conteúdo, alguns fatores tornam-se potentes no resultado da aprendizagem, pois, a aprendizagem significativa é influenciada pela natureza dos conteúdos, assuntos ou experiências de aprendizagem compartilhados no processo. Dessa forma, o professor deve atentar-se na seleção e organização dos conteúdos e/ou experiências, conforme os objetivos de ensino-aprendizagem preestabelecidos (Mangal & Mangal, 2019). O conteúdo (ou saberes), no triângulo pedagógico, articula o que será aprendido pelo aluno, por esse motivo é elencado como função do docente a identificação de qual o melhor método de apresentação do conteúdo, de modo que este respeite a multiplicidade de estilos de aprendizagem dos estudantes.

Nota-se, assim, a relação entre os elementos do processo de ensino-aprendizagem com as condições de ocorrência da aprendizagem significativa, conforme proposto por Ausubel, visto que: (i) requer o conhecimento e habilidades de ensino por parte do docente, (ii) solicita dedicação do estudante para o aprendizado, e (iii) articula os conteúdos de modo a gerar conhecimento prévio, estabelecer significado lógico e desenvolver a estrutura cognitiva do discente. Nesse cenário, pesquisas voltadas as práticas pedagógicas buscam analisar métodos efetivos para maximizar a aprendizagem significativa (Camargo & Daros, 2018; Leal et al.,

2017; Lee & Reeves, 2007; Nagib, 2018; Nogueira et al., 2020; Rocha Neto & Leal, 2020; Vendramin & Araújo, 2020).

A partir desta perspectiva, o cone da aprendizagem elaborado por Edgar Dale (1900 – 1985), representado na Figura 3, foi uma construção a partir de estudos teóricos. Segundo o autor, as experiências de aprendizagem podem ser categorizadas em: (i) experiência prática; (ii) experiência por meio da observação; e, (iii) experiência simbólica. No cone da aprendizagem, o grau de abstração do conhecimento amplia à medida que se move em direção ao pináculo do cone, ou seja, partindo de um aluno participante (baixo grau de abstração) a um aluno espectador (maior grau de abstração) (Lee & Reeves, 2007).

Conforme a proposta de aprendizagem de Edgar Dale, as estratégias utilizadas no ensino tradicional (o professor como detentor e o estudante como receptor do conhecimento) representam menor retenção do conhecimento, por terem maior grau de abstração (Freire, 1996; Lee & Reeves, 2007; Silva & Muzardo, 2018). Em contraste a esta realidade, o ensino através das metodologias ativas de aprendizagem demonstra-se fundamental para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento das competências e habilidades profissionais, por incentivarem o trabalho em equipe, inovação, reflexão e afins (Bacich & Moran, 2018; Lee & Reeves, 2007; Silva & Muzardo, 2018). Segundo a definição das categorias do cone da aprendizagem, as metodologias ativas se enquadram na classificação de experiência direta e objetiva.

**Figura 3 - Cone da Aprendizagem de Edgar Dale**

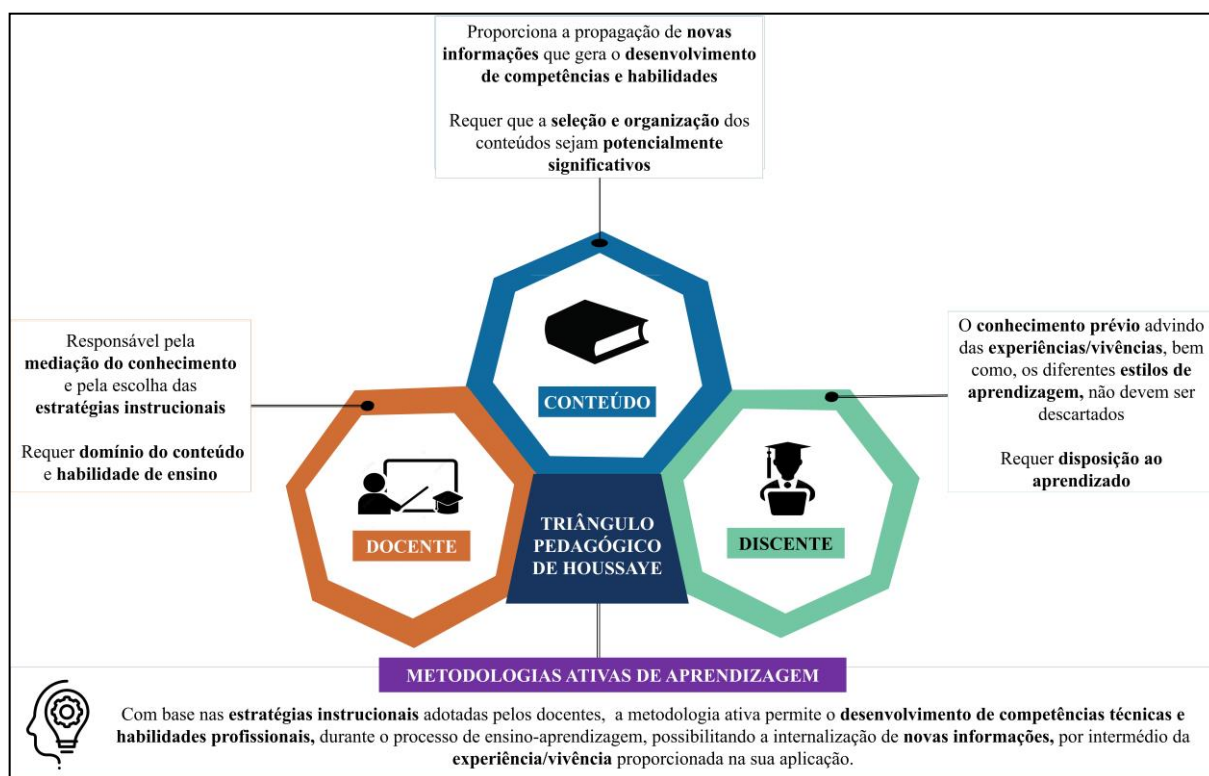


Fonte: Traduzido de Lee & Reeves (2007, p.57).

Camargo & Daros (2018) corroboram que as metodologias ativas de aprendizagem estão alicerçadas no protagonismo do aluno e tem como foco o desenvolvimento de competências e habilidades com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade, bem como, proporciona a geração de ideias/conhecimentos e a reflexão, ao invés de memorização. Rodrigues & Araújo (2007) adicionam que o uso de metodologias ativas é benéfico aos discentes, pois torna o processo de ensino-aprendizagem mais moderno e direciona os estudantes no desenvolvimento de habilidades necessárias para a vida profissional como, por exemplo, a criatividade e resolução de problemas.

Em face do exposto, ressalta-se que o processo de ensino-aprendizagem e o alcance da aprendizagem significativa são influenciados pelos métodos, técnicas e abordagens empregadas pelo professor (Ausubel, 2000; Houssaye, 1992; Moreira, 2001). De acordo com Mangal & Mangal (2019), as metodologias adotadas devem auxiliar os estudantes na compreensão e assimilação do conteúdo, deste modo, é preciso correlacionar a aprendizagem com diferentes áreas, possibilitar um ambiente e recursos adequados para a aprendizagem e promover a vinculação da nova aprendizagem com experiências passadas.

**Figura 4 - Relação entre a Aprendizagem Significativa e o Triângulo Pedagógico de Houssaye**



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A Figura 4 consolida a relação dos elementos do processo de ensino-aprendizagem que compõem o Triângulo Pedagógico de Houssaye (1992) com as condições de ocorrência da aprendizagem significativa mencionadas por Ausubel (2000), tendo como alicerce as competências técnicas e habilidades profissionais desenvolvidas a partir da utilização das metodologias ativas. Em síntese, a Figura 4 demonstra que o docente, ao ter interação com o conteúdo, é o responsável pela mediação do conhecimento e a partir das estratégias de ensino adotadas, tal como a utilização de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, possibilita o avanço significativo do aprendiz. Nesse cenário, consoante com o relatado por Mangal & Mangal (2019), busca-se a efetividade dos objetivos educacionais, ou seja, o desenvolvimento de competências técnicas e habilidades profissionais. Aliado a isso, na elaboração de um conteúdo potencialmente significativo, o docente deve selecionar o material considerando os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes para que, por meio da interação do conteúdo com o conhecimento prévio do estudante (subsunçores) que advém de experiências e vivências práticas, ocorra a aprendizagem significativa.

Diante desse cenário, reafirma-se a importância das metodologias ativas como instrumentos facilitadores para a promoção da aprendizagem significativa; em que os discentes são possibilitados a construir saberes e experiências (individuais e coletivas), com a finalidade de desenvolver habilidades e competências, e o docente assume um papel crucial para alcance desses objetivos educacionais devido às ações, escolhas e deveres no ambiente acadêmico permearem a exposição do conteúdo e a relação direta com o discente.

Na área contábil, as competências técnicas (*hard skills*) e habilidades profissionais (*soft skills*) requeridas aos estudantes e que devem ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem são enumeradas por instituições (inter)nacionais que tem foco na educação contábil. Nesta pesquisa, conforme será apresentado na seção subsequente, tem-se o foco nas normas internacionais de educação contábil, pois pormenorizam os resultados de aprendizagem esperados de desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem contábil.

## **2.2 Normas Internacionais de Educação Contábil**

No que tange ao desenvolvimento de habilidades e competências na educação contábil, há contribuições importantes de órgãos internacionais que possibilitam uma ampla visão da formação profissional, tais como: o IAESB, o *Institute of Management Accountants* (IMA) e o *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA). Nesta pesquisa adota-se a visão do IAESB, pois possibilita compreender os resultados das competências técnicas e

habilidades profissionais no processo de ensino-aprendizagem de maneira detalhada e aplicada ao componente curricular de Contabilidade Introdutória.

O *International Accounting Education Standards Board* (IAESB) é um órgão independente que fortalece a profissão de contabilidade através da melhoria e valorização da educação e, simultaneamente, almeja a internacionalização do ensino em Ciências Contábeis. A visão da instituição é trabalhar no interesse público, na finalidade de desenvolver uma educação contábil de alta qualidade, com padrões e orientações a serem adotadas e aplicadas internacionalmente pelos órgãos membros da *International Federation of Accountants* - IFAC (IAESB, 2019b, 2019a; Jacomossi & Biavatti, 2017; McPeak et al., 2012). No Brasil, há dois órgãos que são membros associados à IFAC, sendo estes: o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e o Instituto de Auditores Independentes do Brasil (IBRACON).

Segundo o IAESB (2019), os objetivos principais para o seu funcionamento são servir o interesse público por meio:

- (i) Do estabelecimento de uma série de padrões de alta qualidade e outras publicações que refletem as boas práticas na educação, desenvolvimento e avaliação de contadores profissionais;
- (ii) Da promoção, da adoção e da implementação das Normas Internacionais de Educação;
- (iii) Do desenvolvimento de referências educacionais para medir a implementação das Normas Internacionais de Educação; e,
- (iv) Do debate internacional sobre questões emergentes relacionadas à educação, desenvolvimento e avaliação de contadores profissionais.

Conforme visualizado no Quadro 3, um dos tipos de publicações realizadas pelo IAESB é o *International Standard Education* (IES), em português, Norma Internacional de Educação, que dispõe sobre os princípios de aprendizagem e estratégias para desenvolvimento dos profissionais da área contábil.

**Quadro 3 - Publicações emitidas pelo IAESB**

<b>Sigla</b>	<b>Definição</b>	<b>Escopo</b>
IES	<i>International Education Standards</i>	Normas Internacionais de Educação que abordam os princípios de aprendizagem e desenvolvimento para profissionais de contabilidade. Elas devem ser incorporadas aos requisitos educacionais de órgãos membros da IFAC.
IEPS	<i>International Education Practice Statements</i>	Declarações de Práticas de Educação Internacional que auxiliam na implementação de boas práticas na aprendizagem e desenvolvimento de profissionais de contabilidade. As IEPS podem ser compostas de interpretações mais aprofundadas a respeito de uma IES específica.
IEIP	<i>International Education Information Papers</i>	Documentos Informativos de Educação Internacional que fazem avaliações críticas sobre questões emergentes de aprendizagem. Os objetivos das IEIP são promover o debate sobre estas questões e incentivar comentários e <i>feedbacks</i> das partes interessadas, fazendo com que tal interação possa angariar informações úteis para confecção de futuras IES e IEPS.
ASM	<i>Additional Support Material</i>	Os Materiais de Suporte Adicional podem ser caracterizados como <i>kits</i> de treinamento e materiais de orientação.

Fonte: Jacomossi & Biavatti (2017, p.61).

Segundo o IAESB (2019a), o IEPS - *International Education Practice Statements* e o ASM - *Additional Support Material* auxiliam os órgãos membros associados à IFAC na implementação e alcance de boas práticas na educação contábil, bem como, no IEPS é recomendado boas práticas para adoção na educação contábil dos países. Por outro lado, o IEIP - *International Education Information Papers* é um documento descritivo que promove a conscientização sobre questões ou práticas de aprendizagem referente à educação contábil.

Conforme as informações do Quadro 3, devido o foco na elaboração das IES, as outras publicações emitidas pelo IAESB, também, estão relacionadas com as IES. Por exemplo, o IEIP proporciona informações precursoras para a elaboração das IES e o IEPS interpreta, ilustra e/ou expande os assuntos relacionados às IES. Além disso, o IEPS e o ASM auxiliam na implementação e alcance de boas práticas na educação contábil.

Ao todo, estão vigentes 8 (oito) normas internacionais de educação contábil, conforme demonstrado no Quadro 4, com normas revisadas no ano de 2019.

**Quadro 4 - International Education Standards publicadas pelo IAESB**

<b>Publicação</b>	<b>Título</b>	<b>Vigência</b>
<b>Desenvolvimento Profissional Inicial</b>		
IES 1	Requisitos de entrada para programas de educação profissional em contabilidade	01/07/2014
IES 2	Competências Técnicas	01/01/2021
IES 3	Habilidades Profissionais	01/01/2021
IES 4	Valores Profissionais, Ética e Atitudes	01/01/2021
IES 5	Experiência Prática	01/07/2015
IES 6	Avaliação da Competência Profissional	01/07/2015
<b>Desenvolvimento Profissional Contínuo</b>		
IES 7	Desenvolvimento Profissional Contínuo	01/01/2020
IES 8	Competência Profissional para Parceiros Responsáveis por Auditorias de Demonstrações Financeiras	01/01/2021

Fonte: Adaptado de IAESB (2019b).

As IES são divididas em dois estágios: Desenvolvimento Profissional Inicial e o Desenvolvimento Profissional Contínuo. No primeiro estágio encontram-se a IES 2 – Competências Técnicas e a IES 3 – Habilidades Profissionais que enumeram os resultados de aprendizagem esperados dos estudantes ao final do Desenvolvimento Profissional Inicial. Ambas, classificam os resultados de aprendizagem esperados em níveis de proficiência como: (i) fundação/base, (ii) intermediário ou (iii) avançado, conforme o grau de ambiguidade, complexidade e incerteza (IAESB, 2019b).

No nível de fundação/base, utilizado nesta pesquisa por ter como delimitação o componente curricular de Contabilidade Introdutória, os resultados de aprendizagem apresentam baixos níveis de ambiguidade, complexidade e incerteza, conforme destacado pelo IAESB (2019b). Por isso, focam em: (i) definir, explicar, resumir e interpretar os princípios e teorias; (ii) executar tarefas usando as habilidades profissionais apropriadas; (iii) reconhecer a importância dos valores, ética e atitudes profissionais no desempenho das tarefas; (iv) resolver problemas simples e encaminhar tarefas ou problemas complexos para pessoas mais capacitadas; e, (v) fornecer informações e explicar ideias de maneira clara, usando comunicações orais e escritas.

Para o IAESB (2019b) é no Desenvolvimento Profissional Inicial que os discentes desenvolvem as atitudes necessárias para o futuro desempenho da profissão contábil. Assim, desde a base do ensino, deve haver ênfase no desenvolvimento de competências técnicas e habilidades profissionais de forma significativa. Nesse sentido, é função do professor, durante



o processo de ensino-aprendizagem, orientar o discente no alcance da chamada competência profissional que integra o desenvolvimento de competências técnicas (IES 2), habilidades profissionais (IES 3) e valores, ética e atitudes profissionais (IES 4).

### 2.2.1 Competências Técnicas

A IES 2 é uma Norma Internacional de Educação Contábil exclusiva na abordagem das competências técnicas que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao final do Desenvolvimento Profissional Inicial. Destarte, estabelece as bases para a realização das atividades de aprendizagem visando melhorar a qualidade da profissão contábil e promover maior credibilidade da profissão ao formar estudantes preparados para atuar no mercado de trabalho (IAESB, 2019b).

As competências técnicas enumeradas pelo IAESB (2019b) envolvem um conjunto de resultados de aprendizagem esperados, classificados na IES 2 consoante aos conhecimentos relacionados a: (i) contabilidade financeira e seus relatórios; (ii) contabilidade gerencial; (iii) finanças e gestão financeira; (iv) tributação; (v) auditoria e garantia; (vi) governança, gerenciamento de riscos e controle interno; (vii) direito e legislação comercial; (viii) tecnologia da informação; (ix) ambiente empresarial e organizacional; (x) economia; e, (xi) estratégia e gestão empresarial (Anexo A). Os resultados esperados para cada categoria são estabelecidos conforme o conteúdo, a profundidade do conhecimento, a compreensão e a aplicação necessária para cada área de competência.

Em relação às estratégias que podem ser utilizadas para avaliar o alcance dos objetivos de competências técnicas no processo de ensino-aprendizagem, o IAESB (2019b) indica como atividades de avaliação adequadas para esta finalidade o uso de exames escritos com perguntas que requerem respostas curtas, estudos de caso, ensaios escritos e testes objetivos. Nessa perspectiva, a utilização de metodologias ativas é adequada para a avaliação das competências técnicas, por promover a análise da clareza da comunicação, permitir a prática da síntese e raciocínio lógico, bem como, facilitar a aplicação dos conceitos e conteúdos aprendidos numa realidade empresarial simulada (Bacich & Moran, 2018; Leal et al., 2017).

Na literatura, o termo competência possui definições variadas, sendo objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento como a Administração, Educação e Psicologia. Entretanto, mesmo diante desse cenário, falta clareza em sua definição (Teodorescu, 2006). Desta maneira, conforme corrobora Cardoso (2006), a competência é um construto em formação e a análise da evolução dos conceitos permite o esclarecimento de aspectos

nebulosos no significado de competência (Dutra et al., 2000) e, conseqüentemente, uma interpretação mais coerente do sentido de competência no cotidiano.

Bitencourt (2001), Bronckart & Ollagnier (2004) e Rêda (2016) relatam que o surgimento dessa terminologia advém desde o final do século XV onde a palavra competência era utilizada na linguagem jurídica como característica para instituições responsáveis na resolução de problemas específicos. Contudo, ao final do século XVIII, essa nomenclatura evoluiu socialmente a ponto de ser empregue para designar a capacidade de os indivíduos em deter o conhecimento e/ou experiência acerca de uma área específica.

Estudos pioneiros na definição de competências, como o de White (1959), caracteriza o desenvolvimento da competência como a capacidade que um indivíduo tem em interagir com o ambiente considerando fatores motivacionais. Em contraste, Burgoyne (1989) define competência como a capacidade e a vontade que um sujeito tem na realização de tarefas a ele designadas, sendo enfatizado pelo autor a maior importância ao fazer e agir do que ao conhecimento. Numa perspectiva diferente, Bronckart & Ollagnier (2004) compreendem que a competência não é decorrente de fatores biológicos, no entanto, é adquirida por intermédio do processo educacional, com a finalidade de promover o domínio dos indivíduos sobre as práticas sociais. Tais definições demonstram a pluralidade de concepções nos estudos acerca da competência, bem como, apresenta a evolução nos conceitos para o que, atualmente, é entendido como competência. O Quadro 5, Quadro 6 e Quadro 7 expõem os principais autores e conceitos sobre o termo competência.

**Quadro 5 - Conceitos de Competência: Ênfase em Resultados**

<b>Autor(es)</b>	<b>Ano</b>	<b>Conceito</b>
Boyatzis	1982	Competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização.
Boog	1991	Competência é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade.
Spencer & Spencer	1993	Uma competência é uma característica subjacente de um indivíduo, que geralmente está relacionada ao desempenho efetivo e/ou superior, referenciado por critério, em um trabalho ou situação.
Cravino	1994	As competências se definem mediante padrões de comportamentos observáveis. São as causas dos comportamentos, e estes por sua vez, são a causa dos resultados. É um fator fundamental para o desempenho.
Sparrow & Bognanno	1994	Competências representam atitudes identificadas como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto de uma estratégia corporativa.

Fonte: Adaptado de Bitencourt (2001).

Conforme demonstrado no Quadro 5, no contexto organizacional, o conceito de competência iniciou-se a partir de um foco individual voltado aos comportamentos observáveis e a execução das atividades. Spencer & Spencer (1993) abordam a competência como uma característica presente na personalidade que representa o comportamento e/ou desempenho de um indivíduo no trabalho. Conforme exposto por Bitencourt (2001), esse conceito tem ênfase no resultado, uma vez que mensura a competência dos indivíduos de acordo com critérios estabelecidos para as atividades e classifica os sujeitos em: (a) competentes – desempenho superior (acima da média) ou desempenho eficaz (minimamente aceitável); ou, (b) incompetentes para o trabalho. Na visão de Freitas & Odelius (2018), a ênfase de resultados alinha-se com a perspectiva americana sobre as competências técnicas, onde o foco está nos atributos pessoais vinculados ao desempenho no trabalho.

**Quadro 6 - Conceitos de Competência: Ênfase em Ação**

<b>Autor(es)</b>	<b>Ano</b>	<b>Conceito</b>
Moscovici	1994	O desenvolvimento de competências compreende os aspectos intelectuais inatos e adquiridos, conhecimentos, capacidades, experiência, maturidade. Uma pessoa competente executa ações adequadas e hábeis em seus afazeres, em sua área de atividade.
Perrenoud	1998	A noção de competência refere-se a práticas do cotidiano que se mobilizam através do saber baseado no senso comum e do saber a partir de experiências.
Durand	1998	Competência é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinado propósito.
Fleury & Fleury	2000	Competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.
Zarifian	2001	A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de avaliação.

Fonte: Adaptado de Bitencourt (2001).

Os conceitos listados na ênfase de ação (Quadro 6) referem-se às práticas de trabalho, sendo um alinhamento entre o contexto empresarial e o desempenho do indivíduo. Essa ênfase aproxima-se da visão francesa sobre competências (Freitas & Odelius, 2018). Para esses autores, a competência é saber utilizar o conhecimento em diferentes contextos, ao que Dutra et al. (2000) denominam de “competência em ação”. Nessa linha de pensamento, contrária a perspectiva americana, os autores, através dos conceitos de competência, pontuam que as qualificações e aptidões dos indivíduos não asseguram o bom desempenho na realização de um trabalho específico, mas, sim, a mobilização do conhecimento ao lidar com

imprevistos, cultura organizacional, limitação de tempo e recurso, entre outros (Cardoso, 2006).

**Quadro 7 - Conceitos de Competência: Ênfase em Formação**

Autor(es)	Ano	Conceito
Parry	1996	Um agrupamento de conhecimentos habilidades e atitudes correlacionados, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos, e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento.
Dutra & Silva	1998	Capacidade de a pessoa gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, se traduzindo pelo mapeamento do resultado esperado (output) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o seu atingimento (input).
Hipólito	2000	O conceito de competência sintetiza a mobilização, integração e transferência de conhecimentos e capacidades em estoque, deve adicionar valor ao negócio, estimular um contínuo questionamento do trabalho e a aquisição de responsabilidades por parte dos profissionais e agregar valor em duas dimensões: valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.
Becker, Huselid & Ulrich	2001	Competência refere-se ao conhecimento, habilidades ou características de personalidade de um indivíduo que influenciam diretamente seu desempenho no trabalho.

Fonte: Adaptado de Bitencourt (2001).

Com uma perspectiva integradora, os conceitos da ênfase de formação, apresentados no Quadro 7, abrangem as aptidões, o desempenho e o contexto organizacional. Nessa abordagem há convergência entre a visão americana e francesa na busca do desenvolvimento de competências para a formação pessoal, educacional e profissional do indivíduo (Bitencourt, 2001; Freitas & Odelius, 2018). Conforme o exposto, no que tange a área contábil, percebe-se uma forte influência da perspectiva integradora. Organismos internacionais de contabilidade, como o IAESB (2019b), caracterizam a competência técnica como a capacidade de aplicar o conhecimento profissional para desempenhar uma função de acordo com um padrão definido. O *Institute of Management Accountants* (2021) acrescenta que o não desenvolvimento das competências deixam os futuros profissionais despreparados para cumprir o papel emergente do contador.

### 2.2.2 Habilidades Profissionais

Em linhas gerais, ao falar sobre competências técnicas, também, é necessário conceituar as habilidades profissionais, visto que são temáticas interconexas. Para Spencer &

Spencer (1993), a habilidade é a capacidade que o indivíduo tem em realizar uma tarefa, seja esta física ou mental. Na IES 3 – Habilidades Profissionais o IAESB (2019b) estabelece os resultados de aprendizagem das *soft skills* que os estudantes devem demonstrar ao final do Desenvolvimento Profissional Inicial (Anexo B), tais habilidades são organizadas em quatro blocos:

- (i) Intelectual – os indivíduos que ingressam na profissão contábil devem exibir habilidades eficazes de resolução de problemas, adaptar-se as mudanças, exercer julgamento profissional e desenvolver uma abordagem intuitiva e criativa para a resolução de problemas e tomada de decisões;
- (ii) Interpessoal e Comunicação – a interação efetiva entre duas ou mais pessoas requer uma base sólida de habilidades interpessoais. Nesse sentido, os estudantes devem desenvolver a empatia, trabalho em equipe e capacidade de identificar e compreender os problemas, preocupações e motivos dos outros. Ademais, a habilidade de se expressar de uma maneira entendida corretamente pelo receptor é o objetivo das habilidades de comunicação, sendo que na área contábil os profissionais devem conseguir se comunicar com eficácia por escrito, verbalmente e por outros meios de apresentação;
- (iii) Pessoal – referem-se as atitudes e comportamentos pessoais, pois, no desenvolvimento profissional inicial, os estudantes devem conseguir liderar com eficácia e isso envolve adquirir as habilidades necessárias para influenciar, inspirar e motivar indivíduos e grupos a alcançar um determinado objetivo; e,
- (iv) Organizacional – associadas a aptidão em trabalhar eficazmente, visto que o profissional deve ter autoconfiança, estar motivado, ter iniciativa, ser independente e conseguir tomar decisões tempestivas para o gerenciamento de etapas, de modo a obter os melhores resultados com as pessoas e recursos disponíveis.

As habilidades profissionais visam atender a diversos propósitos, tais como: a proteção do interesse público, a melhoria da qualidade do trabalho dos contadores e a promoção da credibilidade da profissão contábil (IAESB, 2019b; Stephenson, 2016). No que tange às atividades de avaliação, o IAESB (2019b) pontua a importância de que os estudantes desenvolvam e demonstrem os resultados de aprendizagem relacionados às habilidades profissionais através da utilização de simulações baseadas no trabalho, participação em avaliações de 360 graus ou exercícios em grupo, ou seja, metodologias ativas de aprendizagem.

### 2.3 Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Contábil

No que tange à aplicação de metodologias ativas na área contábil, Martins & Espejo (2015) afirmam que, devido à integração entre a teoria e a prática, o uso de metodologias ativas é benéfico tanto para o professor, ao atender as exigências do projeto pedagógico e das diretrizes curriculares do curso, quanto para o discente, ao incentivar a pesquisa e a aquisição de competências e habilidades por meio da inter, trans e multidisciplinaridade. Nessa mesma linha de raciocínio, Leal et al. (2017) e Nogueira et al. (2020) apresentam metodologias ativas que podem ser aplicadas no Ensino Superior, tendo como ênfase a área de negócios; essas metodologias são apresentadas no Quadro 8 e pormenorizadas ao longo desse capítulo.

**Quadro 8 - Categorização das Metodologias Ativas**

<b>Categorias</b>	<b>Metodologias Ativas</b>
Estratégias Baseadas em Exposição	Aula Expositiva Dialogada, Sala de Aula Invertida e Seminários
Problematização	Aprendizagem baseada em problemas (PBL), Aprendizagem Baseada em equipes (TBL) e Método de caso
Uso da Arte	<i>Design Thinking</i> , Dramatização, Filmes, Gamificação e Jogos para Educação, <i>Role-play</i> e <i>Storytelling</i>
Dinâmicas	Debate, Fórum e Lista de Discussão, Grupo de Verbalização e Grupo de Observação e Painel Integrado
Conexão com a Prática	Prática de Campo e Visita técnica

Fonte: Adaptado de Leal et al. (2017) e Nogueira et al. (2020).

Na análise das metodologias ativas, Nagib (2018) acrescenta a importância do ciclo de vida docente proposto por Huberman (2000), pois, para este autor, o ciclo de vida docente que é subdividido em cinco fases, sendo estas: (i) entrada na carreira; (ii) estabilização; (iii) diversificação ou questionamento; (iv) serenidade ou conservadorismo; e, (v) desinvestimento, pontuam características relevantes da atuação docente e da utilização de estratégias instrucionais. Para Araújo et al. (2014), Huberman (2000) e Nagib (2018), o ciclo de vida docente apresenta os vários estágios, o reflexo comportamental e as ações/motivações na carreira profissional do professor.

Nesta pesquisa, a importância do estudo das metodologias ativas na área contábil concentra-se no entendimento em que há na literatura sobre o papel dessas estratégias instrucionais no desenvolvimento das *soft* e *hard skills* (Bacich & Moran, 2018; Camargo & Daros, 2018; Nagib, 2018; Rodrigues & Araújo, 2007), bem como, por serem convergentes

com as premissas estabelecidas por Ausubel et al. (1980, 1983) para a ocorrência da aprendizagem significativa (Ausubel, 2000; Rocha Neto & Leal, 2020; Vendramin, 2018; Vendramin & Araújo, 2020).

### 2.3.1 Estratégias Baseadas em Exposição

A categoria das estratégias de ensino baseadas em exposição contém metodologias ativas que, apesar de utilizar elementos do ensino tradicional, atribuem um novo significado ao permitirem que os discentes atuem como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Analogamente, apresenta como benefício a adaptação da metodologia para diferentes contextos e conteúdos. Nessa categoria, encontram-se metodologias ativas como a aula expositiva dialogada e o seminário, por isso, quando o professor decidir aplicá-las deve-se atentar em conduzir o estudante para fora da zona de conforto (Bacich & Moran, 2018; Camargo & Daros, 2018; Leal et al., 2017; Nagib, 2018).

A aula expositiva dialogada consiste numa prática docente que realiza a interação do conteúdo exposto com as experiências, contexto, realidade e vivência do discente, para assim, alcançar a aprendizagem significativa (Leal et al., 2017). Essa metodologia é um contraponto da aula expositiva tradicional, visto que tem como premissa básica o diálogo e a construção conjunta do conhecimento. Freire (1996) caracteriza a aula expositiva tradicional a partir do seu conceito de ensino bancário, onde o professor é o detentor do conhecimento e deposita a informação nos alunos, uma vez que eles não têm contribuições pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem. Ainda, segundo Freire (1996), a predominância dessa estratégia de ensino inibe a criatividade e o desenvolvimento das *soft* e *hard skills*.

Para Leal et al. (2017) há cinco passos norteadores para a utilização da aula expositiva dialogada, sendo estes: (i) inspiração – apresentar o sentido do conteúdo para a realidade do discente através de músicas, notícias, trechos de filmes, entre outros; (ii) problematização – criar perguntas que sejam provocadoras e permitam compreender a visão de mundo do discente sobre o conteúdo; (iii) reflexão – promover um espaço para que os discentes compartilhem as experiências/vivências relacionadas ao conteúdo; (iv) transpiração – é o momento de estudo sobre o conteúdo; e, (v) síntese – identificar através de uma avaliação escrita e/ou oral o que foi internalizado pelo discente.

Diante do panorama exposto, a aplicação dessa metodologia ativa no âmbito acadêmico possibilita a ocorrência da aprendizagem significativa, conforme proposta por Ausubel (2000) e Ausubel et al. (1980, 1983). Os compartilhamentos das experiências,

durante as etapas de inspiração, problematização e reflexão, incidirão em conhecimentos prévios que serão úteis para compreensão do novo conteúdo exposto na etapa de transpiração e, por fim, na etapa de síntese da aprendizagem é avaliado essa nova atribuição de significados e conhecimentos na estrutura cognitiva.

A Sala de Aula Invertida, outra metodologia ativa dessa categoria, apresenta-se como um método de ensino onde o conteúdo é disponibilizado por vídeos e outros materiais que possibilitam que os estudantes possam acessar e estudar em diversos ambientes antes da aula. Para que, dessa maneira, as aulas presenciais (ou síncronas) sejam um momento para dirimir dúvidas a respeito do conteúdo, realizar dinâmicas/atividades grupais e aconteça a mediação da aprendizagem em atividades que a presença do professor seja importante para condução dos estudantes aos objetivos educacionais (Bacich & Moran, 2018; Nagib, 2018; Nogueira et al., 2020).

O Seminário também está presente na categoria de estratégias baseadas em exposição e consiste na apresentação de uma temática pelo discente através da pesquisa, coleta de dados, estudo e síntese do aprendizado (Franco Junior, 2010; Nagib, 2018). O papel do docente é fundamental durante as etapas do seminário, desde o planejamento – orientando os discentes nos objetivos do seminário, na explicação dos conteúdos chaves e na recomendação de bibliografia –, bem como, durante a apresentação – mediando o debate e discussão com toda a turma. De acordo com Leal et al. (2017), essa metodologia permite o desenvolvimento de habilidades pessoais, organizacionais, interpessoais e de comunicação.

### 2.3.2 Problematização

A categoria problematização contém metodologias ativas que visam a construção do conhecimento a partir de problemas reais ou simulados (Nagib, 2018). Nesse sentido, espera-se que os discentes ao perceberem a aplicação prática do conteúdo deem significado a aprendizagem em sua estrutura cognitiva. As metodologias ativas da categoria de problematização proporcionam o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe, bem como objetivam a interdisciplinaridade, o senso de responsabilidade e a tomada de decisão. Contudo, tem como limitante a aplicação em turmas com um número elevado de alunos e a predisposição do estudante é fundamental para a efetividade da aplicação das metodologias dessa categoria (Leal et al., 2017; Nagib, 2018).

A Aprendizagem Baseada em problemas, ou PBL, é uma metodologia ativa que objetiva ensinar o aluno a aprender por meio da busca do conhecimento. Leal et al. (2017)



mencionam alguns objetivos do PBL, por exemplo: (i) o auxílio na integração entre a universidade-empresa, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades vinculadas as esperadas no mercado de trabalho; (ii) a integração entre ensino-pesquisa é outro benefício, dado que o discente, como protagonista do processo de aprendizagem, busca o conhecimento com a finalidade de conseguir resolver os problemas expostos no PBL; (iii) a construção do conhecimento interdisciplinar; (iv) a busca por conhecimentos atuais; (v) o estímulo a criatividade e habilidades de comunicação; e, (vi) a capacidade de desenvolvimento de projetos. Estudos realizados por Frezatti et al. (2018), Hansen (2006), Johnstone & Biggs (1998), Rodrigues & Araújo (2007), Soares et al. (2008) e Stanley & Marsden (2012), na área acadêmica contábil, corroboram com resultados que ratificam os benefícios do PBL no desenvolvimento das competências e habilidades do corpo discente.

Por outro lado, a Aprendizagem Baseada em Equipes, ou *team-based learning* (TBL), se difere do PBL por ser uma estratégia pedagógica que consiste na realização de atividades em grupos pequenos incentivando a colaboração e valorizando a responsabilidade individual dos discentes para com sua equipe. O TBL tem como base o construtivismo, assim, busca a aplicação dos conteúdos no contexto da prática profissional. Nessa perspectiva, o professor é responsável por mediar a aprendizagem e as experiências e conhecimentos dos alunos concebidos nesse processo são essenciais na busca da aprendizagem significativa (Bollela et al., 2014; Nogueira et al., 2020).

Na mesma linha de raciocínio, Nogueira et al. (2020) asseveram que o TBL impulsiona o desenvolvimento de habilidades em pequenos grupos e que na divisão desses grupos deve-se dar atenção aos diferentes estilos de aprendizagem a fim de haver grupos heterogêneos. Quanto aos objetivos dessa tarefa de aprendizagem, deve ser apresentado, sem redundância para que cada participante do grupo possa se preparar de forma individual e coletiva, a fim de haver maior profundidade e avanço no conteúdo. Deste modo, o professor, durante o processo do TBL, é responsável por oferecer *feedbacks* sobre a evolução e desenvolvimento de cada equipe, para assim, os discentes traçarem rotas de melhoria. Nogueira et al. (2020), ainda, acrescentam que o docente tem o papel de fornecer as informações necessárias (base cognitiva) para que os estudantes consigam lidar com os problemas do TBL no ambiente acadêmico e profissional.

A aplicação do TBL cria oportunidades para o discente adquirir e aplicar o conhecimento obtido através de uma sequência de atividades que incluem etapas prévias que começam do individual para o coletivo. Segundo Bollela et al. (2014) as etapas do TBL são: (i) a preparação individual (pré-classe) – que induz os discentes à preparação prévia para as

atividades em classe, sendo disponibilizado materiais significativos (livros, vídeos, artigos, entre outros) para suporte do aprendizado; (ii) a avaliação da garantia de preparo (na classe) – é o momento do processo de ensino-aprendizagem que ocorre a aplicação de testes para avaliar o preparo do discente e da equipe, como também, nessa etapa, o docente apresenta o *feedback* e realiza uma exposição teórica a respeito das questões; e, (iii) a aplicação dos conhecimentos (conceitos) – apresenta-se uma situação real da profissão para que os alunos, em suas respectivas equipes, possam refletir e sugerir uma resolução para o problema apresentado, se fundamentando nos conteúdos programáticos do componente curricular. Camargo & Daros (2018) elencam que as habilidades interpessoais, argumentação, trabalho em equipe, autonomia, autodidatismo, senso crítico e a resolução de problemas são *soft* e *hard skills* desenvolvidas por meio da aplicação do TBL.

O método do caso é outra metodologia ativa classificada na categoria de problematização. Essa metodologia propõe a reflexão dos discentes sobre situações reais ou simuladas que necessitam de tomada de decisões, deste modo, é possível o desenvolvimento de competências e habilidades específicas dos estudantes (Franco Junior, 2010; Leal et al., 2017; Vendramin, 2018; Vendramin & Araújo, 2020). Leal et al. (2017) citam que dentre as principais competências e habilidades desenvolvidas estão: as habilidades individuais de estudo, trabalho em grupo, coleta e análise de informações, gestão de tempo e habilidades de apresentação. Camargo & Daros (2018) acrescentam a capacidade de uma visão sistêmica e integradora do assunto abordado e o desenvolvimento da capacidade crítico-argumentativa.

### 2.3.3 Uso da arte

A categoria de uso da arte refere-se às metodologias ativas com um caráter lúdico na construção do conhecimento, por isso, visam o estímulo da criatividade, da comunicação e da imaginação. Em paralelo, a essa busca no desenvolvimento da comunicação e expressão dos estudantes, depara-se com metodologias como a dramatização, o *storytelling* e o *role-play*. Embora tais técnicas apresentem como desvantagem o tempo de preparação e, no que tange a avaliação, a capacidade em distinguir o envolvimento individual dos discentes, é uma alternativa interessante para os estudantes obterem domínio sobre o conteúdo (Leal et al., 2017; Nagib, 2018; Nogueira & Casa Nova, 2013).

O *Design Thinking* é classificado como uso da arte, pois, é utilizado para estimular os discentes na solução de problemas, na capacidade de inovar e na articulação da teoria com a prática (Bacich & Moran, 2018; Camargo & Daros, 2018). Durante a aplicação dessa

metodologia, as etapas de ouvir (entender e observar), criar (definir e idealizar) e entregar (prototipar e testar) são iterativas para o alcance do objetivo educacional.

No início da adoção do *design thinking* os discentes precisam compreender o desafio estratégico proposto e, concomitantemente, serem avaliados quanto ao conhecimento preexistente, para assim, o professor identificar as lacunas de cada equipe. Sequencialmente, no processo de observação, os participantes aproximam-se da realidade e, deste modo, conseguem realizar o levantamento de informações coerentes com o objetivo do desafio estratégico. Na etapa de criação é descrito o enunciado do problema que a equipe irá buscar solucionar e será idealizado como alcançará o objetivo. Após isso, o protótipo da ideia é construído e testada para coleta do *feedback*. O conhecimento empírico gerado estimula diversas formas de raciocínio e o contato direto do estudante com o ambiente social, sendo estes um dos principais benefícios do *Design Thinking* para a formação profissional (Bacich & Moran, 2018; Camargo & Daros, 2018; Nogueira et al., 2020).

Ademais, na categoria de uso da arte também se encontra a técnica de dramatização. Para Franco Junior (2010), essa metodologia consegue integrar dimensões cognitivas e afetivas dos estudantes durante a representação lúdica de uma situação-problema. Assim, possibilita o alcance de uma aprendizagem significativa ao potencializar a compreensão e assimilação de novos conteúdos. Como também, desenvolve habilidades úteis para o ambiente o profissional, por exemplo, a capacidade em se expressar em público, a espontaneidade, a criatividade e o autoconhecimento (Leal et al., 2017).

Leal et al. (2017) apontam que a utilização de filmes (completos ou trechos) no processo de ensino-aprendizagem fomenta a discussão, reflexão e complementa as informações apresentadas no componente curricular, por isso, é classificada como uma metodologia ativa da categoria de uso da arte. Contudo, os autores alertam que na seleção dos filmes o professor deve buscá-los com os conteúdos programáticos, pois, apenas dessa forma, a capacidade crítica-interpretativa e o domínio no conteúdo serão habilidades estimuladas nos estudantes (Franco Junior, 2010; Nagib, 2018).

Em sequência, a metodologia de gamificação e jogos para educação permite aproximar a realidade social com o ambiente acadêmico. Nesse sentido, estudos (Camargo & Daros, 2018; Nogueira et al., 2020; Souza et al., 2020) demonstram que a motivação e o engajamento dos estudantes aumentam durante a realização dessas atividades que contemplam o uso de elementos de *design* de games. Desse modo, alinham-se com os pressupostos de Ausubel (2000) para ocorrência da aprendizagem significativa, visto que estimula a predisposição do estudante ao aprendizado e há potencialidade do material de aprendizagem.

Alinhado a essa categoria, também, se encontra a metodologia ativa de *role-play* que consiste numa interpretação de papéis através da simulação de uma situação. Conforme ressalta Nagib (2018), essa metodologia se difere da dramatização devido não haver a encenação, mas, sim, a representação de papéis. Costa et al. (2020) e Leal et al. (2017) visualizam como benefícios dessa técnica as habilidades de comunicação, empatia e interação.

O *storytelling*, ou narração de histórias, é uma técnica utilizada para captar a atenção do discente através de histórias reais ou fictícias, com a finalidade de apresentação do conteúdo. Na perspectiva da aprendizagem significativa, pretende-se a partir das histórias despertar diferentes emoções nos educandos e essa experiência ao adentrar na estrutura cognitiva tem potencial de estar na memória de longo prazo, dado o envolvimento do indivíduo com a história (Camargo & Daros, 2018; Leal et al., 2017).

Segundo Camargo & Daros (2018) o *storytelling* precisa conter cinco elementos: (i) o personagem; (ii) desejos, necessidades, problemas ou conflitos do personagem; (iii) superação de obstáculos do personagem; (iv) o personagem deve fazer escolhas; e, (v) deve ocorrer um processo de transformação (positivo). Assim, a argumentação oral e escrita, a criatividade, a empatia e a cooperação/colaboração serão desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

#### 2.3.4 Dinâmicas

A categoria de dinâmicas reúne técnicas que estimulam a comunicação, liderança, escuta ativa, respeito a opiniões contrárias, entre outros e utilizam de situações que envolvem o uso da técnica com os discentes durante as atividades em sala. Para tanto, o ambiente físico da instituição deve possibilitar a mudança de *layout* na sala de aula para haver espaço disponível aos discentes concentrarem-se e discutirem ideias, assim como, em turmas numerosas a aplicação das metodologias ativas dessa categoria pode ser inviável. Outro fator limitante concerne à utilização da metodologia, o docente deve ter clareza na orientação para conseguir um funcionamento eficaz, de modo que os discentes alcancem os objetivos educacionais propostos (Leal et al., 2017; Nagib, 2018).

O debate é uma metodologia que consta nessa categoria e tem como aspecto principal a controvérsia numa discussão formal, entre grupos ou indivíduos, com o papel de instigar os diferentes pontos de vista (Camargo & Daros, 2018; Leal et al., 2017). As habilidades de comunicação, raciocínio lógico e escuta ativa estão presentes na aplicação dessa técnica.

Segundo o exposto por Nogueira et al. (2020), o fórum e a lista de discussão se enquadram na categoria de dinâmicas, pois visam a interação virtual entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Embora ambas as técnicas sejam parecidas, diferem no que se refere ao tempo. Enquanto a lista de discussão é momentânea e utilizada em um ambiente para os estudantes interagirem entre si e com o docente, simultaneamente; o fórum de discussão é um espaço online permanente, durante todo o componente curricular, para serem discutidas dúvidas sobre os tópicos de aprendizagem na medida que forem surgindo nos estudos. Segundo Quintana & Afonso (2018), essas ferramentas da aprendizagem online são fontes de motivação para os estudantes na busca do conhecimento.

O grupo de verbalização e grupo de observação (GVGO) favorece as relações interpessoais entre os estudantes ao permitir que os indivíduos dialoguem, mas, também, ouçam (Nagib, 2018). Com a finalidade de promover uma discussão produtiva sobre as temáticas do componente curricular ministrado, Leal et al. (2017) informam que o GVGO permite maior interação do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Cada grupo tem uma função específica durante a aplicação dessa metodologia, sendo o professor fundamental para o direcionamento da aprendizagem efetiva. Enquanto os grupos de verbalização são responsáveis em discutir o tema proposto, o grupo de observação realiza a escuta ativa. Em determinado momento, escolhido pelo docente, tais grupos devem trocar de posições na busca de ampliar o debate sobre o tema. Camargo & Daros (2018) enumeram que a capacidade argumentativa, a escuta ativa, o trabalho em equipe, a visão crítica e a ampliação do ponto de vista são competências e habilidades proporcionadas por essa metodologia.

Por fim, o painel integrado, a última metodologia da categoria de dinâmicas, é facilmente aplicável na área de negócios por não necessitarem de muitos recursos ou infraestrutura específica. Para sua aplicação, o professor deve disponibilizar temas para pequenos grupos que deverão se dedicar no estudo para apresentação no formato de painel (Leal et al., 2017). Essa metodologia incentiva a busca de conhecimento nos materiais disponibilizados pelo professor, a socialização de leituras entre os estudantes e o aprofundamento da discussão a temática (Nagib, 2018). Logo, as habilidades interpessoais e de comunicação são as mais enfatizadas.

### 2.3.5 Conexão com a Prática

Por fim, a categoria de conexão com a prática agrega metodologias que promovem experiência prática e contato com a realidade da profissão. Nesta categoria, por exemplo, são

classificadas as visitas técnicas e estudo de campo. Logo, na área educacional contábil, há limitações da aplicação dessas metodologias ativas de aprendizagem pelo fato do curso de graduação em Ciências Contábeis ser predominantemente noturno (Andrade, 2002; Franco Junior, 2010; Leal et al., 2017).

A prática de campo consiste em atividades pedagógicas desenvolvidas fora da sala de aula e tem como fundamento principal que o discente, através da experiência, possa aprender praticando. Para tanto, algumas lacunas precisam ser preenchidas ao adotar essa metodologia no processo de ensino-aprendizagem, é preciso que o estudante compreenda a realidade do que está se estudando, pois, assim, conseguirá ter entendimento do problema e desenvolver as habilidades intelectuais. Nesse sentido, na prática de campo, se faz essencial a busca por caminhos que possibilitem a compreensão, análise e interpretação do fenômeno estudado para encontro da solução com base em julgamentos bem fundamentados (Andrade, 2002; Franco Junior, 2010; Leal et al., 2017).

Em paralelo, a visita técnica também promove a interação do estudante com o campo profissional e, conseqüentemente, possibilita uma visão mais ampla dos conhecimentos técnicos e ações que permeiam a prática da profissão. Nessa metodologia ativa, a organização à ser visitada deve ter processos alinhados com os conteúdos expostos aos estudantes no ambiente escolar, com a finalidade de que os discentes possam fazer conexões lógicas com o conhecimento prévio obtido e, assim, aconteça a expansão do conhecimento construído (Franco Junior, 2010; Leal et al., 2017).

## **2.4 Estudos Anteriores**

A literatura evidencia estudos elaborados com foco na análise de *hard e soft skills* desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular de Contabilidade Introdutória através da aplicação de metodologias ativas, bem como, estudos mais recentes, apesar de escassos, abordam sobre a aplicação das Normas Internacionais de Educação Contábil elaborados pelo IAESB. No Quadro 9, no Quadro 10, no Quadro 11 e ao longo dessa seção são apresentadas sínteses dos artigos científicos encontrados na pesquisa bibliográfica.

**Quadro 9 - Artigos científicos sobre as competências e habilidades na Contabilidade Introdutória**

Autores	Título	Escopo da pesquisa
Quintana & Afonso (2018)	Tecnologias na Educação: Há Impacto no Desempenho Acadêmico?	A partir de um experimento em uma turma de Contabilidade Introdutória de uma universidade federal, os autores identificam o impacto do uso de duas tecnologias no desempenho acadêmico: a sala de conversação ( <i>chat</i> ) e fórum de discussão. É identificado que o uso de tecnologia pode melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes.
Bornal et al. (2019)	Contábil Quiz: Satisfação dos Estudantes de Ciências Contábeis Com o Uso de App no Processo de Ensino-Aprendizagem	O estudo analisa, com base na metodologia ativa de gamificação no ensino contábil, a satisfação dos estudantes do primeiro ano de graduação em Ciências Contábeis com o uso do Aplicativo Contábil Quiz que estava baseado em questões com conteúdos ministrados no componente curricular de Contabilidade Introdutória. Os resultados ressaltam que os discentes sentiram-se satisfeitos e são favoráveis ao uso da tecnologia no ensino contábil, como também acreditam que as metodologias ativas facilitam a aprendizagem.
Costa et al. (2020)	<i>Role-play</i> : desenvolvendo habilidades e competências do Ensino Embasado na Estrutura Conceitual	Os autores identificaram a percepção discente quanto à utilização de um dos tipos de metodologias ativas, o <i>role-play</i> , no desenvolvimento de habilidades e competências profissionais requeridas ao profissional da área contábil no primeiro estágio do Ensino Embasado na Estrutura Conceitual. O objetivo da pesquisa foi alcançado mediante a aplicação da técnica <i>role-play</i> , a coleta de dados com questionários e a realização de grupo focal com os estudantes matriculados na Contabilidade Introdutória. Os resultados da pesquisa apontam que as habilidades e competências aprimoradas com essa metodologia ativa é referente ao domínio cognitivo dos estudantes.
Vendramin & Araujo (2020)	A teoria da aprendizagem significativa e a estratégia de ensino método do caso: um estudo no ensino superior de contabilidade introdutória	As autoras analisam, com base nos pressupostos da aprendizagem significativa de Ausubel, a aplicação da metodologia de método do caso no componente curricular de contabilidade introdutória sob responsabilidade do departamento de contabilidade de um Instituto Universitário localizado em Lisboa – Portugal. Identificase que o método de caso é adequado para a ocorrência da aprendizagem significativa na contabilidade, pois atende três fatores exigidos pela teoria: conhecimento prévio, material significativo e predisposição de aprendizado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Dado o contexto do crescimento tecnológico na sociedade, Quintana & Afonso (2018) analisaram o impacto das tecnologias educacionais no desempenho acadêmico de estudantes do componente curricular de Contabilidade Introdutória. Com esse propósito, através de um experimento com 66 alunos, verificaram a utilização de duas metodologias ativas de aprendizagem, sendo estas: o *chat online* e o fórum de discussão. Na análise das habilidades dos estudantes com estas ferramentas tecnológicas e o impacto no processo de ensino-aprendizagem, constataram que o grupo que utilizou tecnologia obteve um desempenho superior ao final do semestre, quando comparado ao outro grupo. No entanto, numa análise

realizada a partir da faixa etária, perceberam que alguns estudantes com idade superior a 25 anos tiveram um baixo desempenho acadêmico após o contato com as metodologias.

Por isso, ressaltam a importância do desenvolvimento de habilidades profissionais durante a formação profissional, dado que os discentes, independente da faixa etária, devem estar preparados para atuação no mercado de trabalho. Apesar de os estudantes estarem mais habilidosos no uso das tecnologias, como apontam Quintana & Afonso (2018), é função dos professores e das instituições de ensino possibilitarem aos discentes a construção e avanço do conhecimento para uma aprendizagem significativa. Aliado a isso, na academia é preciso explorar eficazmente a integração da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem do curso de graduação em Ciências Contábeis desde os componentes curriculares iniciais, a fim de auxiliar os estudantes na preparação profissional.

Na mesma linha de pensamento, envolvendo a tecnologia no processo educacional, Bernal et al. (2019) analisam a utilização da gamificação por intermédio de aplicativos e tecnologias móveis (*mobile-learning*) na Contabilidade Introdutória. A Gamificação, como metodologia ativa, promove um ensino interativo, envolvente e divertido, como também auxilia na construção e gestão de conhecimento. A amostra dessa pesquisa, os estudantes, pontuaram serem favoráveis ao uso de tecnologia para auxílio no ensino das Ciências Contábeis, pois na medida que facilita o estudo, apoia na revisão dos conhecimentos prévios.

No que tange as *soft e hard skills*, Costa et al. (2020) identificaram que a metodologia ativa *role-play* em conjunto com a técnica de Ensino Baseado na Estrutura Conceitual foram úteis para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a formação do profissional da área contábil. A conscientização de alguns pilares da contabilidade que deveriam ser apresentados aos estudantes no ano inicial do curso, tais como: (i) a existência de julgamentos e estimativas para aplicação das *International Financial Reporting Standards* (IFRS); (ii) a necessidade de pensar conceitualmente, por meio do conhecimento de trechos da Estrutura Conceitual; (iii) e os princípios fundamentais das normas, para reconhecer transações e eventos, classificar transações e aplicar os requerimentos normativos, são importantes para auxiliar os estudantes no desenvolvimento do pensamento crítico, na associação entre a teoria e a prática e no exercício do julgamento profissional. Costa et al. (2020), ainda, inferem que a utilização das metodologias ativas desenvolve habilidades e competências ligadas a capacidade de lidar com incertezas, visualizar a realidade empresarial e tomar decisões.

Vendramin & Araujo (2020) utilizam o método de caso no seu estudo sobre a Contabilidade Introdutória que, assim como outras metodologias ativas, promove o



aprendizado significativo do estudante segundo as premissas de Ausubel. As autoras apontam que o conhecimento prévio nesse componente curricular decorre do que foi apresentado ao estudante anteriormente a aplicação da metodologia e o material significativo deve ser relacionado com as experiências e vivências pessoais, profissionais e acadêmicas, pois facilitam o raciocínio dos discentes e, conseqüentemente, eleva as chances da predisposição dos estudantes à aprendizagem significativa.

Com uma pesquisa predominantemente qualitativa, que envolveu a análise documental, observação direta, questionário aplicado aos alunos e entrevista semiestruturada com os professores responsáveis pelo componente curricular, Vendramin & Araujo (2020) comprovaram que o método do caso é adequado para a ocorrência da aprendizagem significativa no âmbito do ensino da Contabilidade Introdutória.

**Quadro 10 - Artigos científicos sobre a aplicação das IES 2 e/ou IES 3 no contexto internacional**

<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Escopo da pesquisa</b>
Pan & Perera (2012)	<i>Market relevance of university accounting programs: Evidence from Australia</i>	O estudo analisa se as universidades australianas produzem graduados em contabilidade com o conhecimento, habilidades e competências esperadas pelo mercado de trabalho e estabelecidas pelo IAESB. Com esse objetivo, os autores realizam a aplicação de questionário para coletar a opiniões dos empregadores que recrutam graduados em contabilidade e analisam os documentos do programa de graduação em contabilidade da Universidade da Austrália a fim de comparar os dados coletados. O estudo revela que há pouca consideração dos programas de contabilidade para o desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas as expectativas do mercado.
Pratama (2015)	<i>Bridging the gap between Academicians and Practitioners on Accountant competencies: An analysis of International Education Standards (IES) implementation on Indonesia's Accounting Education</i>	Com base nas Normas Internacionais de Educação Contábil, a pesquisa comparou as competências e habilidades do contador com base nas visões de acadêmicos (professores) e profissionais de contabilidade por meio da aplicação de questionário online. Para, assim, identificar as lacunas entre as opiniões desses dois grupos de indivíduos. A seleção desses grupos deu-se devido o entendimento de que enquanto os acadêmicos têm uma visão baseada em teoria, os praticantes da contabilidade proporcionam uma visão com base na experiência prática. Conclui-se que há uma lacuna entre a perspectiva dos acadêmicos e profissionais, relacionado ao conhecimento, habilidades e atitudes importantes para a profissão contábil.
Veneziani et al. (2016)	<i>The Role of University in the Education of Professional Accountants: Degree of IES 2 Application</i>	O artigo tem natureza empírica e visa compreender o papel das universidades italianas na preparação dos futuros profissionais da contabilidade sob a ótica das disposições do IES 2. Deste modo, é analisado o conteúdo dos programas de formação profissional em contabilidade. Os autores encontram um cenário em que a IES 2 é aplicada no curso de graduação e adicionam que ignorar as normas internacionais significaria formar estudantes sem uma visão internacional da profissão e com competências que só podem ser utilizadas localmente.

(continua)

(conclusão)

Autores	Título	Escopo da pesquisa
Stephenson (2017)	<i>Accounting Community of Practice Pedagogy: A Course Management Invention for Developing Personal Competencies in Accounting Education</i>	O estudo qualitativo exploratório, com base na Teoria das Comunidades de Prática, conta com a participação de alunos de oito cursos de contabilidade que na abordagem metodológica foram conduzidos a entrevistas e aplicação de questionários, visando analisar se as competências adquiridas pelos discentes relacionam-se com as competências requeridas pelo IAESB e outros órgãos profissionais contábeis. O autor identifica que essa estratégia de ensino focaliza no desenvolvimento de competências e habilidades, à exemplo da resolução de problemas, liderança e gerenciamento de projetos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Em relação aos artigos científicos que relatam sobre a aplicação das IES 2 e/ou IES 3 na área contábil têm-se o de Pan & Perera (2012). Os autores relatam um estudo com empregadores australianos para analisar se as universidades estavam conseguindo alinhar a formação dos estudantes de Ciências Contábeis com as expectativas do mercado de trabalho. Os autores obtiveram como resultado que os programas de graduação em contabilidade apresentavam inconsistências na estrutura e ênfase do programa, desta forma, não atendendo por completo aos requisitos do mercado de trabalho.

Outrossim, os resultados apontaram que em relação às habilidades profissionais, acima de 90% dos empregadores da amostra indicaram como prioritárias para os estudantes as habilidades de comunicação, resolução de problemas e gerenciamento de tempo. No que tange às competências técnicas, na pesquisa de Pan & Perera (2012), é mencionado a expectativa dos empregadores na formação de estudantes que compreendam como a contabilidade é aplicada às empresas e, concomitantemente, saibam elaborar, interpretar e analisar informações financeiras e não financeiras. Assim, percebeu-se a tendência de os empregadores ansiarem que os estudantes desenvolvam competências técnicas na academia voltadas, em especial, a área de contabilidade gerencial.

Em contraste, no estudo realizado por Pratama (2015), na Indonésia, os docentes e profissionais concordaram que as áreas de contabilidade e finanças são as ciências mais importantes para a formação do profissional contábil e que as habilidades técnicas e funcionais são prioritárias para o profissional, em especial, o trabalho em equipe, o raciocínio lógico, a análise crítica, a iniciativa, a autoaprendizagem e o planejamento estratégico.

No estudo de Pratama (2015) foi ressaltado a concordância entre os acadêmicos e praticantes da contabilidade acerca das *soft skills*. Quando analisado de acordo com as subclassificações das habilidades apresentadas na IES 3, as habilidades intelectuais são

consideradas menos importantes para a formação profissional, ou seja, a capacidade de: (i) localizar, obter, organizar e compreender informações; (ii) investigar, examinar, raciocinar logicamente, analisar a causa-efeito, analisar criticamente; e, (iii) identificar e resolver problemas não estruturados (IAESB, 2019b). Na visão de Pratama (2015), infere-se que essa percepção ocorre devido à contabilidade ter uma natureza técnica e funções mecânicas.

Por sua vez, a pesquisa conduzida por Veneziani et al. (2016), na Itália, ratifica a importância do desenvolvimento das competências técnicas no ambiente acadêmico. Segundo os autores, as Normas Internacionais de Educação Contábil devem ser integrantes do planejamento curricular, visto que caso essa não seja a realidade, a academia formará discentes sem uma visão internacional da sua profissão e com foco apenas na região onde o *campus* da universidade se encontra. Essas reflexões, suscitadas pelos autores, surgiram na medida em que os dados da pesquisa confirmaram a lacuna significativa no desenvolvimento de competências durante a graduação devido ao caráter mais generalista dos programas.

Stephenson (2017) apresenta como o uso da estratégia de Comunidade de Práticas Contábeis, em uma universidade estadual nos Estados Unidos, auxilia no desenvolvimento de habilidades que promovem a gestão do conhecimento, competências críticas e construção de significados na estrutura cognitiva. Com base nos resultados encontrados, o autor indica que o foco no processo de ensino-aprendizagem concentra-se no discente e, assim, os estudantes conseguem praticar competências e habilidades (confiança, interação, comunicação aberta, pensamento criativo, liderança e habilidades de gerenciamento de projetos) enquanto estão utilizando a estratégia.

**Quadro 11 - Artigos científicos sobre a aplicação das IES 2 e/ou IES 3 no contexto brasileiro**

<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Escopo da pesquisa</b>
Lemes & Miranda (2014)	Habilidades profissionais do contador preconizadas pela IFAC: um estudo com profissionais da região do Triângulo Mineiro	Para os autores, devido às peculiaridades na cultura e na prática contábil, as normas de alcance mundial, como as publicadas pelo IAESB, podem apresentar desempenhos heterogêneos nos países. Nesse sentido, os autores analisam a importância dos resultados das habilidades profissionais enumeradas na IES 3 a partir da aplicação de questionários com egressos e profissionais de contabilidade brasileiros. Os resultados ressaltam a aderência da IES 3 à realidade da amostra de pesquisa.

(continua)

(conclusão)

Autores	Título	Escopo da pesquisa
Barrese et al. (2017)	Percepção sobre o desenvolvimento de Competências Profissionais no curso de Ciências Contábeis de acordo com o IAESB: uma análise com os egressos de 2011 a 2015	Os autores identificaram a percepção do egresso do curso de Ciências Contábeis em relação ao desenvolvimento dos resultados de aprendizagem que o IAESB estabelece como relevante para atingir a competência profissional durante o período de graduação. Deste modo, por intermédio da aplicação de questionários com egressos, a pesquisa analisa os objetivos de aprendizagem propostos pelo IAESB para as IES 2, 3 e 4 (Valores Profissionais, Ética e Atitudes). Nos resultados é visualizado que os resultados de aprendizagem da IES 4 são mais alcançados pelos egressos do que a IES 2 e IES 3.
Cruz et al. (2020)	As metodologias de ensino ativam o desenvolvimento de habilidades profissionais?	O estudo analisa o potencial de diferentes metodologias ativas de aprendizagem no desenvolvimento das habilidades listadas pela IES 3. Na fase de coleta dos dados foi aplicado um questionário a uma amostra de professores brasileiros do curso de Ciências Contábeis. Os resultados desta pesquisa indicam que as metodologias ativas da categoria de estratégias baseadas em exposição são as mais utilizadas no ensino contábil e, conseqüentemente, influenciam no alcance das habilidades enumeradas na IES 3.
Holtz et al. (2021)	Análise comparativa das competências e habilidades estabelecidas nas <i>International Education Standards</i> com os projetos pedagógicos dos cursos de Contabilidade à luz da Teoria Institucional	As autoras comparam o perfil profissional recomendado pelo IAESB, constante nas IES 2 e 3, com o perfil do egresso. Para tanto, utilizam a análise de conteúdo aplicado aos projetos pedagógicos do curso de Ciências Contábeis nas Instituições Federais de Ensino Superior da Região Sudeste. Os principais resultados deste trabalho indicam que competências técnicas importantes no ambiente empresarial como, por exemplo, a governança/gerenciamento de risco e as finanças/gestão financeira, não estão abordadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Ciências Contábeis.
Sousa & Arantes (2022)	Competências e habilidades atribuídas ao contador: perspectivas de estudantes, egressos e empregadores da área contábil	A partir da análise dos itens apresentados pelo IAESB na IES 2, 3 e 4, os autores identificam as competências e habilidades consideradas importantes no ambiente de trabalho através da aplicação de questionário aos estudantes, egressos em contabilidade e empregadores da área contábil. Ao mesmo tempo que os resultados apontam que as habilidades profissionais precisam de maior desenvolvimento na educação contábil brasileira, as competências técnicas têm maior importância para os estudantes do que os egressos e empregadores.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

No cenário brasileiro, Lemes & Miranda (2014) apresentam que, no geral, há uma forte concordância dos profissionais da contabilidade acerca da importância das habilidades enumeradas pelo IAESB. Entretanto, a habilidade de conhecimento de outros idiomas é a alternativa com maior divergência nas percepções dos respondentes. Nesse contexto, os autores ressaltam a importância em utilizar as normas publicadas pelo IAESB na elaboração dos PPCs, com a finalidade de convergência entre as habilidades presentes na academia e na prática profissional.

Barrese et al. (2017), a partir das IES 2, 3 e 4, conduzem um estudo com egressos para identificação das competências, habilidades, valores e atitudes desenvolvidos no período da graduação em Ciências Contábeis. Em relação às competências técnicas (*hard skills*), as relacionadas a área de Contabilidade Financeira e Gerencial foram indicadas pelos estudantes como as que houve melhor desenvolvimento ao longo do curso, o que ocasionou um aprendizado significativo desses conteúdos. No tocante as habilidades profissionais (*soft skills*), houve menor percentual de concordância entre os respondentes acerca da categoria de habilidade Interpessoal e de Comunicação que envolve a cooperação e trabalho em equipe, conhecimento de diferenças culturais e de linguagem, comunicação clara, aplicação de técnicas efetivas de entrevista e escuta ativa, habilidades de negociação, entre outros.

Sob a perspectiva dos professores de contabilidade, Cruz et al. (2020) analisam a influência das metodologias ativas no desenvolvimento das habilidades profissionais. Inicialmente, os autores verificaram o conhecimento e utilização dos docentes quanto às metodologias ativas de aprendizagem e, como esperado, as técnicas da categoria de estratégias baseadas em exposição (aula expositiva dialogada, seminário e método de caso) foram as mais utilizadas, ao contrário, das metodologias da categoria de dinâmicas (painel integrado e GVGO – Grupo de Verbalização e Grupo de Observação).

Entre as categorias de habilidades apresentadas na IES 3 (IAESB, 2019b), Cruz et al. (2020) identificam percepções positivas dos professores acerca das habilidades pessoais e organizacionais, devido ao conhecimento e utilização das metodologias ativas. Em uma análise mais detalhada, os autores perceberam a importância das metodologias baseadas na conexão com a prática no desenvolvimento das habilidades intelectuais e organizacionais, como também das metodologias baseadas em estratégias de exposição para o alcance de habilidades interpessoais e de comunicação e das metodologias de problematização no desenvolvimento das habilidades pessoais.

Holtz et al. (2021), a partir da análise dos projetos pedagógicos do curso de Ciências Contábeis em instituições de ensino brasileiras, identificam haver uma influência significativa de órgãos profissionais e governamentais na elaboração dos PPC como, por exemplo, o Conselho Federal de Contabilidade e o Ministério da Educação. Tal fato reflete diretamente no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que apresenta a lacuna gerada pela falta de visão dessas instituições na integração dos conteúdos e objetivos educacionais com as Normas Internacionais de Educação Contábil. Como também, esse isomorfismo normativo e coercitivo impossibilita uma formação completa do profissional contábil, ou seja, uma formação profissional que envolva o cenário internacional.

Os achados de Holtz et al. (2021) acerca das competências técnicas indicam preocupação com o perfil do egresso e sua entrada no mercado de trabalho. A aderência nos PPCs das competências técnicas referentes as áreas de: (i) finanças e gestão financeira; (ii) governança, gerenciamento de riscos e controle interno; e, (iii) economia, apresentadas como essenciais pelo IAESB, foram nulas nos PPCs das instituições de ensino analisadas. Em contraste, as competências com maior nível de aderência são voltadas para a tecnologia da informação, direito e legislação comercial, e, ambiente empresarial e organizacional. O cenário de baixa aderência também é encontrado quando as autoras visualizaram as *soft skills*, sendo ranqueados na pesquisa, conforme a adesão no PPC, em habilidade organizacional (30,77%), intelectual (27,69%), interpessoal e comunicação (13,19%) e pessoal (7,69%).

Por fim, Sousa & Arantes (2022) demonstram, em um estudo com estudantes, egressos e empregadores da área contábil, que as habilidades profissionais concentram as maiores lacunas de desenvolvimento dos estudantes durante a graduação em Ciências Contábeis. No que se refere às competências técnicas, os autores identificam que enquanto os estudantes atribuem maior importância para a contabilidade gerencial, os egressos e empregadores tendem a uma melhor perspectiva da área de Contabilidade Financeira.

De maneira análoga, os resultados da pesquisa de Sousa & Arantes (2022) ressaltam que a competência de aplicar a tecnologia da informação para aumentar a eficiência e a eficácia da comunicação, a competência de apoiar a tomada de decisão e a atitude de identificar as questões éticas e determinar quando devem ser aplicadas são significativamente diferentes a depender do perfil do respondente (estudantes, egressos e empregadores).

Assim, diante do contexto encontrado na literatura sobre a aplicação de metodologias ativas no componente curricular de Contabilidade Introdutória (Quadro 9) e da aplicação das Normas Internacionais de Educação Contábil (Quadro 10 e Quadro 11), ambos visando o desenvolvimento das *hard* e *soft skills* no processo de ensino-aprendizagem, é possível visualizar similaridades entre os estudos elencados. Percebe-se que os artigos científicos que tem como ênfase a utilização de metodologias ativas na Contabilidade Introdutória analisam, em especial, a aplicação de tecnologias educacionais no componente curricular (Bornal et al., 2019; Quintana & Afonso, 2018), bem como focam apenas em competências técnicas ou habilidades profissionais (Vendramin & Araújo, 2020). Em alguns casos, como o de Costa et al. (2020), apesar de apresentarem as *hard* e *soft skills* geradas pelo uso das metodologias ativas, uma das *skills* não é analisada de forma aprofundada.

Consoante a aplicação das IES 2 e IES 3, os artigos científicos distinguem-se na delimitação de espaço geográfico podendo-se visualizar, majoritariamente, estudos

internacionais (Pan & Perera, 2012; Pratama, 2015; Stephenson, 2016; Veneziani et al., 2016). Os estudos realizados no Brasil são orientados, predominantemente, na percepção do estudante e/ou profissional (Barrese et al., 2017; Lemes & Miranda, 2014; Sousa & Arantes, 2022), assim como, na análise dos projetos pedagógicos (Holtz et al., 2021). Embora, no panorama brasileiro, Cruz et al. (2020) visam a aproximação das metodologias ativas e das normas internacionais, os autores conduzem um estudo com docentes de diversos componentes curriculares.

Nesse contexto, salientam-se os diferenciais deste estudo, ou seja, a análise das competências técnicas e habilidades profissionais no componente curricular de Contabilidade Introdutória considerando as normas internacionais sob a perspectiva do professor. Este estudo é embasado através das lentes da Teoria da Aprendizagem Significativa que pontua a importância das metodologias ativas no desenvolvimento das *hard* e *soft skills* durante o processo educacional.

Desse modo, esta pesquisa contribui no aprofundamento sobre as competências técnicas e habilidades profissionais desenvolvidas nos períodos iniciais do curso de graduação em Ciências Contábeis e colabora com estudos sobre a aplicação das Normas Internacionais de Educação Contábil (IES 2 e IES 3) propostos pelo IAESB no contexto brasileiro. Assim como, contribui para o incremento na literatura sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa aplicada a área de educação contábil, visto que essa teoria ainda é pouco discutida (Vendramin & Araújo, 2020).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O propósito deste capítulo é descrever a abordagem metodológica em que está situada a condução da pesquisa. Nesse intuito, são abordados a caracterização da pesquisa, o instrumento de coleta de dados, as técnicas de análise dos dados e os procedimentos empregados em cada etapa de pesquisa. Em conjunto, são apresentadas as etapas do método selecionado para alcance do objetivo da pesquisa: o método *Delphi* (painel de especialistas).

#### 3.1 Caracterização da Pesquisa

Gall et al. (2007) mencionam que a pesquisa científica em educação corresponde a uma investigação cujo propósito é contribuir com conhecimento para melhor compreensão da área educacional e, para tanto, possui alguns princípios orientadores, que estão presentes neste estudo acerca da educação contábil, como: (i) apresentar questões significativas que podem ser investigadas empiricamente; (ii) vincular a pesquisa à teoria relevante; e, (iii) utilizar métodos que permitem a investigação direta das questões.

Na perspectiva de Gephart Jr. (2004), este estudo enquadra-se na tradição de pesquisa interpretativa, pois tem em vista a compreensão e descrição da construção da realidade a partir dos significados dos indivíduos que participam desse ambiente. Nesta pesquisa, tais indivíduos são os docentes de Contabilidade Introdutória nas IFES.

A escolha do componente curricular de Contabilidade Introdutória se deu pelo fato de ser ministrado nos semestres iniciais do curso de graduação em Ciências Contábeis e porque o aprendizado significativo dos conteúdos programáticos basilares possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades do discente no processo de ensino-aprendizagem (Ausubel et al., 1980; Carneiro et al., 2017; Crispim, 2018; Vendramin, 2018). Adiciona-se, nesse contexto, a importância deste componente curricular para a construção da base do conhecimento da formação profissional na área contábil (Andrade, 2002; Franco Junior, 2010; Malgwi, 2006). Além disso, a Contabilidade Introdutória proporciona o primeiro contato do estudante com a ciência contábil e, deste modo, influencia na motivação, desempenho e permanência do discente na graduação (Franco Junior, 2010; Malgwi, 2006; Oliveira et al., 2016).

No que se refere à abordagem do problema, a pesquisa está alicerçada no método misto devido à utilização do método *Delphi*. Segundo a definição proposta por Creswell & Plano Clark (2017), o método misto engloba um rigoroso processo de coleta e análise de



dados qualitativos e quantitativos em resposta à pergunta problema, para assim fornecer mais evidências para o estudo e compensar as fraquezas individuais da abordagem quantitativa ou qualitativa. Assim sendo, no método misto, ambas abordagens estão interligadas e complementam-se, dado que enquanto a abordagem qualitativa visa capturar os diversos pontos de vista, de modo a compreender a interação entre o sujeito e o ambiente da pesquisa, a abordagem quantitativa traduz em número as opiniões e informações coletadas com base em técnicas estatísticas (Gephart Jr., 2004; Marconi & Lakatos, 2003; Martins & Theóphilo, 2007; Prodanov & Freitas, 2013).

### **3.2 O Método *Delphi***

Estudos (Cunha, 2007; Dalkey & Helmer, 1963; Lima et al., 2008; Linstone & Turoff, 1975; Nworie, 2011) relatam que o método *Delphi* foi desenvolvido durante o início dos anos 1950 por Olaf Helmer e Norman Dalkey na *RAND Corporation*, organização sem fins lucrativos, e buscava a obtenção de um consenso com base na opinião de especialistas, de modo a obter informações sobre as tendências futuras da ciência nuclear. Essa técnica de pesquisa é baseada na premissa de que as opiniões coletivas dos especialistas e a formação de consenso através da aplicação em rodadas de um mesmo questionário combinado com *feedback* controlado são de qualidade mais rica do que a visão limitada de um indivíduo (Dalkey & Helmer, 1963).

A *Delphi* é um método científico que consiste na seleção de especialistas do assunto abordado na pesquisa para opinarem sobre elementos num questionário interativo que circulará entre os participantes até que a divergência entre as respostas seja mínima ou considerada satisfatória, assim, alcançando o consenso das proposições que compõem o questionário. De acordo com Linstone & Turoff (1975), o método *Delphi* se caracteriza como o processo de comunicação grupal em que um grupo de indivíduos lida com assertivas centradas em torno de algum problema central projetadas para analisar as percepções e julgamentos dos especialistas.

Ademais, algumas das características marcantes na utilização da *Delphi*, conforme apresentado no Quadro 12, são o anonimato, o *feedback* controlado e a resposta estatística do grupo – consenso (Dalkey, 1969; Landeta, 2006; Linstone & Turoff, 1975; Oliveira et al., 2008).

Quadro 12 - Características do método *Delphi*

Características	Vantagens	Desvantagens
Anonimato	Igualdade de expressão de ideias. O anonimato faz com que a interatividade aconteça com maior espontaneidade.	-
<i>Feedback</i>	Redução de ruídos. Evita desvios no objetivo do estudo. Fixação do grupo nas metas propostas. Possibilidade de revisão de opiniões pelos participantes.	Pode determinar o sucesso ou o insucesso do método. Risco de excluir pontos de discordância na análise.
Flexibilidade	No decorrer das discussões os participantes recebem opiniões, comentários e argumentações dos outros especialistas, podendo assim rever suas posições diante do assunto pesquisado. As barreiras à comunicação são superadas.	Dependendo de como são apresentados os resultados e <i>feedbacks</i> , é possível de se criar consensos forçados, ou artificiais, em que os respondentes podem aceitar de forma passiva a opinião de outros especialistas e passar a defendê-las.
Uso de especialistas	São formados conceitos, julgamentos, apreciações e opiniões confiáveis a respeito do assunto.	Possibilidade de obter o consenso de forma demasiado rápida.
Consenso	Sinergia de opiniões entre especialistas. Identificação do motivo de divergência de opiniões.	Risco de se formar um consenso artificial.
Interatividade	A interatividade foge de uma conjuntura hierárquica, pois formata as respostas e em seguida faz com que elas sejam compartilhadas. Adequação das respostas, pois tende a excluir excentricidades que estejam fora do contexto solicitado. Aprendizado com reciprocidade entre os respondentes.	Rodadas interativas e realizadas em rede são apontadas como desvantagens por críticos ao método. Apesar de tornar o processo mais rápido e menos oneroso, o sincronismo possibilitado pela Internet, contraria o benefício de obter respostas melhor refletidas e elaboradas.

Fonte: Oliveira et al. (2008, p.11).

Landeta (2006) aponta que no método *Delphi* o anonimato, das respostas individuais e dos especialistas que compõem o painel, possibilita que não exista controle de uma pessoa sobre as outras e, assim, reduz o efeito de indivíduos dominantes. Além de permitir a flexibilidade, ou seja, que a coleta de dados possa ser desenvolvida com especialistas que não coincidem no tempo ou no espaço (Dalkey, 1969; Marques & Freitas, 2018; Oliveira et al., 2008).

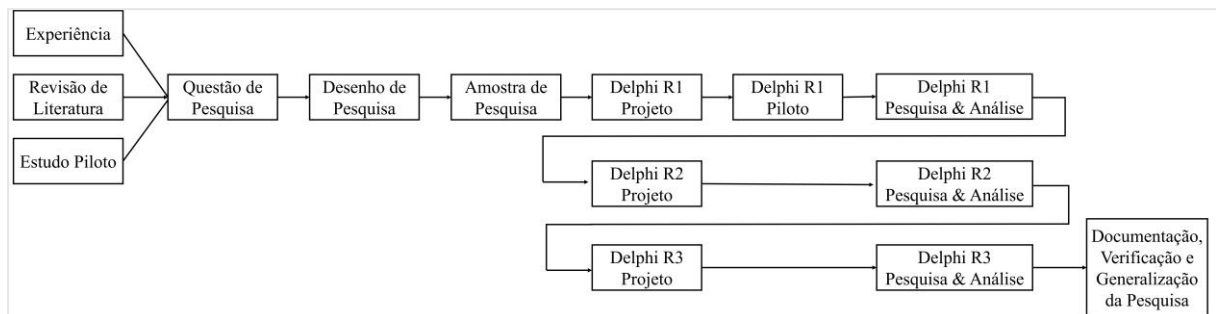
Em relação ao *feedback*, a figura do coordenador da pesquisa é ressaltada por ser o responsável em definir quais informações estarão presentes no resumo das rodadas divulgadas aos especialistas. No entanto, esse é um processo repetitivo, visto que para o alcance do consenso pode ocorrer a aplicação do questionário em até cinco rodadas onde os especialistas reanalisam sua resposta, auxiliados pelas informações que recebem através do resumo (Landeta, 2006; Linstone & Turoff, 1975). De acordo com Marques & Freitas (2018), o

*feedback* controlado é o caminho em direção ao consenso, pois facilita a redução de discordância entre os especialistas ao modificarem ou aperfeiçoarem seus julgamentos em reação e resposta aos pontos de vista coletivo.

Na literatura existente sobre a *Delphi* (Dalkey, 1969; Landeta, 2006; Linstone & Turoff, 1975; Oliveira et al., 2008; Skulmoski et al., 2007), a resposta estatística do grupo é determinada por um valor numérico capaz de representar na resposta final o conjunto das opiniões dos especialistas obtidos ao longo das rodadas. Para tal finalidade, as assertivas são formuladas para que as respostas possam ser processadas tanto de forma quantitativa quanto qualitativa. Conforme exposto por Oliveira et al. (2008) e apresentado no Quadro 12, o consenso pode ocorrer tanto com a sinergia das avaliações dos especialistas na proposição quanto com a identificação do motivo principal para as opiniões divergentes.

O método *Delphi* pode ser usado em estudos que ajudam a identificar novas direções, competências, funções e responsabilidades, aplicações de tecnologia, entre outros, com o propósito de melhorar as práticas no campo de estudo (Nworie, 2011). Na área das Ciências Sociais Aplicadas as produções intelectuais que envolveram o método *Delphi* (Cunha, 2007; Martinez, 2017; Miranda et al., 2014; Oliveira, 2016; Vieira, 2009) demonstraram a vantagem dessa metodologia por possibilitar o anonimato, a participação de especialistas de diferentes localizações geográficas, ter baixo custo e fácil acesso, bem como, constataram que duas a três rodadas do questionário é suficiente para alcance do consenso nas proposições. Ademais, os autores relatam que, a amostra que contenha no mínimo dez especialistas não limita a confiança em funcionar como um consenso ou em gerar informações relevantes.

**Figura 5 - Processo *Delphi* de três rodadas**



Fonte: Traduzido de Skulmoski et al. (2007, p.3).

O método *Delphi* requer planejamento para realizar a leitura da realidade e compreensão dos fenômenos (Marques & Freitas, 2018). A Figura 5 apresenta a sistemática de planejamento e aplicação do método *Delphi* proposta por Skulmoski et al. (2007) e

utilizada nesta pesquisa. Na fase metodológica, iniciada no desenho de pesquisa (Figura 5), ocorre a estruturação e a escolha do método de pesquisa a ser empregado. Nesta pesquisa, adota-se o método *Delphi* modificado, uma vez que se tem como objetivo compreender o consenso dos docentes sobre as competências técnicas e habilidades profissionais desenvolvidas na Contabilidade Introdutória.

Em relação à amostra de pesquisa, ou seja, a seleção dos especialistas que irão compor o painel, é considerada como uma etapa crítica da pesquisa dado que os participantes são os formadores de opinião, por isso, é importante que preencham alguns requisitos, tais como: (i) conhecimento e experiência no tema em estudo; (ii) participação voluntária; (iii) disponibilidade de tempo para participação das rodadas; e, (iv) habilidade em se comunicar. A etapa subsequente corresponde a elaboração do instrumento de coleta de dados, onde precisa estar apresentado de forma compreensível o elenco de assertivas em que se busca consenso para, deste modo, obter avaliações (dados quantitativos) e percepções (dados qualitativos) satisfatórias para o estudo (Skulmoski et al., 2007).

No que se refere ao processo de pesquisa e análise, conforme mencionado por Linstone & Turoff (1975), o método *Delphi* possui quatro fases distintas:

1. Exploração do assunto em discussão, em que cada indivíduo contribui adicionalmente com o que considera pertinente para a questão;
2. Compreensão como o grupo observa a questão, ou seja, onde os membros concordam ou discordam e o que eles querem dizer em relação à importância, conveniência ou viabilidade das assertivas;
3. Apresentação e avaliação das razões subjacentes às discordâncias significativas; e,
4. Finalização da avaliação, onde as informações coletadas e analisadas são retroalimentadas para consideração.

Nas subseções a seguir, serão apresentadas com maior grau de detalhamento as estratégias empregadas na seleção dos especialistas, o instrumento de coleta de dados e os procedimentos de análise de dados desta pesquisa.

### 3.2.1 Seleção dos Especialistas

Na literatura, os critérios de seleção dos especialistas e o número de participantes recomendado no método *Delphi* é variado. Todavia, o conhecimento e experiência no tema em estudo e uma amostra de no mínimo dez especialistas são pontos convergentes na seleção dos membros do painel de especialistas da *Delphi*. O Quadro 13 expõe estudos na área

educacional contábil que utilizam o método *Delphi* como abordagem metodológica, corroborando com o intervalo padrão no número de especialistas.

**Quadro 13 - Estudos que utilizam o método *Delphi* na Educação Contábil**

<b>Autor</b>	<b>Foco da <i>Delphi</i></b>	<b>Rodadas</b>	<b>Tamanho da amostra</b>
Cunha (2007)	Identificar e analisar as avaliações e percepções dos doutores em Ciências Contábeis sobre as influências do doutorado nos seus desenvolvimentos e nas suas responsabilidades sociais.	3	15
Vieira (2009)	Identificar os constructos para a avaliação educacional sobre qualidade de programas de especialização para executivo.	3	12
Miranda (2011)	Conhecer e analisar as percepções sobre as dimensões das qualificações docentes consideradas essenciais na educação superior contábil.	3	21
Oliveira (2016)	Analisar o processo de construção da produção científica em Contabilidade à luz dos atributos de qualidade de uma boa pesquisa.	2	41
Martinez (2017)	Investigar a possibilidade das provas de suficiência contábil e de concursos públicos federais (Bacen, CVM e Receita Federal) aderirem questões de viés principiológico estabelecidos pelos IFRS.	2	10

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Com base nos estudos de Cunha (2007), Martinez (2017), Miranda (2011), Oliveira (2016) e Vieira (2009) é perceptível que na área de Ciências Sociais Aplicadas, em especial, na temática de educação contábil, há necessidade de duas ou três rodadas com uma amostra que varia de 10 a 41 participantes para alcance do consenso. Resultados semelhantes ao apresentado no Quadro 13 são encontrados em outras áreas do conhecimento, como citado por Skulmoski et al. (2007) ao realizarem o levantamento de pesquisas com o uso do método *Delphi* aplicada à área de sistemas e tecnologia da informação.

Nesta pesquisa, para a análise das percepções dos docentes sobre as competências técnicas e habilidades profissionais considerando as normas internacionais, foi instituído como delimitação de espaço o componente curricular de Contabilidade Introdutória nas Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras que ofertam o curso de graduação em Ciências Contábeis. Desta forma, a população da pesquisa corresponde à 45 IFES, conforme apresentadas na Figura 6, localizadas em 25 das 27 unidades federativas brasileiras (exceções referentes aos Estados do Acre e Amapá).



Para a seleção dos especialistas foi considerada a experiência prática no ensino desse componente curricular, por isso, com o propósito de desenvolver o banco de dados dos potenciais especialistas (docentes) para o painel *Delphi*, foi estabelecido o contato por e-mail (Apêndice A) com a coordenação do curso de graduação em Ciências Contábeis nas IFES que compõem a população da pesquisa, com a finalidade de solicitar o endereço eletrônico institucional dos professores que lecionam o componente curricular de Contabilidade Introdutória.

Nessa etapa, obteve-se a resposta de treze (28,89%) das 45 instituições de ensino. Porém, de modo a preencher o banco de dados com professores de todas as instituições de ensino, para as IFES que não se obteve resposta ao e-mail enviado, foi coletado o e-mail institucional dos professores que lecionam o componente curricular de Contabilidade Introdutória no sítio institucional do curso de graduação em Ciências Contábeis (Apêndice H) a partir do Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas de cada IFES. Dessa forma, foi possível coletar as informações necessárias para o preenchimento do banco de dados em 31 instituições de ensino (68,89%), totalizando 44 IFES (97,78%). A exceção é referente à Universidade Federal do Amazonas (UFAM), onde não houve resposta ao e-mail enviado, nem é disponibilizado o e-mail institucional dos professores no sítio institucional.

Assim sendo, foram identificados 112 docentes que ministram o componente curricular de Contabilidade Introdutória nas IFES apresentadas na Figura 6. Para esses docentes foi enviado por e-mail (Apêndice B), no dia 18/07/2022, uma carta-convite para composição do painel de especialistas do método *Delphi*. Durante o período de uma semana após o envio do e-mail, 17 docentes confirmaram o interesse em participar da pesquisa. Todavia, com a finalidade de aumentar a amostra da pesquisa, a carta-convite foi reenviada no dia 26/07/2022 aos não respondentes. Desse modo, mais 16 (dezesesseis) especialistas manifestaram o aceite ao convite. Portanto, obteve-se o retorno de 33 (trinta e três) docentes aceitando a participação como membros do painel de especialistas, todavia, apenas 26 (vinte e seis) docentes concluíram a primeira rodada da pesquisa e, destes, 12 (doze) docentes, a segunda rodada do método *Delphi* modificado. Conforme apresentado no Quadro 13, a quantidade de especialistas é semelhante ao encontrado em estudos anteriores (Cunha, 2007; Martinez, 2017; Miranda, 2011; Oliveira, 2016; Vieira, 2009) que utilizaram o método *Delphi*.

### 3.2.2 Instrumento de Coleta de Dados

O questionário é o instrumento de coleta de dados utilizado no método *Delphi*. Deste modo, as assertivas devem estar estruturadas para que se consiga revisitar o raciocínio e os fatores que o especialista considera relevante para o problema (Dalkey & Helmer, 1963). Cabe destacar que o questionário é um instrumento de coleta de dados que envolve uma série ordenada de perguntas com foco no objetivo da pesquisa; bem como, ao ser aplicado em plataforma digital, como é o caso desta pesquisa, apresenta como vantagens: a economia de tempo, liberdade e a obtenção mais rápida das respostas (Marconi & Lakatos, 2003; Martins & Theóphilo, 2007; Prodanov & Freitas, 2013).

O instrumento de pesquisa (Apêndice I) está dividido em três blocos. O primeiro bloco do questionário abrange: (i) a caracterização dos respondentes, com base no questionário validado por Nagib (2018); e, (ii) o grau de utilização das metodologias de aprendizagem no componente curricular de Contabilidade Introdutória, conforme classificação de Leal et al. (2017) e Nogueira et al. (2020). Enquanto a primeira parte deste bloco contém questões objetivas relacionadas ao contexto sociodemográfico, vida acadêmica e profissional dos especialistas participantes do painel *Delphi*, a segunda parte compreende a verificação do grau de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa através da utilização das metodologias ativas de aprendizagem no componente curricular. Na segunda parte deste bloco é utilizada a Escala *Likert* de 1 (“Não Utilizo”) a 5 (“Sempre utilizo”) para verificar a utilização das dezoito metodologias ativas (Quadro 8) aplicáveis à área de negócios.

O segundo e terceiro bloco têm por objetivo o alcance do consenso sobre as competências técnicas e habilidades profissionais aplicadas à Contabilidade Introdutória considerando as normas internacionais. Nesse sentido, ambos os blocos são compostos por assertivas na escala numérica de 0 (total discordância) a 10 (concordância plena) acerca dos objetivos de aprendizagem esperados para as competências técnicas e habilidades profissionais propostos pelo IAESB na IES 2 (Quadro 14) e IES 3 (Quadro 15), respectivamente. Adicionalmente, através de um campo aberto opcional, os especialistas poderiam justificar as notas atribuídas em cada questão. Como também, ao final de cada bloco houve uma questão opcional para que os especialistas expressassem livremente a sua opinião sobre as competências técnicas e habilidades profissionais que estão presentes no processo de ensino-aprendizagem da Contabilidade Introdutória, contudo, que não são referidos nas Normas Internacionais de Educação Contábil.



**Quadro 14 - Resultados de Aprendizagem esperados: Competências Técnicas**

<b>Código</b>	<b>Assertivas</b>
CT1	Os estudantes conhecem os princípios contábeis e sabem aplicá-los a transações e outros eventos.
CT2	Os estudantes aplicam os pronunciamentos do CPC e/ou outras normas relevantes que são abordados no componente curricular.
CT3	Os estudantes avaliam a adequação de algumas políticas contábeis.
CT4	Os estudantes elaboram demonstrações financeiras básicas.
CT5	Os estudantes interpretam as demonstrações financeiras.
CT6	Os estudantes interpretam relatórios que incluem dados e informações não financeiras.
CT7	Os estudantes analisam dados e informações que auxiliam na tomada de decisão.
CT8	Os estudantes comparam as várias fontes de financiamento disponível para uma organização.
CT9	Os estudantes sabem analisar a posição financeira atual de uma organização.
CT10	Os estudantes compreendem alguns aspectos da tributação nacional.
CT11	Os estudantes conhecem os princípios da boa governança, incluindo os direitos e deveres dos proprietários, investidores e responsáveis pela governança.
CT12	Os estudantes compreendem quais são as leis e regulamentos bases aplicáveis às diferentes formas de pessoas jurídicas.
CT13	Os estudantes compreendem quais são as normas e regulamentos bases aplicáveis ao ambiente em que opera a profissão contábil.
CT14	Os estudantes aplicam proteção de dados e regulamentos de privacidade ao armazenar, acessar ou compartilhar dados e informações.
CT15	Os estudantes compreendem o impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação no ambiente e no modelo de negócio de uma organização.
CT16	Os estudantes compreendem como as Tecnologias de Informação e Comunicação apoiam a análise de dados e a tomada de decisões.
CT17	Os estudantes utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação para analisar dados e informações.
CT18	Os estudantes utilizam a Tecnologia de Informação e Comunicação para aumentar a eficiência e eficácia da comunicação.
CT19	Os estudantes descrevem o ambiente em que uma organização opera.

Fonte: Adaptado de *International Educational Standards 2* (IAESB, 2019b).

Nota: Competência Técnica (CT).

As assertivas, no tocante aos resultados de aprendizagem das competências técnicas propostos pelo IAESB que devem ser adquiridas pelos estudantes no desenvolvimento profissional inicial, podem ser subclassificadas conforme a área de competência. Deste modo, as assertivas apresentadas no Quadro 14 são bases para os conteúdos apresentados no componente curricular de Contabilidade Introdutória, em especial, referente à área de: (a) Contabilidade Financeira e relatórios (CT1 a CT6); (b) Contabilidade Gerencial (CT7); (c) Finanças e Gestão Financeira (CT8 e CT9); (d) Tributação (CT10); (e) Governança, Gestão

de Riscos e Controle Interno (CT11); (f) Leis e Regulamentos Comerciais (CT12 a CT14); (g) Tecnologia de Informação e Comunicação (CT15 a CT18); e, (h) Ambiente empresarial e organizacional (CT19).

**Quadro 15 - Resultados de Aprendizagem esperados: Habilidades Profissionais**

<b>Código</b>	<b>Assertivas</b>
HP1	Os estudantes avaliam dados e informações.
HP2	Os estudantes aplicam habilidades de pensamento crítico para resolver problemas, informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões.
HP3	Os estudantes reconhecem quando necessitam do auxílio do docente.
HP4	Os estudantes recomendam soluções para problemas.
HP5	Os estudantes respondem de forma eficaz a circunstâncias em mudança ou novas informações para resolver problemas, informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões.
HP6	Os estudantes demonstram colaboração, cooperação e trabalho em equipe.
HP7	Os estudantes comunicam-se de forma clara e concisa ao apresentar, discutir e relatar situações formais e informais.
HP8	Os estudantes demonstram consciência das diferenças culturais e linguísticas em todas as comunicações.
HP9	Os estudantes aplicam técnicas de escuta ativa, bem como, realizam questionamentos.
HP10	Os estudantes demonstram ter habilidades de negociação para alcançar soluções e acordos.
HP11	Os estudantes apresentam ideias e influenciam outras pessoas para fornecer apoio e compromisso.
HP12	Os estudantes demonstram compromisso com a aprendizagem.
HP13	Os estudantes estabelecem padrões de desempenho e monitoram por meio de atividades reflexivas e <i>feedback</i> de outras pessoas.
HP14	Os estudantes demonstram gerenciar o tempo e recursos.
HP15	Os estudantes apresentam uma mente aberta a novas oportunidades.
HP16	Os estudantes cumprem os prazos prescritos para realização das atividades.
HP17	Os estudantes revisam o próprio trabalho para determinar se está em conformidade com os padrões solicitados.
HP18	Os estudantes demonstram habilidades de gestão de pessoas para motivar e desenvolver outras pessoas.
HP19	Os estudantes demonstram habilidades de delegação para entregar tarefas.
HP20	Os estudantes demonstram habilidades de liderança para influenciar outras pessoas.

Fonte: Adaptado de *International Educational Standards 3* (IAESB, 2019b).

Nota: Habilidade Profissional (HP).

No que tange às assertivas dos resultados esperados de aprendizagem referentes às habilidades profissionais (Quadro 15) preconizadas pelo IAESB que devem ser adquiridas pelos estudantes no desenvolvimento profissional inicial podem ser categorizadas em: (a) Habilidades Intelectuais (HP1 a HP5); (b) Habilidades Interpessoais e de Comunicação (HP6

a HP11); (c) Habilidades Pessoais (HP12 a HP15); e, (d) Habilidades Organizacionais (HP16 a HP20).

Destaca-se que as assertivas do segundo e terceiro blocos do questionário (Quadro 14 e Quadro 15) foram ajustadas para o componente curricular de Contabilidade Introdutória. Deste modo, alguns itens foram suprimidos ou reduzidos para melhor compreensão dos respondentes no processo de coleta de dados. Nesse processo de ajuste, para as assertivas de competências técnicas considerou-se a relação com os conteúdos programáticos do componente curricular de Contabilidade Introdutória e para as assertivas de habilidades profissionais avaliaram-se as contribuições no desenvolvimento das *soft skills* promovidas pela utilização das metodologias ativas de aprendizagem (Andrade, 2002; Bacich & Moran, 2018; Camargo & Daros, 2018; Carneiro et al., 2017; Franco Junior, 2010; Leal et al., 2017; Lemes & Miranda, 2014; Nogueira et al., 2020; Sousa & Arantes, 2022; Vendramin, 2018).

Anterior ao início da coleta de dados com os professores das IFES, foi realizado o pré-teste do questionário da primeira rodada com professores responsáveis pelo componente curricular de Contabilidade Introdutória em Universidades Estaduais. Os nomes das instituições de ensino foram preservados a fim de assegurar a não identificação dos professores. O pré-teste foi conduzido com a finalidade de verificar a operatividade (vocabulário acessível e compreensível), a fidedignidade (qualquer pessoa que o aplique obterá os mesmos resultados) e a validade (os dados são necessários à pesquisa) (Marconi & Lakatos, 2003; Martins & Theóphilo, 2007). Segundo Martins & Theóphilo (2007), o pré-teste deve ser aplicado com uma pequena amostra de 3 a 10 colaboradores.

A etapa de pré-teste foi disponibilizada eletronicamente no *Microsoft Forms*, onde o questionário preliminar foi analisado por quatro professores responsáveis pelo componente curricular de Contabilidade Introdutória em Universidades Estaduais. A amostra do pré-teste foi composta por três docentes vinculados a instituições de ensino localizadas na região Sudeste e um docente da região Nordeste, sendo o nível mais alto de educação formal concluído de um Mestrado Profissional, um Mestrado Acadêmico, um Doutorado e um Pós-doutorado. Da amostra, dois docentes lecionam o componente curricular de Contabilidade Introdutória há três anos, um docente há 10 anos e outro há 30 anos.

A partir dos *feedbacks* recebidos, predominantemente relacionados à inclusão de notas explicativas, o instrumento de coleta de dados foi aprimorado para, assim, iniciar as rodadas do método *Delphi* com os professores de Contabilidade Introdutória das IFES. A versão final do questionário é apresentada no Apêndice I.

### 3.2.3 Coleta e Análise dos Dados

Após o aceite da carta-convite para composição do painel de especialistas foi encaminhado individualmente, aos 33 docentes, um e-mail (Apêndice C) com as instruções para acesso à primeira rodada do questionário. A aplicação do questionário ocorreu através de uma plataforma de formulários online, *Microsoft Forms*, cujo acesso de cada especialista aconteceu por um código personalizado. O código de respondente tem a finalidade de permitir a conexão entre as respostas de cada especialista nas diferentes rodadas. Neste estudo, optou-se por um código numérico de quatro dígitos, sendo os dois primeiros dígitos uma sequência iniciando no número 10 e os dois últimos dígitos uma progressão aritmética de razão 5.

Inicialmente, a primeira rodada do questionário ficou disponível entre o período de 18/07/2022 a 05/08/2022. Contudo, vencido esse prazo, devido à quantidade de respostas obtidas ( $n = 15$ ), resolveu-se prorrogar o prazo limite de preenchimento até 14/08/2022, informando aos participantes não respondentes através de e-mail (Apêndice D). Dos 33 especialistas que indicaram interesse em participar da pesquisa, 26 docentes completaram a primeira rodada. Deste modo, com o auxílio do *software IBM SPSS Statistics 20*, procedeu-se a análise de confiabilidade do instrumento da pesquisa através do coeficiente Alfa de Cronbach, em que se encontrou o índice de 0,826, validando a consistência dos dados coletados na pesquisa, uma vez que o índice está acima do valor crítico (0,70) proposto na literatura (Hair Jr. et al., 2009).

Assim, deu-se início à análise dos dados a partir de técnicas de cunho quantitativo. As respostas obtidas foram tabuladas e analisadas conforme a estatística descritiva (média, mediana, desvio-padrão, nota mínima e máxima), por meio do *software IBM SPSS Statistics 20*, para verificação do consenso das proposições apresentadas aos especialistas sobre as competências técnicas e habilidades profissionais no componente curricular de Contabilidade Introdutória.

De acordo com Nworie (2011), o consenso é alcançado quando uma porcentagem predeterminada dos participantes chega a um acordo sobre as proposições que estão sendo estudadas. Cunha (2007), Martinez (2017) e Oliveira (2016) acrescentam que em pesquisas com a utilização da *Delphi* há diversos métodos para determinar o consenso como, por exemplo, a partir dos *scores*, média, percentual, coeficiente de variação, entre outros. Sendo assim, nesta pesquisa, foi utilizado para determinação do consenso um modelo adaptado de critério de classificação dos resultados por níveis com base em Elwyn et al. (2006), Landis &

Koch (1977), Nagahama (2009), Oliveira (2016) e Rodrigues et al. (2022), conforme demonstrado no Quadro 16.

**Quadro 16 - Critérios dos níveis de concordância para classificação das proposições**

Percentual de concordância	Nível de concordância
81% - 100% das respostas avaliadas $\geq 7$ ou $\leq 3$	Concordância forte
61% - 80% das respostas avaliadas $\geq 7$ ou $\leq 3$	Concordância substancial
41% - 60% das respostas avaliadas $\geq 7$ ou $\leq 3$	Concordância moderada
21% - 40% das respostas avaliadas $\geq 7$ ou $\leq 3$	Concordância baixa
0% - 20% das respostas avaliadas $\geq 7$ ou $\leq 3$	Sem concordância

Fonte: Elaborado com base em Elwyn et al. (2006), Landis & Koch (1977), Nagahama (2009), Oliveira (2016) e Rodrigues et al. (2022).

O modelo adaptado estabelece como regra que: (i) quando 33,33% ou mais dos respondentes pontuarem a assertiva com notas de 0 – 3 será classificado como uma percepção negativa da assertiva (Elwyn et al., 2006; Oliveira, 2016); e, (ii) o desvio padrão de cada assertiva deve ser inferior a três para ser considerado consensual (Nagahama, 2009).

Na primeira rodada do método *Delphi*, as assertivas, além da escala numérica de 0 a 10, dispuseram de um campo aberto para justificativa do docente sobre seu ponto de vista. Deste modo, para analisar os comentários dos docentes sobre as competências técnicas e habilidades profissionais desenvolvidas no componente curricular de Contabilidade Introdutória optou-se pela técnica qualitativa do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

De acordo com Lefevre et al. (2010), o DSC visa a apresentação da opinião coletiva acerca do objeto de estudo, de modo a ressaltar o sentido e os significados dos depoimentos individuais dos respondentes. Batista et al. (2021) salientam que o DSC é um método adequado para a análise de questões abertas em questionários e recomendam a utilização dessa técnica em pesquisa quali-quantitativa. Ademais, Figueiredo et al. (2013) acrescentam que, no discurso do sujeito coletivo, a redação é realizada na primeira pessoa do singular, tal como é analisado as ideias centrais e expressões chaves dos depoimentos dos respondentes para alcançar o pensamento coletivo. Dado o exposto, entende-se o alinhamento da técnica DSC com o objetivo da pesquisa, justificando a escolha dessa técnica para análise dos dados qualitativos. O *software QDA Miner Lite* foi utilizado para a análise qualitativa das respostas da comissão de especialistas.

Assim, após a análise dos dados (quantitativos e qualitativos) e do envio do e-mail com as instruções de acesso (Apêndice E) aos 26 especialistas que completaram a primeira rodada, deu-se início a segunda rodada do método *Delphi* com as assertivas que não

alcançaram o consenso. A nova rodada ficou disponível do dia 17/08/2022 a 02/09/2022, sendo que no dia 26/08/2022 foi enviado um lembrete para os não respondentes. Ao todo, participaram da segunda rodada 12 especialistas. Conforme mencionado no Quadro 13, esse número de participantes garante o alcance do consenso das assertivas.

O questionário da segunda rodada (Apêndice J) foi composto por proposições classificadas como “concordância baixa” e “sem concordância”, ou seja, as assertivas pontuadas com as notas de 0 – 3 ou 7 – 10 por menos de 41% dos especialistas. Tal como, foram acrescentadas 8 (oito) assertivas sobre as competências técnicas e 8 (oito) sobre as habilidades profissionais sugeridas pelos docentes ao final da primeira rodada.

A comissão do painel *Delphi* na segunda rodada teve a oportunidade de alterar ou defender as notas atribuídas na primeira rodada à luz das respostas quantitativas dadas pelos participantes do painel (Marques & Freitas, 2018). Para tanto, o *feedback* controlado (Apêndice K), isto é, uma síntese dos resultados obtidos na primeira rodada das assertivas que não alcançaram o consenso foi disponibilizado no anexo do e-mail de instruções.

Após a finalização da segunda rodada, apenas, 9 (nove) assertivas das 55 (cinquenta e cinco) apresentadas aos especialistas não alcançaram o nível de concordância satisfatório para considerar como consenso. Sendo assim, com base em estudos anteriores (Martinez, 2017; Oliveira, 2016), devido à baixa quantidade de assertivas que não atenderam os critérios de consenso (16,36%) e, também, o decréscimo na participação dos especialistas na segunda rodada decidiu-se pela não realização da terceira rodada, uma vez que essas divergências foram discutidas na seção de resultados desta pesquisa e satisfaz a identificação do motivo principal para as opiniões divergentes mencionados por Oliveira et al. (2008) e apresentados no Quadro 12. Os especialistas foram comunicados dessa decisão e dos resultados quantitativos da pesquisa no e-mail de agradecimento enviado ao final da análise dos dados (Apêndice F).

### **3.3 Ética na Pesquisa**

Este projeto de pesquisa foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, registrado sob o código FEUSP 175/2022, conforme parecer no Anexo C.

No que concerne às preocupações éticas da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice G, foi elaborado com base na Resolução CNS n.º 466/2012 e na Resolução CNS n.º 510/2016. As referidas normas expõem as

diretrizes éticas e as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. O TCLE foi disponibilizado aos especialistas participantes do painel *Delphi*, por e-mail (Apêndice C), na medida que aceitaram a carta-convite, possuindo as seguintes partes: (i) o objetivo e justificativa do estudo; (ii) os procedimentos de coleta de dados e o método *Delphi*; (iii) os benefícios e potenciais riscos; (iv) os direitos dos participantes; e, (v) o sigilo, privacidade e utilização dos dados obtidos.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados os resultados das percepções dos docentes de Contabilidade Introdutória obtidos ao longo das rodadas do método *Delphi* acerca das competências técnicas (*hard skills*) e habilidades profissionais (*soft skills*) desenvolvidas no componente curricular. Como, também, são expostos: (i) a caracterização dos respondentes, de modo a compreender as características acadêmicas, profissionais e pedagógicas do painel de especialistas; (ii) a utilização das metodologias ativas de aprendizagem no componente curricular para verificação do grau de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa; e, (iii) os níveis de concordância dos itens apresentados nas rodadas do método *Delphi* para determinação do consenso. Por fim, é válido ressaltar que os resultados são analisados com base na Teoria da Aprendizagem Significativa.

### 4.1 Perfil dos Especialistas

Na primeira rodada do questionário, além das assertivas sobre competências técnicas e habilidades profissionais, buscou-se identificar as características pessoais, acadêmicas, profissionais e pedagógicas dos especialistas. Conhecer o perfil dos respondentes se faz necessário para identificar o panorama de suas qualificações no componente curricular de Contabilidade Introdutória, visto que, nesta pesquisa, esses fatores são utilizados como variáveis. Participaram da primeira rodada do questionário 26 especialistas, sendo este número consoante com a quantidade mínima evidenciada em estudos anteriores (Cunha, 2007; Martinez, 2017; Miranda, 2011; Oliveira, 2016; Skulmoski et al., 2007; Vieira, 2009).

A Tabela 1 evidencia as características pessoais dos participantes da pesquisa. A partir da análise dos dados é perceptível que 57,69% da amostra se identifica com o gênero feminino e 76,92% com a cor/etnia branca. As pesquisas conduzidas por Cruz et al. (2020), Franco Junior (2010) e Nagib (2018), com professores de contabilidade brasileiros, revelam um cenário divergente quanto à identidade de gênero dos especialistas, visto que identificaram haver uma menor participação de docentes que se identificam com o gênero feminino na área educacional contábil.



**Tabela 1 - Características Pessoais dos membros do painel *Delphi***

<b>Variável</b>	<b>Alternativas</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Identidade de Gênero	Homem	11	42,31%
	Mulher	15	57,69%
	Total	26	100,00%
Cor/etnia	Branca	20	76,92%
	Negra	2	7,69%
	Parda	3	11,54%
	Amarela	1	3,85%
	Total	26	100,00%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: F - Frequência; % - Percentual

No que se refere às características acadêmicas dos docentes, foram analisadas a titulação e a área de formação dos especialistas. Os achados acerca desses fatores são apresentados na Tabela 2. Em relação à titulação, há maior participação de especialistas com titulação máxima concluída de Doutorado (73,08%), porém, também, há participação de docentes com titulação de mestrado acadêmico (15,38%), mestrado profissional (7,69%) e especialização (3,85%). Esses dados demonstram uma tendência contrária dos resultados apresentados em pesquisas anteriores sobre o ensino contábil em que há maior participação de mestres (Cruz et al., 2020; Nagib, 2018), como também em estudos que analisaram o cenário da Contabilidade Introdutória (Andrade, 2002; Franco Junior, 2010; Hofer et al., 2005), em que a titulação máxima dos professores que ministram o componente curricular consistia no título de mestre e pós-graduação ao nível de especialização. No entanto, a mudança na titulação mínima requerida aos docentes para participação de concurso público nas IFES pode ser relevante para explicar essa mudança de cenário.

**Tabela 2 - Características Acadêmicas dos membros do painel *Delphi***

<b>Variável</b>	<b>Alternativas</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Titulação	Especialização	1	3,85%
	Mestrado Profissional	2	7,69%
	Mestrado Acadêmico	4	15,38%
	Doutorado	19	73,08%
	Total	26	100,00%
Área de formação	Administração	4	12,50%
	Ciências Contábeis	26	81,25%
	Gestão Pública	1	3,13%
	Sistemas de Informação	1	3,13%
	Total	32	100,00%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: F - Frequência; % - Percentual

Referente à área de formação acadêmica, observa-se na Tabela 2 que todos os especialistas (n = 26) têm formação na área de Ciências Contábeis, assim como é demonstrado na pesquisa de Hofer et al. (2005). Ademais, seis dos vinte e seis especialistas, também, tem formação em outras áreas do conhecimento, tais como: a Administração (n = 4), Gestão Pública (n = 1) e Sistemas de Informação (n = 1).

Segundo Miranda (2011) e Nagib (2018), a experiência como docente, a experiência como profissional, o regime de trabalho e as certificações profissionais são componentes da qualificação profissional importantes no ensino da Contabilidade por ser o elo entre o ambiente acadêmico e a experiência prática da profissão. Assim, no que tange às características profissionais (Tabela 3), inicialmente, identificou-se que na composição da amostra há especialistas das diferentes regiões brasileiras, contudo, com maior participação dos docentes de Contabilidade Introdutória vinculados as IFES da Região Centro-Oeste (42,31%) e da Região Sudeste (23,08%), respectivamente.

**Tabela 3 - Características Profissionais dos membros do painel *Delphi***

<b>Variável</b>	<b>Alternativas</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Região da IES	Região Norte	1	3,85%
	Região Nordeste	3	11,54%
	Região Centro-Oeste	11	42,31%
	Região Sudeste	6	23,08%
	Região Sul	5	19,23%
	<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,00%</b>
Experiência Docente na IES	Até 3 anos	4	15,38%
	4 a 6 anos	3	11,54%
	7 a 25 anos	18	69,23%
	25 a 35 anos	1	3,85%
	<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,00%</b>
Experiência Docente na Contabilidade Introdutória	Até 3 anos	5	19,23%
	4 a 6 anos	9	34,62%
	7 a 25 anos	11	42,31%
	25 a 35 anos	1	3,85%
	<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,00%</b>
Regime de Trabalho	Dedicação exclusiva	24	92,31%
	40 horas	1	3,85%
	20 horas	1	3,85%
	<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,00%</b>
Experiência Profissional em paralelo à docência	Sim	4	15,38%
	Não	22	84,62%
	<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,00%</b>
Experiência Profissional anterior à docência	Sim	24	92,31%
	Não	2	7,69%
	<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,00%</b>
Certificação Profissional na área contábil	Sim	19	73,08%
	Não	7	26,92%
	<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: F - Frequência; % - Percentual

Em relação ao tempo de experiência como docente na instituição de ensino superior e no componente curricular de Contabilidade Introdutória optou-se pela classificação a partir do modelo de ciclo de vida docente proposto por Huberman (2000). Segundo esse autor, os docentes com até 3 anos na profissão estão na fase de entrada na carreira; os que tem 4 a 6 anos são classificados na fase de estabilização da carreira; os com 7 a 25 anos de profissão são considerados na fase de diversificação ou questionamento; os com 25 a 35 anos são classificados na fase de serenidade ou conservadorismo; e, os docentes com 35 a 40 anos de experiência na docência é enquadrado na fase de carreira caracterizada como desinvestimento.

Quando analisada a variável de experiência na docência em instituição de ensino superior, conforme o ciclo de vida docente (Huberman, 2000) dos especialistas participantes desse estudo, 15,38% estão na fase de entrada da carreira, 11,54% na fase de estabilização, 69,23% na fase de diversificação/questionamento e 3,85% na fase de serenidade/conservadorismo. Esses achados, consoante com a definição de cada ciclo de vida docente detalhado por Huberman (2000), informam que a maior parcela dos especialistas se encontram em uma fase da carreira em que se sentem motivados e empenhados à experimentação de novas técnicas de ensino-aprendizagem, utilizam diferentes formatos de condução das aulas e promovem mudanças nos materiais didáticos e nas formas de avaliação (Araújo et al., 2014). Ademais, a média da experiência dos especialistas na docência nas IFES é de 10 anos.

No que tange à experiência da docência no componente curricular de Contabilidade Introdutória, tem-se uma média de 7 anos. Nessa variável, segundo o ciclo de vida docente, há uma predominância da fase de diversificação ou questionamento (42,31%) onde há maior foco na experimentação e inovação dos métodos de ensino. Todavia, a fase de entrada na carreira (até 3 anos) e estabilização (4 a 6 anos), também, teve um percentual significativo entre os especialistas do painel *Delphi*, 19,23% e 32,62%, respectivamente. Segundo Araújo et al. (2014) e Huberman (2000), na fase de entrada da carreira, os docentes reproduzem as posturas didáticas observadas durante sua formação acadêmica e tendem a reproduzir a aula expositiva como técnica de ensino. Por outro lado, na fase de estabilização, os docentes desenvolvem um maior sentimento de segurança, pois começam a estar habituados à sala de aula, dessa forma, dá-se início à utilização de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem.

Outros fatores analisados acerca da qualificação profissional e apresentados na Tabela 3 são o regime de trabalho, a experiência e certificação profissional do docente. Observa-se a

presença de docentes sob o regime de dedicação exclusiva (92,31%). Ademais, percebe-se que 84,62% dos docentes não possuem outra atividade profissional em paralelo à docência, apesar de 92,31% terem exercido outra atividade profissional diferente desta anteriormente à carreira de professor. No mais, 73,08% dos especialistas afirmam que possuem certificações de órgãos profissionais como, por exemplo, o Conselho Regional de Contabilidade (CRC).

As qualificações pedagógicas apresentadas na Tabela 4 são ressaltadas por Miranda (2011) e Nagib (2018) como uma preparação para o exercício da docência. Desta maneira, em relação à realização de cursos de formação pedagógica, 53,85% dos especialistas indicam que não possuem esse tipo de formação, assim sendo, não realizaram cursos de aperfeiçoamento de práticas pedagógicas e/ou cursos voltados para estratégias de ensino.

**Tabela 4 - Características Pedagógicas dos membros do painel *Delphi***

<b>Variável</b>	<b>Alternativas</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Curso de formação pedagógica	Sim	12	46,15%
	Não	14	53,85%
	Total	26	100,00%
Formação pedagógica inicial	Sim	20	76,92%
	Não	6	23,08%
	Total	26	100,00%
Formação pedagógica continuada	Sim	16	61,54%
	Não	10	38,46%
	Total	26	100,00%
Conhecimento dos Padrões Internacionais de Educação Contábil	Sim	10	38,46%
	Não	16	61,54%
	Total	26	100,00%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: F - Frequência; % - Percentual

Em contrapartida, quando analisadas outras características pedagógicas como a formação pedagógica inicial, ou seja, a realização de algum componente curricular relacionado à didática ou metodologia de ensino durante a formação acadêmica (Cruz et al., 2020; Miranda, 2011; Nagib, 2018), 76,92% dos docentes indicaram a participação em componente(s) curricular(es) com esta finalidade. No que tange à formação pedagógica continuada, mensurada a partir da realização de cursos voltados para pedagogia, didática ou metodologias de ensino após a última formação acadêmica (Cruz et al., 2020; Miranda, 2011; Nagib, 2018), 61,54% dos especialistas afirmaram a participação em cursos sobre essas temáticas.

Por fim, buscou-se identificar se os docentes conhecem os Padrões Internacionais de Educação Contábil publicados pelo IAESB. 61,54% dos especialistas indicaram que não conhecem tais normas. Assim sendo, a maioria dos respondentes não conhecem a IES 2 e a

IES 3 que abordam sobre as competências técnicas e habilidades profissionais preconizadas pelo IAESB no desenvolvimento profissional inicial dos estudantes.

#### **4.2 Teoria da Aprendizagem Significativa**

No ensino contábil, estudos anteriores, como o de Rocha Neto & Leal (2020), Vendramin (2018) e Vendramin & Araujo (2020) verificaram a utilização da Teoria da Aprendizagem Significativa, desenvolvida por Ausubel (2000), a partir da aplicação de metodologias ativas de aprendizagem. Nessa perspectiva, visando verificar o grau de aplicação da referida teoria no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular de Contabilidade Introdutória, optou-se pela verificação do nível de utilização das metodologias ativas aplicáveis a área de negócios (Leal et al., 2017; Nogueira et al., 2020).

A Escala *Likert* de cinco pontos, que varia entre “Não utilizo” (pontuação igual a 1) e “Sempre utilizo” (pontuação igual a 5), foi utilizada para diagnosticar a adoção das metodologias ativas no componente curricular pelos especialistas e, conseqüentemente, verificar o grau de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa. Na Tabela 5, são apresentados os achados conforme a categorização das metodologias ativas mencionadas no Quadro 8.

Conforme exposto na Tabela 5, a aula expositiva tradicional ( $Me = 4,77$ ;  $Md = 5$ ) é a mais utilizada na Contabilidade Introdutória pelos especialistas. Andrade (2002), Cruz et al. (2020) e Hofer et al. (2005) encontraram dados semelhantes em suas pesquisas. Logo, pode inferir-se que há uma presença marcante do professor como detentor do conhecimento (Freire, 1996). No entanto, ao analisar os resultados da metodologia ativa de aula expositiva dialogada ( $Me = 4,42$ ;  $Md = 5$ ), percebe-se que há um cenário favorável à aprendizagem significativa, pois é a metodologia ativa com maior índice de utilização pela comissão de especialistas. Essa técnica permite a participação dos estudantes com questionamentos e compartilhamento de ideias, possibilitando o desenvolvimento de subsunçores iniciais (conhecimentos prévios), conforme pontua Alegro (2008).

Todavia, essa metodologia é sempre utilizada por 61,54% dos especialistas, ao contrário, da aula expositiva tradicional que é sempre utilizada por 76,92% dos docentes. Essa diferença ressalta que ainda é preciso uma mudança na abordagem passiva de ensino (método tradicional) para um processo de ensino-aprendizagem onde os estudantes sejam protagonistas (método ativo).

Tabela 5 – Utilização das Metodologias de Aprendizagem na Contabilidade Introdutória

Categorias	Metodologias	Escala de adoção das metodologias de aprendizagem					Não conhece a metodologia	N ajustado*	Média (Me)	Mediana (Md)
		Não utilizo (1,00)	Utilizo raramente (2,00)	Utilizo pouco (3,00)	Utilizo muito (4,00)	Sempre utilizo (5,00)				
Método Tradicional	Aula Expositiva	0,00%	0,00%	0,00%	23,08%	76,92%	0,00%	26	4,77	5,00
Estratégias Baseadas em Exposição	Aula Expositiva Dialogada	0,00%	7,69%	3,85%	26,92%	61,54%	0,00%	26	4,42	5,00
	Sala de Aula Invertida	53,85%	30,77%	0,00%	7,69%	3,85%	3,85%	25	1,72	1,00
	Seminários	42,31%	23,08%	15,38%	3,85%	15,38%	0,00%	26	2,27	2,00
	Média da Categoria	-	-	-	-	-	-	-	2,80	-
Problematização	Aprendizagem baseada em equipes (TBL)	50,00%	19,23%	7,69%	7,69%	0,00%	15,38%	22	1,68	1,00
	Aprendizagem baseada em problemas (PBL)	34,62%	30,77%	11,54%	15,38%	7,69%	0,00%	26	2,31	2,00
	Estudo/Método de caso	15,38%	23,08%	23,08%	30,77%	7,69%	0,00%	26	2,92	3,00
	Média da Categoria	-	-	-	-	-	-	-	2,30	-
Uso da Arte	<i>Design Thinking</i>	53,85%	3,85%	7,69%	0,00%	0,00%	34,62%	17	1,29	1,00
	Dramatização	84,61%	3,85%	0,00%	0,00%	0,00%	11,54%	23	1,04	1,00
	Filmes	61,54%	19,23%	11,54%	3,85%	3,85%	0,00%	26	1,69	1,00
	Gamificação e Jogos para Educação	57,69%	11,54%	15,38%	3,85%	7,69%	3,85%	25	1,88	1,00
	<i>Role-play</i>	65,38%	0,00%	3,85%	0,00%	0,00%	30,77%	18	1,11	1,00
	<i>Storytelling</i>	69,23%	0,00%	11,54%	0,00%	0,00%	19,23%	21	1,29	1,00
	Média da Categoria	-	-	-	-	-	-	-	1,38	-
Dinâmicas	Debate	30,77%	7,69%	30,77%	19,23%	11,54%	0,00%	26	2,73	3,00
	Fórum e Lista de Discussão	30,77%	30,77%	11,54%	15,38%	11,54%	0,00%	26	2,46	2,00
	Grupo de Verbalização e Grupo de Observação	84,62%	3,85%	0,00%	0,00%	0,00%	11,54%	23	1,04	1,00
	Painel Integrado	80,77%	0,00%	3,85%	0,00%	0,00%	15,38%	22	1,09	1,00
	Média da Categoria	-	-	-	-	-	-	-	1,83	-
Conexão com a Prática	Prática de Campo	92,31%	0,00%	0,00%	3,85%	3,85%	0,00%	26	1,27	1,00
	Visita técnica	76,92%	15,38%	3,85%	3,85%	0,00%	0,00%	26	1,35	1,00
	Média da Categoria	-	-	-	-	-	-	-	1,31	-

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

\* O n ajustado refere-se à quantidade de especialistas que conhecem a metodologia. Deste modo, levado em consideração para o cálculo da média e mediana de cada metodologia.

A metodologia ativa de sala de aula invertida não é conhecida por um dos especialistas (3,85%) e a maioria (53,85%) dos especialistas que a conhece não a utiliza (Me = 1,72; Md = 1). A técnica de seminários, também, não é utilizada por 42,31% dos especialistas; corroborando com o fato dessa metodologia ativa ser raramente utilizada no componente curricular (Me = 2,27; Md = 2). Segundo Cruz et al. (2020), essas metodologias são as responsáveis pelo alcance de competências e habilidades, tais como, a fundamentação de ideias, o pensamento crítico e analítico, a compreensão de textos e a capacidade de pesquisa. Deste modo, com base nos dados, as *soft e hard skills* proporcionadas por essa categoria são alcançadas acima de 50% (Me = 2,80, ou seja, 56,00%).

No que se refere às metodologias de problematização, a Tabela 5 acentua a não utilização da aprendizagem baseada em equipes (Me = 1,68; Md = 1), a rara utilização da aprendizagem baseada em problemas (Me = 2,31; Md = 2) e a pouca utilização dos estudos de caso (Me = 2,92; Md = 3) no componente curricular. Sendo que quatro docentes (15,38%) não conhecem a metodologia de aprendizagem baseada em equipes. Nessa categoria, de acordo com estudos anteriores (Camargo & Daros, 2018; Cruz et al., 2020; Franco Junior, 2010; Leal et al., 2017; Vendramin & Araújo, 2020), são incentivadas a responsabilidade, a tomada de decisão, a visão holística, o trabalho em grupo, a gestão de tempo, entre outros. Todavia, a média de utilização das metodologias presentes nessa categoria (Me = 2,30) é baixa.

Das metodologias classificadas na categoria de uso da arte, nove especialistas (34,62%) não conhecem o *Design Thinking* – sendo que esta é a metodologia menos conhecida entre os docentes. Ademais, oito especialistas (30,77%) não conhecem o *role-play*; cinco (19,23%) o *storytelling*; três (11,54%), a dramatização; e, um (3,85%) a gamificação e Jogos para Educação. De todas as categorias apresentadas, as metodologias sobre o uso da arte têm o maior nível de desconhecimento por parte dos especialistas. Cruz et al. (2020), também, identificaram que as metodologias do uso de arte são as menos conhecidas entre os docentes de contabilidade, em especial, o *storytelling* e o *role-play*.

A mediana das seis metodologias dessa categoria (Md = 1) apontam a predominância da não utilização dessas técnicas no componente curricular. Ao analisar a média, destacam-se a metodologia de gamificação e Jogos para Educação (Me = 1,88) e os filmes (Me = 1,69). Em contraste, a dramatização (Me = 1,04) é a técnica que apresenta menor média de utilização pelos especialistas no componente curricular de Contabilidade Introdutória. Nagib (2018), também, destaca a baixa adoção da categoria de uso da arte pelos docentes de Ciências Contábeis, em especial, a técnica de dramatização. Em geral, os resultados da pesquisa permitem inferir a tendência para a não utilização das metodologias sobre o uso da

arte no componente curricular (Me = 1,38). Diante desse contexto, esse achado é pertinente devido ao impacto causado no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à espontaneidade, criatividade, improvisação, empatia e oratória dos estudantes (Bacich & Moran, 2018; Camargo & Daros, 2018; Costa et al., 2020; Cruz et al., 2020; Leal et al., 2017; Nogueira et al., 2020).

As metodologias de debate (Me = 2,73; Md = 3) e fórum e lista de discussão (Me = 2,46; Md = 2) tiveram maior expressão de utilização pela comissão de especialistas na categoria de dinâmicas. Em contraste, a metodologia de painel integrado (Me = 1,09; Md = 1) e grupo de verbalização e grupo de observação (Me = 1,04; Md = 1) tendem à não utilização, conforme pode inferir-se com base na mediana. A literatura (Camargo & Daros, 2018; Cruz et al., 2020; Leal et al., 2017; Nagib, 2018) aponta que essas metodologias são facilitadoras na promoção de habilidades interpessoais, raciocínio lógico, visão crítica, escuta ativa, expressão de opinião, entre outras.

Por fim, as metodologias da categoria de conexão com a prática, conforme apresentadas na Tabela 5, obtiveram frequências similares, sendo estas as práticas de campo (Me = 1,27; Md = 1) e a visita técnica (Me = 1,35; Md = 1) fundamentais para desenvolver a ampla visão e fundamentação dos conhecimentos como, também, exercitar a capacidade de análise, observação e crítica (Cruz et al., 2020; Leal et al., 2017).

Os achados da pesquisa mencionam a utilização constante de metodologias ativas como a aula expositiva dialogada, sala de aula invertida, seminários, aprendizagem baseada em problemas, estudo/método de caso, filmes, gamificação e jogos para educação, debate, fórum e lista de discussão e a prática de campo. Por outro lado, não há metodologias ativas que nunca foram utilizadas na Contabilidade Introdutória. Desta forma, os dados demonstram a diversidade de metodologias ativas que podem ser utilizadas no componente curricular, visto que das 18 metodologias apresentadas, todas já foram utilizadas.

O estudo de Nagib (2018), também, menciona a utilização das metodologias ativas apresentadas na Tabela 5, no curso de graduação em Ciências Contábeis, no entanto, com baixa adoção da dramatização e da sala de aula invertida. Sob a perspectiva de conhecimento das metodologias ativas, Cruz et al. (2020) identificam que os professores de Contabilidade no Brasil tem o conhecimento adequado das etapas e habilidades advindas da aplicação das metodologias, por isso as utilizam no processo de ensino-aprendizagem. No que tange ao componente curricular de Contabilidade Introdutória, estudos anteriores salientam a utilização de metodologias ativas como o estudo/método de caso (Vendramin & Araújo, 2020) e a gamificação e jogos para educação (Bornal et al., 2019; Quintana & Afonso, 2018). Esses



dados corroboram com o cenário de utilização de diferentes metodologias ativas de aprendizagem no componente curricular de Contabilidade Introdutória.

Em relação às categorias das metodologias ativas apresentadas por Leal et al. (2017) e Nogueira et al. (2020), inicialmente, tem-se maior utilização das metodologias classificadas em estratégias de ensino baseadas em exposição (Me = 2,80), que atribuem um novo significado aos elementos do ensino tradicional; em sequência, a categoria de problematização (Me = 2,30), que contém metodologias ativas que se utilizam de problemas para a construção do conhecimento. Subsequentemente, a categoria de dinâmicas (Me = 1,83), que reúne técnicas que visam, sobretudo, o desenvolvimento de habilidades; a categoria de uso da arte (Me = 1,38) e que apresenta a ludicidade como ferramenta para se desenvolver o conhecimento; e, a categoria de conexão com a prática (Me = 1,31) que proporciona a experiência prática com a profissão.

Contudo, ainda que haja variedade na utilização de metodologias ativas, o método tradicional de ensino (Me = 4,77) tem predominância. De acordo com Vendramin (2018), a exposição do conteúdo em componentes curriculares iniciais alinhados com a Teoria da Aprendizagem Significativa, tem sua importância no sentido de desenvolverem conhecimentos prévios aos estudantes para subsequente aplicação da metodologia ativa. Nagib (2018) corrobora ao mencionar que, de acordo com o conteúdo da aula expositiva realizada pelo docente, a metodologia ativa é uma técnica complementar importante para o alcance dos objetivos educacionais. Sendo assim, a aula expositiva, em conjunto com outros métodos de ensino, proporciona o desenvolvimento de *soft* e *hard skills* no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos objetivos da aplicação das metodologias ativas de aprendizagem é que o estudante seja protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, quando se utiliza de tais técnicas de ensino, percebe-se a aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 2000; Ausubel et al., 1980, 1983; Rocha Neto & Leal, 2020; Vendramin, 2018; Vendramin & Araújo, 2020). Diante dessa perspectiva, a Tabela 6 apresenta o grau de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa no componente de Contabilidade Introdutória, bem como, apresenta um detalhamento dessa aplicação a partir da categorização das metodologias ativas (Leal et al., 2017; Nogueira et al., 2020) e do ciclo de vida docente (Huberman, 2000). É válido ressaltar que o grau de aplicação da teoria é calculado com base na média de utilização das metodologias ativas (apresentadas entre parênteses na Tabela 6) em relação à quantidade máxima da Escala *Likert* (pontuação = 5).

Tabela 6 - Grau (e média) de Aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa

Experiência Docente na Contabilidade Introdutória	MT	EBE	P	UA	D	CP	TAS	
							Média	%
Até 3 anos	100,00% (5,00)	52,00% (2,60)	34,67% (1,73)	31,33% (1,57)	34,00% (1,70)	22,00% (1,10)	1,74	34,80%
4 a 6 anos	91,11% (4,56)	62,22% (3,11)	47,22% (2,36)	25,61% (1,28)	38,47% (1,92)	28,89% (1,44)	2,02	40,48%
7 a 25 anos	96,36% (4,82)	53,82% (2,69)	49,02% (2,45)	27,89% (1,39)	35,05% (1,75)	23,64% (1,18)	1,89	37,88%
25 a 35 anos	100,00% (5,00)	46,67% (2,33)	60,00% (3,00)	26,67% (1,33)	50,00% (2,50)	50,00% (2,50)	2,33	46,67%
Média Geral	95,38% (4,77)	56,08% (2,80)	46,08% (2,30)	27,69% (1,38)	36,63% (1,83)	26,15% (1,31)	1,93	38,53%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: CP - Conexão com a Prática; D - Dinâmicas; EBE - Estratégias Baseadas em Exposição; MT - Método Tradicional; P - Problematização; TAS – Teoria da Aprendizagem Significativa; UA - Uso da Arte; % - Percentual

No estudo conduzido por Nagib (2018), a média referente ao método tradicional de ensino possui comportamento semelhante ao desta pesquisa quando comparado com as categorias de metodologias ativas. No entanto, quando analisado o ciclo de vida do docente há diferenças entre os estudos. A Tabela 6 demonstra que a aula expositiva é sempre utilizada pelos especialistas, com exceção dos docentes classificados na fase de estabilidade (4 a 6 anos) e na fase de diversificação/questionamento (7 a 25 anos), visto que tem médias iguais a 4,56 (91,11%) e 4,82 (96,36%), respectivamente. Ao comparar esse resultado com o estudo de Nagib (2018), percebem-se resultados divergentes, uma vez que em sua pesquisa os docentes na fase de desinvestimento (35 a 40 anos) e na fase de diversificação/questionamento (7 a 25 anos), respectivamente, apresentaram menor adoção da aula expositiva. Porém, uma razão para essa dessemelhança pode ser explicada por Araújo et al. (2014) que menciona que os docentes na fase de estabilização se sentem mais seguros com o manejo da aula e com os conteúdos, possibilitando uma expansão das estratégias pedagógicas utilizadas.

Nas metodologias baseadas em exposição, os docentes com 4 a 6 anos de ensino na Contabilidade Introdutória superam a média de utilização (56,08%), alcançando um grau de utilização de 62,22%. O mesmo padrão dos dados, ou seja, acima da média geral de cada categoria é observado nas metodologias de problematização (47,22%), dinâmicas (38,47%) e conexão com a prática (28,89%). Esses dados reforçam a variedade de utilização de estratégias pedagógicas nesta fase da carreira docente, conforme mencionadas por Araújo et al. (2014).

Em relação à fase de até os 3 anos de carreira (entrada), um achado interessante é que estes docentes são os que mais utilizam as metodologias de uso da arte, em especial, a

gamificação e jogos para educação, apesar de, geralmente, a utilização de metodologias ativas nessa fase da carreira serem muito baixa (Nagib, 2018), dado que os docentes tendem a reproduzir as didáticas do seu período de formação acadêmica (Araújo et al., 2014). Entretanto, esse achado pode ser explicado pelo aumento da utilização de tecnologias no ambiente social e universitário (Bornal et al., 2019; Cornacchione Júnior, 2007; Quintana & Afonso, 2018).

Os professores da fase de diversificação/questionamento (7 a 25 anos) utilizam as metodologias ativas presentes na categoria de problematização (49,02%) e uso da arte (27,89%) acima da média geral. E aos classificados na fase de serenidade/conservadorismo (25 a 35 anos) destaca-se a utilização, acima da média geral de cada categoria, das metodologias ativas de problematização (60,00%), conexão com a prática (50,00%) e dinâmicas (50,00%). As únicas exceções são referentes as estratégias baseadas em ensino e o uso da arte, porque se tem uma aplicação menor que a média geral.

Em uma análise a partir dos ciclos de vida docente, é perceptível que os docentes na fase de serenidade/conservadorismo são os que mais aplicam a aprendizagem significativa (46,67%) visando o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes. Seguidos dos docentes da fase de estabilização (40,48%), diversificação/questionamento (37,88%) e entrada na carreira (34,80%), respectivamente. Nota-se, portanto, com base na Tabela 6, o grau de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa na Contabilidade Introdutória de 38,53% (no cálculo não consta apenas o método tradicional por não ser considerado uma metodologia ativa).

No geral, o índice obtido de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa na Contabilidade Introdutória (38,53%) é considerado baixo, o que influencia no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias aos estudantes (Ausubel, 2000; Ausubel et al., 1980, 1983). Diante dessa perspectiva, ressalta-se a importância dos métodos e técnicas utilizados pelo docente (Houssaye, 1992; Mangal & Mangal, 2019; Moreira, 2011) para proporcionar experiências essenciais para o alcance da aprendizagem significativa. Assim, com base nos dados obtidos através da comissão de especialistas, infere-se a necessidade de utilização mais constante de metodologias ativas no componente curricular.

Com base nos dados apresentados na Tabela 7, visualizam-se a média de adoção das metodologias ativas e o grau de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa conforme as características acadêmicas, profissionais e pedagógicas dos especialistas. Os dados revelam uma maior utilização das metodologias ativas por docentes com titulação máxima de Especialização (58,60%) vinculados a IFES da Região Norte (58,60%) com prática na

docência entre 0 – 3 e 25 – 35 anos (43,40%). Os dados ressaltam que os docentes com mais de uma área de formação tendem a maior utilização das metodologias ativas.

**Tabela 7 - Aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa segundo as características dos especialistas**

<b>Painel A: Características Acadêmicas</b>				
Variável	Alternativas	Média	%	
Titulação	Especialização	2,93	58,60%	
	Mestrado Profissional	2,53	50,60%	
	Mestrado Acadêmico	2,41	48,20%	
	Doutorado	1,69	33,80%	
Área de formação	Apenas Ciências Contábeis	1,86	37,20%	
	Ciências Contábeis e Administração	1,90	38,00%	
	Ciências Contábeis e Gestão Pública	2,92	58,40%	
	Ciências Contábeis e Sistemas de Informação	2,06	40,60%	
<b>Painel B: Características Profissionais</b>				
Variável	Alternativas	Média	%	
Região da IES	Região Norte	2,93	58,60%	
	Região Nordeste	1,48	29,60%	
	Região Centro-Oeste	1,92	38,40%	
	Região Sudeste	2,11	42,20%	
	Região Sul	1,72	34,40%	
Experiência Docente na IES	Até 3 anos	2,17	43,40%	
	4 a 6 anos	1,89	37,80%	
	7 a 25 anos	1,85	37,00%	
	25 a 35 anos	2,17	43,40%	
	35 a 40 anos	1,91	38,20%	
Regime de Trabalho	Dedicação exclusiva	1,85	37,00%	
	40 horas	2,44	48,80%	
	20 horas	3,06	61,20%	
Experiência Profissional em paralelo à docência	Sim	2,19	43,80%	
	Não	1,87	37,40%	
Experiência Profissional anterior à docência	Sim	1,92	38,40%	
	Não	1,82	36,40%	
Certificação Profissional na área contábil	Sim	2,03	40,60%	
	Não	1,61	32,20%	
<b>Painel C: Características Pedagógicas</b>				
Variável	Alternativas	Média	%	
Curso de formação pedagógica	Sim	2,03	40,60%	
	Não	1,82	36,40%	
Formação pedagógica inicial	Sim	2,02	40,40%	
	Não	1,55	31,00%	
Formação pedagógica continuada	Sim	2,04	40,80%	
	Não	1,71	34,20%	
Conhecimento dos Padrões Internacionais de Educação Contábil	Sim	2,12	42,40%	
	Não	1,79	35,80%	

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: % - Percentual

Ademais, quando visualizado o regime de trabalho, os especialistas com dedicação de 20 horas têm maior grau de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa (61,20%) do que os docentes com dedicação exclusiva (37,00%). Em paralelo, os especialistas que exercem outra atividade profissional além da docência (43,80%), que já exerceram atividade profissional diferente da docência anteriormente à carreira de professor (38,40%) e os docentes que possuem certificação profissional (40,60%), também, apresentam maior índice de utilização das metodologias ativas. Logo, infere-se que o conhecimento prático da área profissional contábil e a experiência prévia no mercado de trabalho são fatores facilitadores para a aplicação de metodologias ativas.

No que tange às características pedagógicas, os dados expostos na Tabela 7 revelam que os especialistas que possuem curso de formação pedagógica; os que cursaram durante a formação inicial componentes relacionados à didática/metodologia de ensino; os especialistas que participaram de cursos voltados para pedagogia, didática ou metodologias de ensino após a última formação acadêmica (formação continuada); e, os que conhecem os Padrões Internacionais de Educação Contábil publicados pelo IAESB têm maiores médias de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa. Esses achados coadunam com a pesquisa conduzida por Cruz et al. (2020) em que as características pedagógicas, principalmente a formação inicial e continuada, foram significantes em possibilitar o conhecimento de diferentes técnicas de ensino aos docentes de contabilidade e, por conseguinte, explicam a aplicação de metodologias ativas para o alcance da aprendizagem significativa e dos objetivos educacionais (Nagib, 2018).

No instrumento de coleta de dados da primeira rodada, foi identificada a percepção dos especialistas a respeito da utilização de metodologias ativas de aprendizagem no componente curricular de Contabilidade Introdutória. Com base no discurso do sujeito coletivo, os especialistas demonstram ser favoráveis ao uso das metodologias ativas no componente curricular, dado a possibilidade de alcance dos objetivos educacionais quando os estudantes se tornam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem (Bacich & Moran, 2018; Camargo & Daros, 2018; Nagib, 2018; Soares et al., 2008). O relato abaixo confirma essa interpretação.

Em geral, acredito que a utilização das metodologias ativas de aprendizagem é fundamental na docência do Ensino Superior e devem ser utilizadas visando os objetivos educacionais. Na atual realidade do ensino, influenciada pela era tecnológica, os alunos iniciam o curso de graduação com altas expectativas, o que pode ocasionar uma frustração diante de didáticas não muito inovadoras. A meu ver,

esse é um fator que tem ocasionado o aumento da evasão nos períodos iniciais do curso. Logo, sou favorável a aplicação de múltiplas metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular de Contabilidade Introdutória, pois proporciona a evolução do aprendizado e do ensino contábil. Além disso, percebo outras vantagens na utilização dessas técnicas como, por exemplo, os estudantes têm maior facilidade na absorção do conhecimento, as metodologias contribuem com uma melhor fixação dos conteúdos apresentados durante as aulas, bem como, motiva os alunos a continuarem no curso e se envolverem com a aprendizagem. Por isso, minha avaliação é que a utilização de metodologias ativas é promissora, mesmo que, ainda, pouco aplicada no componente curricular (*sic*) (DSC).

Assim como retratado na literatura (Andrade, 2002; Franco Junior, 2010; Malgwi, 2006), o componente curricular de Contabilidade Introdutória tem papel significativo na motivação e formação profissional dos estudantes, sendo este um dos pontos destacados pela comissão de especialistas. No que tange à Teoria da Aprendizagem Significativa, no relato apresentado percebe-se a menção da função das metodologias ativas em reforçar os conceitos apresentados durante as aulas e a facilidade em adquirir novos conhecimentos, tais fatores se alinham com a perspectiva ausubeliana.

Em outras palavras, como mencionado por Alegro (2008), Ausubel et al. (1980) e Nagib (2018), na aula expositiva podem ser desenvolvidos conhecimentos prévios na estrutura hierárquica dos indivíduos que, aliado à utilização de metodologias ativas, possibilitam o alcance da aprendizagem significativa e o desenvolvimento das competências técnicas e habilidades profissionais. Nessa perspectiva, estudos anteriores (Ausubel, 2000; Ausubel et al., 1980; Novak & Cañas, 2010; Vendramin, 2018) ressaltam o *continuum* da aprendizagem, ou seja, o ensino que varia do passivo (tradicional) ao ativo, sendo que este cenário é visualizado no processo de ensino-aprendizagem da Contabilidade Introdutória a partir do relato dos docentes. Os especialistas demonstram ciência da baixa aplicação de metodologias ativas no componente curricular o que corrobora com o grau de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa apresentado na Tabela 6.

A comissão de especialistas também apresenta suas preocupações quanto: (i) à seleção da metodologia; (ii) ao alcance da aprendizagem significativa diante do contexto em que está inserido a Contabilidade Introdutória; e, (iii) aos elementos do Triângulo Pedagógico de Houssaye no processo de ensino-aprendizagem, conforme observa-se no depoimento abaixo.

No entanto, apesar de ser interessante a utilização das metodologias ativas, também, é preciso compreender os desafios desse componente curricular quando seleciono a metodologia a ser utilizada, uma vez que além da importância dos conteúdos programáticos da Contabilidade Introdutória na formação profissional não se pode

esquecer que é ministrado no ano inicial do curso de graduação e, comumente, me deparo com estudantes que não estão acostumados com o *modus operandi* do âmbito universitário. Além disso, a realidade de um curso noturno em uma universidade pública, com grande oferta de vagas e baixa demanda específica, faz com que muitos alunos ingressem no curso sem um grande interesse pela Contabilidade. Muitos começam o curso, apenas, pelo fato da graduação em Ciências Contábeis ter uma pontuação de ingresso similar a pontuação que eles obtiveram na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Portanto, é válido ressaltar que ambos os sujeitos envolvidos nesse processo, ou seja, os docentes e estudantes precisam entender o processo da metodologia ativa a ser utilizada. Nessa perspectiva, como docente, tenho uma maior tendência para as metodologias de exposição de conteúdo como, por exemplo, a aula expositiva, estudos de caso, seminários e discussões. Em especial, a aula expositiva dialogada com o objetivo de criar empatia com os alunos e deixá-los mais confiantes para atividades que envolvam outras metodologias ativas de aprendizagem. Entretanto, entendo que preciso me aprimorar em conhecer novas metodologias que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem, pois, a diversificação das técnicas utilizadas é sempre bem-vinda.

Do mesmo modo, quando seleciono a metodologia ativa, inicialmente, realizo o diagnóstico de estilo de aprendizagem dos estudantes, para assim, utilizar metodologias compatíveis com as peculiaridades de cada turma, atendendo as diversas necessidades encontradas em sala de aula. No mais, pelo contexto da Contabilidade Introdutória ser o primeiro contato dos estudantes com a contabilidade, isto é, o componente curricular base para entender o curso, a utilização das metodologias ativas deve ser muito bem planejada, pois, os estudantes podem não compreender a mediação do conhecimento e ter uma visão de transferência de responsabilidade na condução das aulas.

Outro elemento interligado são as instituições de ensino superior, visto que é preciso incentivo organizacional e uma boa estrutura (infra e tecnológica) para eficiente utilização das metodologias ativas (*sic*) (DSC).

O depoimento dos especialistas aponta as inquietações quanto às condições necessárias para a ocorrência da aprendizagem significativa estabelecida por Ausubel (2000), bem como sintetiza as características dos elementos presentes no triângulo pedagógico (Houssaye, 1992). Inicialmente, os docentes mencionam sobre as estratégias instrucionais, neste caso as metodologias ativas e a importância dos conteúdos programáticos do componente curricular para a formação profissional, pois, além do conhecimento teórico, é ligado ao desenvolvimento das competências e habilidades (Houssaye, 1992).

Subsequentemente, os especialistas mencionam a importância do conhecimento das etapas de aplicação das metodologias ativas, tanto pelo docente quanto pelo discente. Bacich & Moran (2018), Leal et al. (2017) e Nogueira et al. (2020), também, salientam a importância da compreensão das técnicas por estes indivíduos, para assim, alcançar a fluência no processo de ensino-aprendizagem. Diante desse panorama, o docente assume o papel de mediador da aprendizagem por ser o responsável em escolher as estratégias de ensino que serão utilizadas

e por ter o domínio do conteúdo (Houssaye, 1992), deste modo, é essencial que o professor demonstre o conhecimento de todas as etapas das metodologias utilizadas.

Os dados apresentados na Tabela 5 confirmam a percepção dos especialistas de maior utilização das metodologias da categoria de estratégias baseadas em exposição e do desconhecimento de algumas metodologias passíveis de aplicação na área contábil. Assim, com base em Leal et al. (2017), Nogueira et al. (2020) e nos dados coletados, observa-se que há competências e habilidades que não estão sendo desenvolvidas no componente curricular dado o baixo grau de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa. A infraestrutura disponibilizada pela instituição de ensino também é ressaltada, tendo em vista haver metodologias ativas que requerem espaço e recursos para a sua efetiva aplicação.

O relato de experiências da aplicação de metodologias ativas foi citado pelos especialistas como se pode observar no depoimento a seguir.

Já utilizei na Contabilidade Introdutória a metodologia da Gamificação e Jogos para Educação, por exemplo, e percebi que a experiência foi muito positiva. Um dos jogos foi um jogo de tabuleiro que após rolar os dados os alunos do grupo moviam o pião e em cada casa que chegasse o fato contábil era diferente. Assim, cada grupo alcançava resultados diferentes. Durante o jogo os alunos puderam tirar suas dúvidas comigo, bem como, com os outros participantes.

Outro jogo que utilizei refere-se a um jogo eletrônico apresentado no livro da Prof.<sup>a</sup> Márcia Carvalho: Contabilidade Geral – Uma Abordagem Interativa. Esse jogo simula o ambiente de um setor contábil. É muito interessante, pois aponta os erros cometidos pelos estudantes, além de ambientar os alunos a um sistema contábil. Depois da aplicação recebi muitos comentários positivos dos alunos.

Em contraste, no que se refere à utilização de metodologias ativas que requerem a leitura prévia de materiais ou qualquer tipo de preparação e comprometimento dos estudantes em período extraclasse percebo a não colaboração e, conseqüentemente, resultados frustrantes no processo de ensino-aprendizagem. Já tentei utilizar a sala de aula invertida por acreditar que é uma prática de ensino espetacular, mas não funcionou, justamente porque os discentes não estudam fora da sala de aula. As metodologias ativas demandam estudantes minimamente comprometidos ao longo do processo e não apenas no momento da avaliação (*sic*) (DSC).

Neste discurso, é reforçado o papel do professor em dirimir as dúvidas e instruir os estudantes durante a aplicação da metodologia ativa (Houssaye, 1992). Em relação ao discente, Ausubel (2000) caracteriza a predisposição para aprender como uma condição necessária para a aprendizagem significativa. Nos primeiros exemplos observa-se uma percepção positiva dos docentes referente a participação dos estudantes na aplicação da metodologia de Gamificação e Jogos para Educação. As pesquisas de Bernal et al. (2019), Quintana & Afonso (2018) e Souza et al. (2020) podem auxiliar na compreensão dessa



disposição ao aprendizado dos estudantes, pois informam que a tecnologia e os jogos estão presentes da vida das pessoas. Assim, alinhados com a Teoria da Aprendizagem Significativa, verifica-se que as experiências/vivências dos estudantes antes do início da graduação não devem ser descartadas, uma vez que influenciam no processo de ensino-aprendizagem e são consideradas como formas de expandir o conhecimento na estrutura cognitiva (Ausubel, 2000; Mangal & Mangal, 2019; Moreira, 2006).

Por outro lado, a aplicação de metodologias ativas que requerem preparação extraclasse dos estudantes tem uma percepção negativa pelos especialistas. Nesse sentido, percebe-se que a participação dos estudantes nem sempre é adequada para o efetivo alcance do objetivo educacional. É importante ressaltar que os elementos do triângulo pedagógico (discente, docente e conteúdo) precisam estar alinhados entre si para que se alcance o desenvolvimento das competências técnicas e habilidades profissionais necessárias para a formação profissional (Ausubel, 2000; Ausubel et al., 1980, 1983; Houssaye, 1992).

### **4.3 Painel *Delphi* - Competências Técnicas e Habilidades Profissionais**

Nesta subseção, são apresentados os resultados quantitativos e qualitativos obtidos na aplicação do método *Delphi* acerca das assertivas sobre as competências técnicas (Quadro 14) e habilidades profissionais (Quadro 15), respectivamente. É utilizado, conforme apresentado no Quadro 16, o modelo adaptado de nível de concordância para verificação do consenso entre os especialistas. O método *Delphi* foi realizado em duas rodadas não presenciais com os docentes responsáveis pelo componente curricular de Contabilidade Introdutória nas IFES.

O instrumento de coleta de dados da primeira rodada apresentou dezenove assertivas sobre as competências técnicas (Quadro 14) e vinte assertivas sobre as habilidades profissionais (Quadro 15), considerando os resultados de aprendizagem das normas internacionais preconizadas pelo IAESB (2019b). Essas proposições foram avaliadas pela comissão do painel *Delphi* formada por 26 especialistas no período de 26/07/2022 a 14/08/2022.

#### **4.3.1 Primeira rodada - Competências Técnicas**

Em relação às competências técnicas, a Tabela 8 apresenta a única assertiva que obteve um forte consenso na primeira rodada. Assim sendo, a assertiva que atingiu um percentual maior que 80% nas respostas avaliadas entre 0 – 3 ou 7 – 10.

**Tabela 8 - Primeira Rodada - Competências Técnicas (concordância forte)**

Código da Assertiva	Avaliação ≤ 3		Avaliação ≥ 7		Mínimo (mín.)	Máximo (máx.)	Média (Me)	Mediana (Md)	Desvio Padrão (DP)
	F	%	F	%					
CT4	0	0,00%	22	84,62%	5	10	8,62	9,00	1,68

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: CT - Competência Técnica; F - Frequência; % - Percentual

Os resultados apresentados na Tabela 8 revelam que os especialistas concordam que na Contabilidade Introdutória os estudantes desenvolvem a competência de elaborar demonstrações financeiras básicas (CT4). Carneiro et al. (2017), Franco Junior (2010) e Hofer et al. (2005) mencionam que o conteúdo programático de demonstrações contábeis consta na ementa deste componente curricular nas instituições de ensino brasileiras e, por isso, são abordados pelo docente em sala de aula. Desse modo, com base nos dados coletados (Md = 9) percebe-se uma percepção positiva dos especialistas em relação à aprendizagem desse conteúdo. Os especialistas relatam que:

Apesar de ser um desafio para os estudantes é fundamental que eles elaborem demonstrações simples nesse período inicial da etapa acadêmica. Essa é uma das metas mínimas para aprovação no componente curricular. Durante as aulas de Contabilidade Introdutória tenho o foco em duas demonstrações: (1) o Balanço Patrimonial – sem muita segregação dos grupos de contas, tanto do Ativo como do Passivo e do Patrimônio Líquido; e, (2) a Demonstração do Resultado do Exercício – com uma estrutura simplificada. Ambas as demonstrações são solicitadas com base na Lei das Sociedades Anônimas e nas normas internacionais. Além disso, também apresento e explico o objetivo das demais demonstrações financeiras e das notas explicativas, tal como as distinções do que as normas (inter)nacionais solicitam, de modo que os estudantes compreendam a finalidade de cada demonstração financeira (*sic*) (DSC).

Conforme o relato, e aliado aos dados quantitativos, infere-se que o conteúdo de demonstrações contábeis é potencialmente significativo, dado que os estudantes conseguem conciliar o que foi apresentado pelo docente e disponibilizado no material didático complementar para elaborar as demonstrações financeiras solicitadas no componente curricular. As estratégias instrucionais selecionadas pelos docentes revelam a intenção de que a aprendizagem significativa desse conteúdo seja alcançada. O relato demonstra a preocupação que os especialistas têm em utilizar do domínio do conteúdo e das habilidades de ensino que possuem (Ausubel, 2000; Houssaye, 1992; Mangal & Mangal, 2019) para que os estudantes compreendam os objetivos e diferenças das diversas demonstrações financeiras solicitadas pela legislação brasileira para as organizações empresariais.

O nível de concordância substancial, ou seja, as assertivas que apresentam um percentual entre 61% e 80% nas respostas avaliadas entre 0 – 3 ou 7 – 10, é apresentado na Tabela 9. Das assertivas apresentadas na primeira rodada, a CT11 e CT14 alcançaram um nível de concordância substancial pela comissão de especialistas, ambas com uma percepção negativa de desenvolvimento no componente curricular.

**Tabela 9 - Primeira Rodada - Competências Técnicas (concordância substancial)**

Código da Assertiva	Avaliação ≤ 3		Avaliação ≥ 7		Mínimo (mín.)	Máximo (máx.)	Média (Me)	Mediana (Md)	Desvio Padrão (DP)
	F	%	F	%					
CT11	17	65,38%	3	11,54%	0	8	2,96	3,00	2,47
CT14	21	80,77%	0	0,00%	0	5	1,23	0,00	1,80

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: CT - Competência Técnica; F - Frequência; % - Percentual

Os especialistas concordam que os estudantes não conhecem os princípios da boa governança, incluindo os direitos e deveres dos proprietários, investidores e responsáveis pela governança (CT11). Segundo os pesquisados:

Os assuntos referentes à governança são demonstrados incipientemente, tais conhecimentos são visualizados ao longo do curso. No componente curricular é comum os estudantes concordarem que o caixa da empresa é o caixa da família, por exemplo. Percebo que essa diferença entre as entidades de pessoa jurídica e pessoa física é uma situação difícil para os estudantes entenderem (*sic*) (DSC).

Diante do relato dos especialistas, visualiza-se que, devido este componente curricular ser o primeiro contato com a ciência contábil, há percepções errôneas dos estudantes em relação aos direitos e deveres dos proprietários. Segundo a Teoria da Aprendizagem Significativa, para possibilitar que essa competência seja eficientemente desenvolvida no componente curricular os docentes podem utilizar das vivências/experiências prévias dos estudantes com a finalidade de construir os subsunçores necessários para o ponto de partida à aprendizagem significativa (Ausubel, 2000; Ausubel et al., 1980; Mangal & Mangal, 2019).

Com base em Camargo & Daros (2018), Leal et al. (2017) e Nogueira et al. (2020), as metodologias ativas da categoria de uso da arte, por exemplo, o *storytelling*, podem auxiliar no alcance desse objetivo educacional no processo de ensino-aprendizagem por proporcionarem de forma lúdica o elo entre o conteúdo apresentado e histórias reais. Aliado aos dados apresentados na Tabela 5, salienta-se o baixo grau de aplicação e conhecimento das metodologias ativas dessa categoria.

Referente à aplicação de proteção de dados e regulamentos de privacidade ao armazenar, acessar ou compartilhar dados e informações (CT14), os docentes demonstram uma percepção negativa do desenvolvimento dessa competência na Contabilidade Introdutória. Os especialistas acrescentam que:

Apesar de não possuir essa preparação, discuto um pouco a importância desse assunto em sala de aula, porém, não é o foco do componente curricular (*sic*) (DSC).

No discurso, observa-se que essa é uma temática que não pertence ao conteúdo programático, no entanto, é apresentado brevemente para conhecimento dos estudantes. Para o alcance da aprendizagem significativa, o docente precisa ter domínio do conteúdo (Houssaye, 1992; Mangal & Mangal, 2019), dessa forma, com base no relato dos especialistas visualiza-se a falta de capacitação institucional e pedagógica para abordagem dessa temática no componente curricular o que corrobora com o fato dos discentes não desenvolverem essa capacidade no desenvolvimento profissional inicial.

As assertivas que obtiveram concordância moderada ao longo da primeira rodada do painel *Delphi* são apresentadas na Tabela 10.

**Tabela 10 - Primeira Rodada - Competências Técnicas (concordância moderada)**

Código da Assertiva	Avaliação ≤ 3		Avaliação ≥ 7		Mínimo (mín.)	Máximo (máx.)	Média (Me)	Mediana (Md)	Desvio Padrão (DP)
	F	%	F	%					
CT1	4	15,38%	11	42,31%	0	10	5,88	6,00	2,45
CT2	2	7,69%	11	42,31%	0	10	6,08	6,00	2,24
CT3	13	50,00%	3	11,54%	0	8	3,58	3,50	2,34
CT5	2	7,69%	11	42,31%	1	10	6,23	6,00	2,08
CT6	15	57,69%	2	7,69%	0	8	3,08	3,00	2,45
CT10	11	42,31%	6	23,08%	0	9	4,08	4,50	2,74
CT12	13	50,00%	4	15,38%	0	9	3,69	3,50	2,65
CT17	14	53,85%	3	11,54%	0	8	3,38	2,50	2,70
CT18	13	50,00%	6	23,08%	0	9	4,00	3,50	2,77
CT19	11	42,31%	6	23,08%	0	8	4,27	4,00	2,47

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: CT - Competência Técnica; F - Frequência; % - Percentual

Segundo os especialistas, os estudantes conhecem os princípios contábeis e sabem aplicá-los às transações e outros eventos (CT1). Na pesquisa de Barrese et al. (2017), resultados similares são encontrados com os egressos do curso de Ciências Contábeis. Do mesmo modo, Carneiro et al. (2017) mencionam que os atos, fatos e eventos contábeis fazem

parte do panorama de ensino da Contabilidade Introdutória no curso de graduação. Os especialistas mencionam que:

Por ser um componente curricular inicial do curso de graduação, a classificação dos princípios contábeis é peça fundamental para aprendizado dos conteúdos posteriores. No entanto, é comum se deparar com as dificuldades de: (a) consolidação do conteúdo, (b) compreensão dos conceitos e (c) aplicação dos princípios contábeis pelos estudantes ingressantes devido à falta de experiência prática e por uma maioria significativa não possuírem conhecimento prévio sobre esse conteúdo programático. Outrossim, existe a dificuldade de ensinar a teoria neste período porque percebo que os estudantes iniciam o primeiro ano do curso com baixo interesse em relação à teoria e aos que já trabalham em escritórios de contabilidade consideram, apenas, o conhecimento do método de partidas dobradas (débito/crédito).

Nos últimos tempos, no componente curricular tenho dado maior ênfase ao Pronunciamento Conceitual Básico - Estrutura Conceitual, em especial, as características da informação contábil. Contudo, nesse pronunciamento há a presença de muitos termos técnicos, assim, percebo que esse também é um fator que dificulta a compreensão dos discentes por ainda não estarem familiarizados com a linguagem contábil.

Ademais, no que se refere à aplicação dessas transações/eventos, nos materiais didáticos não há exercícios de aplicação prática, tal como são poucos os alunos que realmente realizam a leitura do material recomendado. Por isso, tenho buscado formas diferentes de ensinar os princípios e proposto questões teóricas em avaliações para mostrar aos estudantes que ao compreender a teoria poderão aplicar o conhecimento em qualquer situação. Nesse sentido, por ser um conhecimento distante da realidade dos estudantes ingressantes observo que cerca de 60% a 70% dos discentes absorvem muito bem os conteúdos propostos; outros, pouco compreendem os princípios e suas aplicações e vão melhorando nos componentes curriculares específicos de contabilidade ao longo do curso (*sic*) (DSC).

No relato dos especialistas é mencionada a importância do desenvolvimento de conhecimento prévio (subsunçores) para melhor compreensão dos conceitos e princípios apresentados na Contabilidade Introdutória. Ausubel (2000) ressalta que os subsunçores tem como função estabelecer que novas informações possam ser relacionadas com conhecimentos e experiências pessoais. Deste modo, a utilização de metodologias ativas possibilita que os subsunçores sejam desenvolvidos para alcançar os objetivos educacionais preestabelecidos e que os conceitos sejam aprendidos significativamente no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, também se observa no depoimento dos docentes a busca para que os estudantes consigam compreender a teoria contábil de maneira significativa e não apenas mecânica, indo além da aplicação do método das partidas dobradas. Mas a predisposição do estudante é mencionada como um dos pontos que limitam a ocorrência da aprendizagem significativa, pois, em alguns casos, os alunos não apresentam envolvimento com essa

temática (Ausubel et al., 1980; Houssaye, 1992). Além disso, a aprendizagem do conteúdo de forma autônoma é pontuada como uma lacuna, dado que os materiais didáticos não apresentam contextos práticos e as normas/leis que regem a contabilidade possuem uma linguagem técnica incompreensível para a maioria dos estudantes nesse período inicial de curso. Embora essas limitações estejam presentes durante o processo de ensino-aprendizagem, ao final do componente curricular, os estudantes conseguem alcançar uma aprendizagem significativa dessa temática, conforme relatado pelos especialistas (Me = 5,88; Md = 6,00).

Paralelamente, os docentes concordam que os estudantes aplicam os pronunciamentos do Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC) e/ou outras normas relevantes abordados no componente curricular (CT2). Segundo Carneiro et al. (2017) tanto as Normas Brasileiras de Contabilidade quanto os pronunciamentos do CPC devem fazer parte dos conteúdos selecionados para apresentação na Contabilidade Introdutória. O relato dos especialistas segue o mesmo raciocínio.

Na maioria das aulas são aplicados os conceitos do livro base do componente curricular. Mas, ainda assim, durante as aulas de Contabilidade Introdutória os estudantes são informados sobre a existência e importância dos pronunciamentos divulgados pelo Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC), assim como, são apresentadas algumas Normas Brasileiras de Contabilidade (NBC). A terminologia adotada nas normas e pronunciamentos tem uma redação muito difícil para os estudantes, especialmente os ingressantes; assim, faz com que esses documentos sejam de difícil compreensão e assimilação pelos alunos. Nesse sentido, além do acesso aos CPCs, visto explicar com exemplos, na medida do possível, as implicações práticas daquilo que está contemplado nos pronunciamentos. No entanto, tenho maior foco no CPC 00 por ser um componente curricular introdutório.

Diante desse panorama, creio que os CPCs/NBCs estão se afastando do princípio da compreensibilidade em função da tecnicidade dos textos. Também noto que os estudantes acham o CPC mais importante do que os conceitos contábeis, entretanto, ainda, têm certa dificuldade em compreender os pronunciamentos e muitos são de fato mais complexos e tratam de tópicos avançados que vão além do componente curricular introdutório.

Por outro lado, no que tange a aplicação dessas normas e pronunciamentos, ainda é bem restrita considerando que no componente curricular há a introdução ao registro dos fatos contábeis e elaboração do Balanço Patrimonial e Demonstração de Resultado, apenas. Além disso, para os estudantes que conseguem adentrar em escritórios de contabilidade no primeiro ano de curso há uma certa dificuldade de aplicação dos pronunciamentos e normas, dado que recorrentemente ressaltam nos diálogos em sala de aula que a teoria e a prática são distintas (*sic*) (DSC).

O conteúdo tem como função articular o que será aprendido pelo estudante (Houssaye, 1992; Mangal & Mangal, 2019). Dado o exposto, infere-se, com base no depoimento dos especialistas, que os pronunciamentos do CPC e as NBC não são considerados materiais

potencialmente significativos na Contabilidade Introdutória, uma vez que é de difícil compreensão para os estudantes. Devido a esse cenário, os especialistas buscam a partir de exemplos práticos minimizar as lacunas de aprendizado autônomo dos pronunciamentos e normas, com a finalidade de estabelecer o ponto de partida para a aprendizagem significativa.

As metodologias ativas da categoria de problematização (aprendizagem baseada em equipes, aprendizagem baseada em problemas e estudo/método de caso) e do uso de arte (como o *role-play* e o *storytelling*) são técnicas que podem auxiliar os docentes a apresentarem esse conteúdo programático no componente curricular, pois, possibilitam que, aliados a ludicidade, os estudantes construam o conhecimento dessa temática com base em problemas práticos (Bacich & Moran, 2018; Costa et al., 2020; Leal et al., 2017; Nogueira et al., 2020; Vendramin, 2018).

Segundo a comissão de especialistas, os estudantes não conseguem avaliar a adequação de algumas políticas contábeis (CT3). Holtz et al. (2021) mencionam que em nenhum dos projetos pedagógicos de curso das IFES da Região Sudeste há menção sobre as políticas contábeis, assim, as autoras salientam a preocupação quanto ao desenvolvimento dessa competência técnica no curso de Ciências Contábeis. No relato dos especialistas apresentado a seguir, observa-se um cenário em que há menção das políticas contábeis em sala de aula, contudo, para uma finalidade específica dos conteúdos presentes na ementa.

Como nesse componente curricular tem-se o início dos estudos sobre a contabilidade algumas políticas contábeis são apresentadas de forma básica, visto que essa é uma temática avançada para a Contabilidade Introdutória. Por exemplo, abordo políticas contábeis, de forma rápida, no tópico de critérios de valoração dos estoques, assim, comparamos os valores decorrentes dos diferentes critérios de avaliação de estoques e fazemos uma análise dos resultados, deixando o aprofundamento sobre as políticas contábeis para os componentes curriculares posteriores.

Em minha opinião, nesse período inicial do curso, a maioria dos estudantes adentra na graduação ansiando aprender a fazer e não questionam o motivo de estarem fazendo, por isso, ainda, não tem uma bagagem técnica para discutir e avaliar criticamente as políticas contábeis, competência que será adquirida na ementa de outros componentes curriculares. Contudo, em geral, ao estudante de contabilidade, espera-se ao menos que desenvolva durante a Contabilidade Introdutória a compreensão da técnica contábil (*sic*) (DSC).

Como é ressaltado no depoimento, as políticas contábeis sobre estoques são as mais enfatizadas no componente curricular, dado que se alinham com outros conteúdos programáticos. Diante dos dados apresentados na Tabela 10, no desenvolvimento da competência de avaliação das políticas contábeis, tem-se uma percepção negativa da comissão

de especialistas (Me = 3,58). Os docentes reforçam que nesse período inicial de curso os estudantes buscam mais o aprendizado prático do que a compreensão lógica do processo contábil e, sendo isto posto, esse panorama corrobora com a aprendizagem mecânica e, subsequentemente, o não alcance da aprendizagem significativa desse conteúdo (Ausubel, 2000; Ausubel et al., 1980, 1983). Desta forma, os achados qualitativos ratificam a percepção negativa dos docentes.

O foco do discente no componente prático da profissão é categorizado por Ausubel (2000) como aprendizagem mecânica, pois não consegue atribuir significado lógico ao que foi exposto. Ademais, a lacuna na aprendizagem significativa desse conteúdo se alinha com a teoria, visto que a disposição do estudante para o aprendizado é importante para alcance dos objetivos educacionais e a partir do relato dos docentes fica perceptível que os estudantes não se dispõem à compreensão lógica dessa temática.

No que se refere à CT5, há uma percepção positiva dos especialistas no desenvolvimento da competência de interpretação das demonstrações financeiras (CT5). Segundo o relato da comissão do painel *Delphi* é perceptível o alcance do aprendizado significativo dessa competência técnica.

Apesar de não constar na ementa tenho inserido algumas formas de interpretação para despertar a curiosidade e apreço pelo estudo, bem como, para que eles entendam os reflexos das operações sobre as demonstrações. Assim, os estudantes conseguem realizar interpretações acerca da estrutura das demonstrações financeiras e são aptos a realizar a análise de aspectos/índices básicos como, por exemplo, no balanço patrimonial: o endividamento geral, o capital próprio, o capital de terceiros e a liquidez geral; e, na demonstração de resultado do exercício: a margem bruta, a margem líquida, o crescimento da receita e do lucro líquido.

No componente curricular, em questão, percebo um desenvolvimento inicial da capacidade de interpretação nos estudantes, dado que se aborda alguns aspectos basilares, ou seja, tem surtido efeito no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, uma interpretação e análise mais profunda das demonstrações contábeis será apresentada em outros componentes curriculares (*sic*) (DSC).

A interligação da competência de interpretar as demonstrações contábeis com as estratégias utilizadas pelos docentes, a predisposição dos estudantes para o aprendizado e a potencialidade do conteúdo relacionado com as demonstrações contábeis apresentadas no componente curricular facilitam para a ocorrência da aprendizagem significativa (Ausubel, 2000; Moreira, 2001; Vendramin, 2018; Vendramin & Araújo, 2020).

Ainda no tocante às competências técnicas, os achados de Pan & Perera (2012) permitem observar que os empregadores australianos procuram contratar estudantes que



conseguem interpretar e analisar os dados não financeiros, todavia, nos programas de contabilidade da Austrália há pouca ênfase nessa competência. Em contraste, no estudo de Barrese et al. (2017) os egressos concordam com o desenvolvimento dessa competência durante o curso, porém, os autores identificaram, por intermédio do teste de diferença de média entre grupos, que a mudança de PPC influenciou na percepção dos respondentes; os formandos com base no PPC antigo obtiveram melhor concordância do que os estudantes do PPC atualizado. Assim, percebeu-se que ao longo dos anos o desenvolvimento dessa competência diminuiu significativamente na percepção dos egressos. O depoimento a seguir apresenta a conformidade de opiniões dos especialistas do painel *Delphi* acerca da competência de interpretar relatórios que incluem dados e informações não financeiras (CT6).

Apresento alguns relatórios não financeiros e viso explicar o que cada relatório informa aos tomadores de decisão, contudo, percebo ser poucos estudantes que conseguem desenvolver essa capacidade na Contabilidade Introdutória, pois, é aperfeiçoado em componentes curriculares subsequentes, visto que essa temática não compõe a ementa do componente curricular (*sic*) (DSC).

Ao analisar o contexto da CT6 na Contabilidade Introdutória, identifica-se que os estudantes não são aptos a interpretar relatórios que incluem dados e informações não financeiras, o que se ratifica com os dados quantitativos dessa assertiva (Me = 3,08; Md = 3,00). Segundo os docentes, essa competência é desenvolvida em componentes curriculares posteriores, pois, não é comum o conteúdo de demonstrações não financeiras na ementa da Contabilidade Introdutória, conforme é notado por Carneiro et al. (2017). Analogamente, os especialistas concordam que os estudantes não compreendem alguns aspectos da tributação nacional (CT10), apesar de ser apresentada noções iniciais dessa temática no componente curricular segundo o relato abaixo.

Discuto com os estudantes os principais regimes de tributação, porém somente o básico. Vejo como necessário uma síntese da abordagem da tributação no Brasil para que assim eu possa abordar os efeitos da tributação nas operações envolvendo estoques, posto isso, busco que os estudantes entendam a diferença nos custos dos estoques (com imposto e sem imposto, devido ao regime de não cumulatividade). Além disso, é mencionado, por exemplo, os impostos sobre vendas, renda e lucro (ex.: ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços, IR – Imposto de Renda e CSLL – Contribuição Social sobre o Lucro Líquido), mas não é ensinado a forma de cálculo, suas diferenças, fato gerador, entre outros, pois, esse detalhamento é apresentado no componente curricular que compete à Contabilidade Tributária (*sic*) (DSC).

Na mesma linha de pensamento dos especialistas, Carneiro et al. (2017) apresentam que o conteúdo de tributação relacionado às operações mercantis deve constar na ementa do componente curricular de Contabilidade Introdutória. Em um cenário que abrange todo o curso de graduação, Sousa & Arantes (2022) visualizam que a tributação é uma das áreas elencadas como essenciais à profissão contábil consoante com a percepção dos estudantes e empregadores. Todavia, Holtz et al. (2021) destacam que a preocupação com a tributação (inter)nacional não é constante na formação profissional e Barrese et al. (2017) acrescentam que para os egressos a tributação é parcialmente desenvolvida durante a graduação.

Assim, com base na Teoria da Aprendizagem Significativa e na percepção dos especialistas, observa-se que, embora essa competência não seja desenvolvida significativamente na Contabilidade Introdutória, é essencial para o desenvolvimento de subsunçores que serão favoráveis em componentes curriculares subsequentes como, por exemplo, a Contabilidade Tributária. Dado que, ao serem apresentados aos novos conteúdos em outros componentes curriculares, os estudantes poderão estabelecer a conexão com o que foi aprendido durante o processo de ensino-aprendizagem da Contabilidade Introdutória e, deste modo, expandir o conhecimento (Andrade, 2002; Ausubel, 2000; Franco Junior, 2010; Malgwi, 2006; Novak & Cañas, 2010; Vendramin & Araújo, 2020).

Paralelamente, os docentes concordam que os estudantes não compreendem quais são as leis e regulamentos bases aplicáveis às diferentes formas de pessoas jurídicas (CT12) e salientam que o aprendizado na Contabilidade Introdutória e as experiências/vivências práticas possibilitam o desenvolvimento de subsunçores para os componentes curriculares subsequentes (Alegro, 2008; Ausubel, 2000; Crispim, 2018). A opinião da comissão de especialistas é apresentada no seguinte relato:

Comento superficialmente que existem diferentes formas de constituição das pessoas jurídicas, com referência a alguns regulamentos relacionados ao Conselho Federal de Contabilidade (CFC), Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC) e a Lei das Sociedades Anônimas (Lei n.º 6.404/76), porém, esse assunto é complementado nos componentes curriculares que abordam sobre o Direito Empresarial. Desta forma, não adentro no detalhamento sobre as leis e regulamentos bases. Entretanto, percebo que os estudantes que estão no mercado de trabalho já possuem uma noção das diferentes formas de pessoas jurídicas (*sic*) (DSC).

No estudo conduzido com Barrese et al. (2017) com os egressos do curso de graduação em Ciências Contábeis, percebeu-se que houve percepção positiva quanto ao desenvolvimento dessa competência. Em paralelo, Holtz et al. (2021) ressaltam que a

competência referente ao direito e legislação empresarial é a segunda área temática com maior percentual de aderência nos projetos pedagógicos dos cursos de contabilidade. Assim sendo, apesar de não ser desenvolvida na Contabilidade Introdutória, os estudantes ao longo do curso conhecem significativamente a temática de leis e regulamentação de negócios.

Os especialistas, também, concordam que os estudantes não utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação para analisar dados e informações (CT17). Coaduna-se com essa avaliação a pesquisa conduzida por Sousa & Arantes (2022) que apresenta uma diferença estatística significativa entre a percepção dos egressos e estudantes quanto à importância das Tecnologias de Informação e Comunicação na profissão contábil. No discurso do sujeito coletivo, a seguir, percebe-se que não ocorre a aprendizagem significativa desse conteúdo, pois ele não é aprofundado no componente curricular, assim como retrata Carneiro et al. (2017) na proposta de ementa para a Contabilidade Introdutória.

Apresento um pouco sobre o assunto, entretanto, não é o foco do componente curricular (*sic*) (DSC).

Do mesmo modo, os especialistas avaliam que os estudantes não utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação para aumentar a eficiência e eficácia da comunicação (CT18). A comissão do painel *Delphi* destaca que:

Nessa etapa do conhecimento, por ser um componente curricular introdutório, os estudantes ainda não utilizam a Tecnologia de Informação e Comunicação para aumentar a eficiência e eficácia da comunicação (*sic*) (DSC).

Os dados acerca da utilização das metodologias ativas relacionadas com a tecnologia, tal como a Gamificação e Jogos da Educação (Tabela 5) ratificam a não utilização (Md = 1,00) dessa técnica no componente curricular e, subsequentemente, corrobora com a percepção negativa dos especialistas e o cenário de lacunas no desenvolvimento das competências relacionadas às Tecnologias de Informação e Comunicação na Contabilidade Introdutória.

Em contraste com a percepção dos especialistas, Holtz et al. (2021) afirmam que a tecnologia da informação é a área com maior percentual de aderência nos PPCs. Assim, infere-se que o aprendizado dessa temática acontece no decorrer do curso de graduação em Ciências Contábeis. Entretanto, Andrade (2002) menciona que cabe aos docentes utilizarem a tecnologia como ferramenta de estímulo à aprendizagem na Contabilidade Introdutória, visto

que tendem a facilitar o processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de desenvolvimento intelectual e profissional dos estudantes. Aliado a isso, Vendramin (2018) sinaliza que os estudantes ingressantes do componente curricular de contabilidade que utilizaram a metodologia ativa de estudo/método de caso demonstraram uma percepção positiva no desenvolvimento da habilidade de aplicar ferramentas e tecnologias para: (i) aumentar a eficiência e eficácia; e, (ii) melhorar a tomada de decisões.

Por fim, no que tange à competência de conhecimento do âmbito empresarial, a comissão de especialistas apresenta uma percepção negativa de desenvolvimento, sendo assim, os estudantes não descrevem o ambiente em que uma organização opera (CT19). Os especialistas ressaltam que:

Não incentivo os estudantes para nesse momento apresentarem essa experiência de descrição do ambiente das organizações. E, também, observo que os estudantes que estão no ambiente empresarial possuem dificuldades para visualizar as diversas atividades desempenhadas por uma empresa (*sic*) (DSC).

Dados semelhantes são encontrados em estudos anteriores, segundo Barrese et al. (2017) os egressos apresentam-se neutros (não concordam, nem discordam) em relação à percepção de desenvolvimento dessa competência. Do mesmo modo, Sousa & Arantes (2022) mencionam que os estudantes consideram essa competência como não importante na formação profissional. Em contraponto, Holtz et al. (2021) visualizam que, devido à ênfase na área empresarial nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, os PPCs de instituições federais de ensino brasileiras destacam a capacidade de descrever o ambiente onde a organização opera (CT19).

Com base no relato da comissão de especialistas, os docentes não estimulam os estudantes para a aprendizagem significativa desse conteúdo. Tendo isso em vista, conforme apresentado por Houssaye (1992), o estímulo no ensino é proporcionado a partir da relação entre o professor e o conteúdo que engloba a abordagem didática e a organização dos conteúdos potencialmente significativos. Assim, para que essa competência seja desenvolvida com foco na aprendizagem significativa, inicialmente, cabe aos docentes de Contabilidade Introdutória a apresentação desse conteúdo alinhando com as experiências advindas do ambiente profissional contábil para melhor assimilação do conteúdo pelos estudantes (Ausubel, 2000; Ausubel et al., 1980, 1983; Houssaye, 1992; Mangal & Mangal, 2019).

As assertivas apresentadas na Tabela 11 possuem concordância baixa entre os especialistas. Devido a isso, compuseram o instrumento de coleta de dados da segunda rodada

do método *Delphi* (Apêndice J). Entretanto, nessa subseção, são apresentadas as percepções iniciais dos especialistas acerca do desenvolvimento dessas competências na Contabilidade Introdutória.

**Tabela 11 - Primeira Rodada - Competências Técnicas (concordância baixa)**

Código da Assertiva	Avaliação ≤ 3		Avaliação ≥ 7		Mínimo (mín.)	Máximo (máx.)	Média (Me)	Mediana (Md)	Desvio Padrão (DP)
	F	%	F	%					
CT7	6	23,08%	6	23,08%	0	9	5,04	6,00	2,37
CT8	9	34,62%	5	19,23%	0	10	4,38	4,50	2,79
CT13	10	38,46%	10	38,46%	0	10	4,69	5,00	2,85
CT16	8	30,77%	7	26,92%	0	10	5,00	5,00	2,97

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: CT - Competência Técnica; F - Frequência; % - Percentual

Os especialistas demonstraram uma baixa concordância no que se refere à competência de os estudantes analisarem dados e informações que auxiliam na tomada de decisão (CT7), todavia, com base nos dados quantitativos (Me = 5,04; Md = 6,00), há uma percepção com tendência positiva para o desenvolvimento na Contabilidade Introdutória. A maioria da comissão do painel *Delphi* ressalta que:

Na sala de aula comento sobre indicadores de inflação e outros indicadores macroeconômicos e como esses indicadores são utilizados em conjunto com as demonstrações financeiras na tomada de decisão. Mas por ser um componente curricular ministrado no primeiro ano julgo que pela falta de experiência e maturidade, ainda, não é possível os estudantes analisarem dados e informações para auxiliar na tomada de decisão, apesar de terem conhecimento sobre alguns índices básicos para compreensão dos demonstrativos contábeis, por isso, não solicito um elevado nível de análise dos dados e informações (*sic*) (DSC).

Em contraponto, outros especialistas comentam que nas instituições de ensino em que são vinculados não é abordada essa competência na Contabilidade Introdutória. Dessa forma, é perceptível o motivo para a baixa concordância dessa competência entre os participantes do painel *Delphi*.

No tocante à CT8, os especialistas possuem a percepção de que os estudantes, ainda, não estão preparados para comparar as várias fontes de financiamento disponível para uma organização (CT8). O relato abaixo apresenta a percepção quanto ao desenvolvimento dessa competência no componente curricular.

Os estudantes concluem o componente curricular compreendendo de forma simples, básica e resumida que existem várias fontes de financiamento, tanto de capital próprio como de capital de terceiros, como também a retenção de lucros. Todavia, não aprendem sobre a taxa de juros, taxa de retorno, entre outros indicadores que os possibilitariam comparar as diferentes fontes de financiamento. Além disso, maiores explicações e exemplos sobre o capital de terceiros é apresentado em outros componentes curriculares. Ademais, percebo que, apesar desse assunto ser apresentado nas aulas de Contabilidade Introdutória, não há muito envolvimento por parte dos estudantes (*sic*) (DSC).

Segundo Barrese et al. (2017), os egressos concordam parcialmente no desenvolvimento dessa competência. Na mesma linha de raciocínio, Sousa & Arantes (2022) mencionam que essa competência foi avaliada pelos egressos como uma das mais importantes entre as competências técnicas, porque alude a capacidade de avaliar investimentos, estimar fluxos de caixa e capital de giro.

Conforme a tendência da avaliação dos especialistas (Me = 4,69; Md = 5), os estudantes não compreendem quais são as normas e regulamentos bases aplicáveis ao ambiente em que opera a profissão contábil (CT13). O consenso para essa assertiva é considerado baixo entre as avaliações dos docentes e há tendência para a percepção negativa. No entanto, alguns especialistas relatam um cenário favorável de aprendizagem desse conteúdo na Contabilidade Introdutória conforme apresentado no relato a seguir.

Este conhecimento é repassado aos discentes, pois, compreendo serem essenciais para o aprendizado da contabilidade desde o período inicial, mas não consta no conteúdo programático. Utilizo uma aula para apresentar os conjuntos de normas contábeis, os órgãos e normas que regulamentam a profissão, a atuação do profissional, etc. Assim, apresento aos discentes uma noção básica sobre os órgãos profissionais como, por exemplo, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), o Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC) e a Comissão de Valores Mobiliários (CVM). Percebi que após inserir esse tema nas aulas os estudantes entenderam e se interessaram por diferentes áreas de atuação, visto que eles iniciam o curso de graduação sem conhecer as diversas áreas de possível atuação do profissional contábil (*sic*) (DSC).

Para Carneiro et al. (2017) a apresentação do campo de atuação do profissional contábil e das noções básicas da contabilidade devem ser os primeiros conteúdos programáticos a serem apresentados aos estudantes ingressantes. Sob a mesma perspectiva, Barrese et al. (2017) apontam que a compreensão das normas e regulamentos bases aplicáveis à profissão contábil apresentam lacunas na formação profissional, dado que segundo a

percepção dos egressos eles são preparados parcialmente para essa competência técnica ao longo do curso de graduação.

Em relação à capacidade de os estudantes compreenderem como as Tecnologias de Informação e Comunicação apoiam a análise de dados e a tomada de decisões (CT16), os especialistas tendem a uma percepção positiva de desenvolvimento dos alunos. A comissão do painel *Delphi* acrescenta que:

Hoje em dia é preciso que os estudantes utilizem as tecnologias de informações para apoiar na análise de dados e na tomada de decisões. Discuto um pouco sobre esse aspecto no componente curricular, mas superficialmente; pois, entendo que no projeto pedagógico do curso há componentes curriculares com foco nessa abordagem (*sic*) (DSC).

No estudo de Sousa & Arantes (2022), os egressos atribuíram maior importância que os estudantes para as competências relacionadas às Tecnologias de Informação e Comunicação. Ao contrário, Barrese et al. (2017) apresentam a discordância dos egressos referente ao desenvolvimento dessa competência no curso de graduação.

Em geral, as competências com baixa concordância entre os especialistas (Tabela 11) apresentam falha em alguma das condições necessárias para a ocorrência da aprendizagem significativa (Alegro, 2008; Ausubel, 2000; Ausubel et al., 1980; Santana, 2013), ou seja, (i) os estudantes não têm predisposição ao aprendizado, dado a falta de maturidade e/ou experiência profissional – ambos os fatores podem ser minimizados com a utilização de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem; e/ou (ii) o material de aprendizagem não é potencialmente significativo, dessa forma, não há aprofundamento nos conteúdos e, conseqüentemente, a aprendizagem é superficial – no entanto, são úteis como subsunçores para o desenvolvimento da aprendizagem significativa nos componentes curriculares subsequentes.

Consoante com as regras estabelecidas na seção de procedimentos metodológicos, as assertivas CT9 e CT15 apresentaram o desvio padrão superior a 3,00 (três), conforme apresentado na Tabela 12. Deste modo, foram classificadas como sem concordância. Embora, conforme os percentuais, estariam classificadas como concordância baixa (entre 21% e 40%). Essas assertivas também compuseram o questionário da segunda rodada do painel *Delphi* (Apêndice J).

Tabela 12 - Primeira Rodada - Competências Técnicas (sem concordância)

Código da Assertiva	Avaliação ≤ 3		Avaliação ≥ 7		Mínimo (mín.)	Máximo (máx.)	Média (Me)	Mediana (Md)	Desvio Padrão (DP)
	F	%	F	%					
CT9	7	26,92%	10	38,46%	0	10	5,62	6,00	3,06
CT15	9	34,62%	9	34,62%	0	10	5,15	5,00	3,04

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: CT - Competência Técnica; F - Frequência; % - Percentual

Os especialistas tendem a uma visão positiva do desenvolvimento da competência técnica que menciona que os estudantes analisam a posição financeira atual de uma organização (CT9). O relato apresenta os motivos que baseiam a percepção dos docentes.

A análise da posição financeira é realizada no componente curricular por meio dos indicadores financeiros. Sendo assim, os estudantes conseguem analisar de forma básica as contas do ativo, passivo e patrimônio líquido, pois abordam sobre o endividamento geral, capital próprio e capital de terceiros. Contudo, cabe aos estudantes dedicarem-se ao aprofundamento para realizar essa análise em outros componentes curriculares (*sic*) (DSC).

No que se refere à CT15, os especialistas tendem para a afirmação de que os estudantes não compreendem o impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação no ambiente e no modelo de negócio de uma organização (CT15). Entretanto, os especialistas que expressaram suas opiniões no instrumento de coleta de dados tendem a percepção positiva do desenvolvimento dessa competência, conforme exposto no discurso do sujeito coletivo.

Embora não seja o foco do componente curricular, ênfase em sala de aula as transformações e a automação que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) trouxeram para os processos contábeis; seus benefícios e influências; interligações com diversos setores da contabilidade; o alinhamento com a Receita Federal; como também a agilidade e outras possibilidades que surgiram com o desenvolvimento, aplicação e evolução das TIC. No atual cenário mundial, entendo que a ciência contábil está totalmente integrada às TIC e os alunos devem compreender este aspecto o quanto antes (*sic*) (DSC).

A CT15 também pode ser encontrada nas condições desejadas para os egressos em Ciências Contábeis exposto na Resolução CNE/CES 10 (2004). Diante desse cenário, Cornacchione Jr. (2007) ressalta a importância da tecnologia para a contabilidade, em especial, desde o ensino do componente curricular de Contabilidade Introdutória (Andrade, 2002; Quintana & Afonso, 2018).



#### 4.3.2 Primeira rodada - Habilidades Profissionais

No tocante às vinte assertivas relacionadas às habilidades profissionais, nenhuma alcançou concordância forte entre os especialistas do painel *Delphi*. No entanto, a Tabela 13 apresenta as quatro assertivas classificadas como concordância substancial (entre 61% e 80%) na primeira rodada, todas com uma percepção positiva de desenvolvimento no componente curricular de Contabilidade Introdutória.

**Tabela 13 - Primeira Rodada - Habilidades Profissionais (concordância substancial)**

Código da Assertiva	Avaliação ≤ 3		Avaliação ≥ 7		Mínimo (mín.)	Máximo (máx.)	Média (Me)	Mediana (Md)	Desvio Padrão (DP)
	F	%	F	%					
HP3	1	3,85%	20	76,92%	1	10	7,19	7,50	1,86
HP6	0	0,00%	16	61,54%	4	10	7,19	7,50	1,96
HP15	1	3,85%	16	61,54%	2	9	6,65	7,00	1,90
HP16	0	0,00%	20	76,92%	4	10	7,31	7,50	1,52

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: F - Frequência; HP - Habilidade Profissional; % - Percentual

Segundo a comissão de especialistas do painel *Delphi*, os estudantes desenvolvem a habilidade de reconhecer quando necessitam do auxílio do docente (HP3). Sousa & Arantes (2022) corroboram com os dados quantitativos dessa assertiva (Me = 7,19; Md = 7,50) ao informar que na percepção de estudantes, egressos e empregadores da área contábil é importante identificar o momento apropriado que se precisa de ajuda. O depoimento dos docentes a seguir demonstra que os estudantes apresentam uma das condições para a aprendizagem significativa estabelecida por Ausubel (2000): a predisposição ao aprendizado.

Nas aulas percebo a interação dos estudantes durante a exposição dos conteúdos com perguntas, mas, somente, após a realização das avaliações aflora o reconhecimento de quando necessitam de ajuda por mais que seja disponibilizado horário para atendimento pelo docente e monitor(a) desde o início do componente curricular (*sic*) (DSC).

Com base no relato, nota-se a utilização da aula expositiva dialogada como uma das metodologias ativas responsáveis para a percepção positiva dos especialistas no alcance significativo dessa habilidade. No componente curricular, conforme demonstrado na Tabela 5, a aula expositiva dialogada é a metodologia ativa mais utilizada na Contabilidade Introdutória com um grau de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa de 88,46% (Me = 4,42), ratificando a avaliação e percepção de desenvolvimento dessa habilidade.

Paralelamente, os especialistas salientam que os estudantes demonstram colaboração, cooperação e trabalho em equipe (HP6). Os docentes mencionam que:

Nessa etapa da vida acadêmica, em especial, no componente curricular de Contabilidade Introdutória essa habilidade é estimulada (*sic*) (DSC).

Pan & Perera (2012), ao analisarem o contexto australiano, identificam que a maioria dos empregadores considera o trabalho em equipe como importante para desenvolvimento no âmbito acadêmico. Em paralelo, no estudo de Lemes & Miranda (2014) os egressos apresentaram um forte consenso na importância dessa habilidade para a profissão contábil. Do mesmo modo, Sousa & Arantes (2022) mencionam que para empregadores, estudantes e egressos a habilidade profissional de trabalhar em equipe de forma harmônica é considerada extremamente importante.

Ademais, Holtz et al. (2021) identificam que a maioria dos PPCs das instituições de ensino federais apresentam a cooperação e o trabalho em equipe como as habilidades esperadas que se desenvolvam ao longo do curso de graduação. Assim, com base nos dados quantitativos (Me = 7,19; Md = 7,50) e qualitativos desta pesquisa, percebe-se que desde o processo de ensino-aprendizagem da Contabilidade Introdutória essa habilidade é desenvolvida.

Stephenson (2016) encontra resultados semelhantes com a utilização de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. Aliado ao entendimento dos estudos anteriores, Cruz et al. (2020) observam que segundo a percepção dos professores em contabilidade as metodologias de problematização e as baseadas em exposição corroboram para o desenvolvimento dessa habilidade na área contábil. Deste modo, em concordância com a utilização das metodologias ativas na Contabilidade Introdutória, exposto na Tabela 6, têm-se indícios de que a percepção positiva de desenvolvimento pode estar decorrendo da utilização de técnicas como, por exemplo, o estudo/método de caso e a aula expositiva dialogada, visto que tem um grau de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa na Contabilidade Introdutória de 58,46% e 88,46%, respectivamente.

A habilidade que retrata sobre a capacidade de os estudantes apresentarem uma mente aberta para novas oportunidades (HP15) é percebida positivamente no componente curricular (Me = 6,65; Md = 7,00). Contudo, o único docente com uma percepção negativa de desenvolvimento dessa habilidade enumera a baixa motivação dos estudantes como motivo principal para a sua percepção, conforme se observa no relato abaixo.

Nos comentários sobre o componente curricular os estudantes ressaltam que deveriam ser utilizadas outras formas de ensino. No entanto, qualquer metodologia proposta pelo docente, que não seja a aula expositiva, é elencada empecilhos pelos estudantes e, assim, não se motivam na realização (*sic*) (Respondente n.º 16).

No estudo de Barrese et al. (2017) os egressos em Ciências Contábeis têm uma percepção de desenvolvimento parcial dessa habilidade. Holtz et al. (2021) concordam com esse pensamento, pois não encontram a menção da habilidade de mente aberta para novas oportunidades em nenhum dos PPCs das instituições federais da Região Sudeste.

Para Cruz et al. (2020) as metodologias ativas que compõem as categorias de estratégias baseadas em exposição e conexão com a prática não auxiliam no desenvolvimento dessa habilidade no ensino contábil, todavia, os autores identificaram que as metodologias de problematização são adequadas para promover uma mentalidade aberta para novas oportunidades. Aliado aos dados coletados nesta pesquisa (Tabela 6), em que se visualiza o grau de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa na categoria de problematização (46,08%) com predominância da metodologia de estudo/método de casos, percebe-se um cenário favorável para que essa habilidade seja desenvolvida na Contabilidade Introdutória.

Por fim, os docentes concordam que os estudantes cumprem os prazos prescritos para realização das atividades (HP16) e relatam que:

Caso as atividades tenham peso na nota final do componente curricular, geralmente, os estudantes cumprem os prazos mesmo que seja no limite final (*sic*) (DSC).

Pan & Perera (2012) observaram que a gestão de tempo é uma das três habilidades dos estudantes mais esperadas pelo mercado de trabalho. Contudo, os autores também perceberam que os programas de contabilidade têm pouca ênfase no desenvolvimento dessa competência e raramente citam-na no programa de curso. Sob outra perspectiva, Cruz et al. (2020) mencionam que apenas as metodologias ativas classificadas como pertencentes à categoria de problematização são responsáveis pelo desenvolvimento dessa habilidade. Conforme apresentado na Tabela 6, essa categoria tem a segunda maior utilização na Contabilidade Introdutória conduzida pelas técnicas de estudo/método de caso (58,46%) e a aprendizagem baseada em problemas (46,15%).

Em relação ao nível de concordância moderada foram classificadas sete proposições de habilidades profissionais (Tabela 14) segundo a avaliação dos especialistas.

Tabela 14 - Primeira Rodada - Habilidades Profissionais (concordância moderada)

Código da Assertiva	Avaliação ≤ 3		Avaliação ≥ 7		Mínimo (mín.)	Máximo (máx.)	Média (Me)	Mediana (Md)	Desvio Padrão (DP)
	F	%	F	%					
HP1	4	15,38%	12	46,15%	2	10	6,31	6,00	2,17
HP4	11	42,31%	6	23,08%	0	9	4,31	4,00	2,40
HP5	11	42,31%	3	11,54%	2	8	4,00	4,00	1,83
HP7	6	23,08%	11	42,31%	2	10	5,58	6,00	2,40
HP8	11	42,31%	6	23,08%	0	10	4,46	5,00	2,58
HP9	4	15,38%	12	46,15%	2	10	6,19	6,00	2,28
HP12	3	11,54%	12	46,15%	1	10	6,15	6,00	2,09

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: F - Frequência; HP - Habilidade Profissional; % - Percentual

A comissão de especialistas tem uma percepção positiva no que tange ao desenvolvimento da habilidade dos estudantes avaliarem dados e informações (HP1). O discurso abaixo demonstra a opinião dos docentes.

Acredito que de forma básica os estudantes conseguem analisar os dados e as informações, pois ao elaborar os relatórios e demonstrações financeiras começam a fazer as primeiras conexões (*sic*) (DSC).

Consoante com o relato dos especialistas, o conhecimento prévio, ou seja, a conexão com outros conteúdos apresentados durante o processo de ensino-aprendizagem do componente curricular possibilita o desenvolvimento da habilidade de analisar dados e informações. Essa percepção é consoante com a teoria proposta por Ausubel (2000), pois, a aprendizagem significativa é alcançada e os estudantes conseguem expandir as competências e habilidades quando as novas informações estabelecem conexão com os subsunçores. Além disso, diante dessa perspectiva, observa-se no relato dos docentes que a HP1 está ligada com as competências técnicas, em especial, a competência de os estudantes elaborarem demonstrações financeiras básicas (CT4).

De acordo com Cruz et al. (2020), as metodologias da categoria de: (i) conexão com a prática, (ii) estratégias baseadas em exposição e (iii) problematização, respectivamente, são adequadas para o desenvolvimento da HP1. Assim sendo, com base nos dados coletados nesta pesquisa (Tabela 6) pode inferir-se que na Contabilidade Introdutória as metodologias que compõem as estratégias baseadas em exposição e a problematização são responsáveis pela percepção positiva dos especialistas no painel *Delphi*, visto que a categoria de conexão com a prática tem um grau de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa de apenas 26,15%.

Em contraste, os especialistas pontuam que os estudantes não recomendam soluções para problemas (HP4). A comissão acrescenta que:

Por ser um componente curricular ministrado no ano inicial percebo que muitos estudantes ainda se sentem inseguros para recomendar soluções para os problemas apresentados na aula (*sic*) (DSC).

Lemes & Miranda (2014) percebem um forte consenso entre os egressos em contabilidade acerca da importância de desenvolvimento da habilidade de resolver problemas e situações inesperadas. Segundo Pan & Perera (2012), a habilidade de resolução de problemas é uma das habilidades com maiores expectativas pelo mercado de trabalho. Contudo, com base nos dados coletados (Me = 4,31; Md = 4,00) percebe-se que essa habilidade não é desenvolvida na Contabilidade Introdutória, mas, aliado a literatura prévia, pode se desenvolver em componentes curriculares subsequentes.

Concomitantemente, os especialistas acreditam que os estudantes não respondem eficazmente às circunstâncias em mudança ou novas informações para resolver problemas, informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões (HP5). Pesquisas anteriores, como a de Sousa & Arantes (2022), mencionam que essa habilidade é interligada a adaptabilidade e flexibilidade para mudar as situações ou superar obstáculos e é percebida como importante pelos empregadores, egressos e estudantes. Todavia, o relato abaixo apresenta a percepção negativa dos especialistas em relação ao desenvolvimento da HP5 na Contabilidade Introdutória.

Há um foco no aprendizado das técnicas e formas de trabalho por ser um componente curricular introdutório. Deste modo, identifico que os estudantes não se sentem confiantes no desenvolvimento da habilidade de lidar com circunstâncias em mudança e/ou novas informações. Aliado a isso, os estudantes demonstram uma falta de associação dos conteúdos, por exemplo, aquilo que estudaram digamos no primeiro bimestre é esquecido no segundo bimestre, pois se dedicam ao estudo de outro conteúdo programático ou componente curricular. Sob essa mesma perspectiva, quando muda um pouco a situação problema os estudantes já não possuem a mesma certeza na resposta (*sic*) (DSC).

O discurso do sujeito coletivo menciona que a percepção negativa do desenvolvimento dessa habilidade na Contabilidade Introdutória é decorrente da falta de aprendizagem significativa dos conteúdos. Os docentes apontam a falta de associação dos conteúdos pelos estudantes devido ao esquecimento, Ausubel (2000) e Lefrançois (1991) caracterizam esse resultado como vinculado à aprendizagem mecânica.

A comissão de especialistas tem uma conformidade de opinião no que se refere à habilidade dos estudantes comunicarem-se concisamente ao apresentar, discutir e relatar situações formais e informais (HP7). Segundo a literatura (Cruz et al., 2020), as metodologias de estratégias baseadas em exposição e problematização auxiliam no desenvolvimento dessa competência. Em consonância, os docentes apresentam uma percepção positiva do desenvolvimento dessa habilidade na Contabilidade Introdutória, sendo essas categorias de metodologias ativas as mais utilizadas no componente curricular (Tabela 6). No entanto, os especialistas com posição contrária a essa percepção (n = 6) expressaram o seguinte depoimento.

Percebo que os estudantes têm dificuldades de se expor, muitas vezes, por não dominarem as técnicas contábeis ou até mesmo por conhecer superficialmente o ambiente contábil. Assim, se retraem com medo de errar. Tendo isso em vista, ao iniciar a aula visou incentivar a fala dos alunos, me aproximo e acolho os estudantes para que se sintam à vontade em exporem suas ideias. No entanto, enquanto desenvolvem a comunicação oral, a comunicação escrita ainda é uma deficiência. Com a minha experiência nesse componente curricular percebo que os estudantes têm sérias dificuldades com a interpretação de texto e com a coesão e coerência na escrita. Mesmo tentando diminuir essa lacuna, há resistência por parte dos estudantes para a leitura, visto que preferem assistir videoaulas e visualizar resumos (*sic*) (DSC).

Pan & Perera (2012) mencionam que a comunicação é uma das três habilidades enfatizadas pelos empregadores como essenciais para a área contábil e, em paralelo, mencionam que nos programas de contabilidade a maioria dos componentes curriculares se concentram na comunicação profissional. Deste modo, apesar de haver percepções negativas quanto ao desenvolvimento dessa habilidade no componente curricular, conforme o relato, esses casos são exceções quando comparados com o panorama revelado pelo consenso nos níveis de concordância.

Para os especialistas, os estudantes não demonstram consciência das diferenças culturais e linguísticas em todas as comunicações (HP8). Cruz et al. (2020) elencam a técnica de debate como a metodologia principal para o desenvolvimento dessa habilidade. No entanto, nesta pesquisa, os especialistas convergem em uma percepção negativa do desenvolvimento da HP8 e, consoante com a Tabela 5, a técnica de debate tem um grau de aplicação na Contabilidade Introdutória acima da média (54,62%), assim percebe-se resultado opostos ao estudo de Cruz et al. (2020).

Em contraponto, os especialistas concordam que os estudantes aplicam técnicas de escuta ativa, bem como, realizam questionamentos (HP9). Contudo, embora se tenha um

cenário favorável ao desenvolvimento da escuta ativa, a participação com questionamentos é uma lacuna no processo de ensino-aprendizagem apontada no relato dos docentes e por Holtz et al. (2021).

Essa é uma dificuldade dos estudantes que acredito ser decorrente do Ensino Médio, pois o ensino brasileiro não tem a prática de estimular a participação com questionamentos. Nos últimos semestres devido à pandemia (Covid-19) e, conseqüentemente, as aulas remotas e híbridas essa dificuldade se potencializou. Por outro lado, percebo que tem sempre um pequeno grupo de estudantes que poderiam levar nota 10 neste quesito, visto que conseguem demonstrar essa habilidade durante o componente curricular, ou seja, em uma turma de 50 alunos, em torno de 2 a 4 estudantes realizam questionamentos (*sic*) (DSC).

Em relação à habilidade de demonstrar compromisso com a aprendizagem (HP12) os especialistas têm uma percepção positiva de desenvolvimento na Contabilidade Introdutória. Entretanto, os docentes mencionam no relato abaixo que devido alguns alunos não estarem predispostos ao aprendizado (Ausubel, 2000), estes influenciam na efetividade de todo o processo de ensino-aprendizagem do componente curricular.

Os estudantes demonstram o compromisso com a aprendizagem. Todavia, alguns alunos não estão dispostos a sacrificar um final de semana para estudar percebo isso através dos exercícios solicitados para serem resolvidos em período extraclasse e não são finalizados. Conjuntamente, esses fatores ocasionam atraso no processo de ensino-aprendizagem (*sic*) (DSC).

A percepção dos docentes referente à HP12 se iguala aos resultados de Vendramin (2018) em que os estudantes de Contabilidade Introdutória indicaram um nível satisfatório de contribuição do componente curricular para o desenvolvimento da habilidade de demonstrar um comprometimento com a aprendizagem ao longo da vida.

As nove assertivas exibidas na Tabela 15 são classificadas no nível de concordância baixo conforme as notas atribuídas pelos especialistas. Deste modo, estas proposições retornaram para o instrumento de coleta de dados da segunda rodada do método *Delphi* (Apêndice J) com a finalidade de alcance do nível de concordância moderado, substancial ou forte. Todavia, os resultados preliminares dessas assertivas são apresentados nesta subseção.

Tabela 15 - Primeira Rodada - Habilidades Profissionais (concordância baixa)

Código da Assertiva	Avaliação ≤ 3		Avaliação ≥ 7		Mínimo (mín.)	Máximo (máx.)	Média (Me)	Mediana (Md)	Desvio Padrão (DP)
	F	%	F	%					
HP2	3	11,54%	6	23,08%	1	10	5,58	5,00	2,37
HP10	5	19,23%	8	30,77%	0	9	5,42	5,50	2,06
HP11	4	15,38%	8	30,77%	0	9	5,38	6,00	2,00
HP13	7	26,92%	8	30,77%	1	10	5,46	5,00	2,55
HP14	5	19,23%	8	30,77%	0	8	4,92	4,00	2,21
HP17	5	19,23%	7	26,92%	0	9	5,04	5,00	2,13
HP18	9	34,62%	3	11,54%	0	9	4,46	4,50	1,98
HP19	5	19,23%	8	30,77%	2	9	5,35	5,00	1,98
HP20	6	23,08%	7	26,92%	0	8	5,00	5,00	2,02

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: F - Frequência; HP - Habilidade Profissional; % - Percentual

Os especialistas tendem à percepção positiva da capacidade de os estudantes aplicarem habilidades de pensamento crítico para resolver problemas, informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões (HP2). O relato demonstra a conformidade de opiniões do painel *Delphi*.

Embora eu explore bastante a relação entre informação contábil e tomada de decisão, o componente curricular tem um caráter descritivo e de formação básica, por isso, percebo que os estudantes conseguem resolver problemas pontuais, mas esses problemas são de natureza lógica e numérica (*sic*) (DSC).

De acordo com Pan & Perera (2012), a maioria dos componentes curriculares nos programas de contabilidade enfatizam o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico. Tendo isso em vista, Cruz et al. (2020) identificaram que para os professores de contabilidade as metodologias da categoria de conexão com a prática, problematização e estratégias baseadas em exposição são responsáveis para o desenvolvimento da capacidade crítico-analítica nos estudantes. Desta forma, a percepção positiva dos especialistas de Contabilidade Introdutória pode ser explicada pela utilização de técnicas como a aula expositiva dialogada, estudo/método de caso, aprendizagem baseada em problemas e seminários (Tabela 5).

Ademais, os especialistas concordam que os estudantes demonstram ter habilidades de negociação para alcançar soluções e acordos (HP10). De acordo com Cruz et al. (2020), as metodologias de problematização facilitam o desenvolvimento dessa habilidade no processo de ensino-aprendizagem. No depoimento, a seguir, um especialista menciona o momento em que essa habilidade é percebida na Contabilidade Introdutória.



É comum o diálogo entre o estudante e o professor acerca das notas propostas ou obtidas nas avaliações. E, pensando agora, isso não é um ponto negativo afinal estão desenvolvendo essas habilidades de negociação (*sic*) (Respondente n.º 5).

A comissão de especialistas tem uma percepção positiva no que tange ao desenvolvimento da habilidade dos estudantes apresentarem ideias e influenciarem outras pessoas para fornecer apoio e compromisso (HP11). Do mesmo modo, na primeira rodada os docentes têm uma baixa concordância positiva no que se refere à habilidade dos estudantes estabelecerem padrões de desempenho e monitorarem por meio de atividades reflexivas e *feedback* de outras pessoas (HP13). Em relação à HP13, Cruz et al. (2020) informam ser alcançada através das metodologias classificadas na categoria de problematização. Além disso, um dos especialistas comenta que:

Os estudantes comparam notas, porém não exercem a monitoria nos estudos individuais (*sic*) (Respondente n.º 5).

Na primeira rodada os especialistas tenderam a uma percepção positiva da habilidade dos estudantes demonstrarem gerenciamento do tempo e de recursos (HP14), embora utilizem sempre o prazo máximo permitido conforme se observa no depoimento abaixo.

A gestão do tempo e de recursos é um dos principais desafios dos tempos atuais, os estudantes sempre estão no limite do tempo. Por exemplo, se a avaliação é na terça-feira, então na segunda-feira à noite eles param para estudar e enviar dúvidas para o docente; ou, se há alguma atividade para ser entregue no ambiente virtual observo um grande fluxo de entrega no limite final do prazo (*sic*) (DSC).

Para Pan & Perera (2012), o mercado de trabalho procura estudantes que desenvolvam essa habilidade ao longo da graduação. No entanto, os programas de contabilidade não proporcionam eficazmente o desenvolvimento dessa capacidade durante o processo de ensino-aprendizagem (Holtz et al., 2021; Pan & Perera, 2012), apesar dessa habilidade ser desenvolvida com técnicas relacionadas as categorias de estratégias baseadas em ensino e problematização (Cruz et al., 2020). Na Contabilidade Introdutória se tem uma percepção positiva do desenvolvimento dessa aptidão, desse modo, infere-se que os estudantes conseguem gerir o tempo e recursos ao utilizarem das técnicas de seminários e estudo/método de caso no processo de ensino-aprendizagem.

Outrossim, a habilidade dos estudantes revisarem o próprio trabalho para determinar se está conforme com os padrões solicitados (HP17) apresentou uma tendência positiva.

Barrese et al. (2017) identificaram que entre as habilidades organizacionais, a HP17 é a que possui maior nível de concordância entre os egressos. No discurso abaixo percebe-se tanto a visão positiva quanto negativa dos especialistas.

Em geral, os estudantes não revisam se o trabalho está conforme os padrões solicitados, pois, é um hábito comum eles entregarem no último momento do prazo, dificultando a revisão para adequação do trabalho. No entanto, há estudantes que conseguem revisar o trabalho e o fazem de forma crítica (*sic*) (DSC).

Em relação à HP18, os especialistas têm uma percepção negativa e baixa concordância, sendo assim, tendem a afirmar de que os estudantes não demonstram habilidades de gestão de pessoas para motivar e desenvolver outras pessoas (HP18). Apenas um dos especialistas proporcionou sua percepção qualitativamente, exposto no relato abaixo.

Alguns estudantes demonstram serem bastante hábeis para gerir e motivar pessoas, todavia, depende do motivo (*sic*) (Respondente n.º 5).

Stephenson (2016) comenta que através da utilização de metodologias ativas os estudantes de contabilidade perceberam a importância de praticar e desenvolver as habilidades relacionadas com a liderança. Em paralelo, o grau de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa na Contabilidade Introdutória (38,53%) possibilita compreender a percepção negativa dos especialistas acerca do desenvolvimento dessa habilidade no componente curricular. Além disso, no estudo de Barrese et al. (2017) os egressos confirmam o desenvolvimento parcial dessa habilidade durante a graduação e na pesquisa de Cruz et al. (2020) os professores de contabilidade mencionam que somente as metodologias de uso da arte influenciam no desenvolvimento dessa habilidade. Assim sendo, a percepção negativa dos especialistas também condiz com o baixo grau de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa da categoria de uso da arte (27,69%).

No tocante à HP19, Cruz et al. (2020) apontam a categoria de dinâmicas como a apropriada para que os estudantes demonstrem habilidades de delegação para entregar tarefas (HP19). Na Contabilidade Introdutória, embora o grau de aplicação das metodologias ativas dessa categoria seja considerado baixo (36,63%), observa-se que a percepção positiva dos especialistas pode estar ligada as técnicas de debate (54,62%) e fórum e lista de discussões (49,23%) que tem um grau moderado de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa. Por fim, observa-se uma percepção positiva dos especialistas na capacidade de os estudantes demonstrarem habilidades de liderança para influenciar outras pessoas (HP20).

No mais, referente às habilidades profissionais, nenhuma assertiva foi classificada como sem concordância na primeira rodada, visto que não obtiveram o desvio padrão acima de 3,00 (três) e/ou apresentaram o percentual entre 0% e 20%.

#### 4.3.3 Reflexões sobre os resultados da primeira rodada

Em relação às competências técnicas, das dezenove assertivas apresentadas na primeira rodada, treze (68,42%) alcançaram um nível de concordância considerado satisfatório (forte, substancial ou moderado) devido a isso essas assertivas não prosseguiram para a segunda rodada. A Tabela 16 apresenta a ordem de cada assertiva, conforme a soma da pontuação total atribuída pelos especialistas, como também demonstra a classificação das competências técnicas segundo as áreas de conhecimentos classificadas na IES 2 (IAESB, 2019b) e o nível de concordância e percepção dos especialistas.

**Tabela 16 - Resumo da Primeira Rodada - Competências Técnicas**

<b>Código da Assertiva</b>	<b>Score*</b>	<b>%</b>	<b>Categoria</b>	<b>Nível de Concordância</b>	<b>Percepção</b>
CT4	224	86,15%	Contabilidade Financeira e relatórios	Forte	Positiva
CT5	162	62,31%	Contabilidade Financeira e relatórios	Moderada	Positiva
CT2	158	60,77%	Contabilidade Financeira e relatórios	Moderada	Positiva
CT1	153	58,85%	Contabilidade Financeira e relatórios	Moderada	Positiva
CT9	146	56,15%	Finanças e Gestão Financeira	Sem concordância	Positiva
CT15	134	51,54%	Tecnologia de Informação e Comunicação	Sem concordância	Negativa
CT7	131	50,38%	Contabilidade Gerencial	Baixa	Positiva
CT16	130	50,00%	Tecnologia de Informação e Comunicação	Baixa	Positiva
CT13	122	46,92%	Leis e Regulamentos Comerciais	Baixa	Negativa
CT8	114	43,85%	Finanças e Gestão Financeira	Baixa	Negativa
CT19	111	42,69%	Ambiente empresarial e organizacional	Moderada	Negativa
CT10	106	40,77%	Tributação	Moderada	Negativa
CT18	104	40,00%	Tecnologia de Informação e Comunicação	Moderada	Negativa
CT12	96	36,92%	Leis e Regulamentos Comerciais	Moderada	Negativa
CT3	93	35,77%	Contabilidade Financeira e relatórios	Moderada	Negativa
CT17	88	33,85%	Tecnologia de Informação e Comunicação	Moderada	Negativa
CT6	80	30,77%	Contabilidade Financeira e relatórios	Moderada	Negativa
CT11	77	29,62%	Governança, Gestão de Riscos e Controle Interno	Substancial	Negativa
CT14	32	12,31%	Leis e Regulamentos Comerciais	Substancial	Negativa

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: CT - Competência Técnica; % - Percentual

\* O Score máximo é 260 (26 especialistas x 10 - pontuação máxima na Escala Numérica)

Na pesquisa de Pratama (2015), tanto os acadêmicos quanto os praticantes da área contábil mencionaram que as competências técnicas da área de Contabilidade Financeira e

seus relatórios são as mais importantes e prioritárias para desenvolvimento no ensino da contabilidade. Os dados apresentados na Tabela 16 corroboram com o cenário apresentado pelo autor. Todas as seis assertivas da categoria de Contabilidade Financeira e relatórios apresentaram níveis de concordância satisfatório. No entanto, quatro tem percepção positiva de desenvolvimento na Contabilidade Introdutória, sendo estas com as melhores notas atribuídas pelos especialistas.

Desta forma, segundo a comissão do painel *Delphi*, os estudantes desenvolvem significativamente as competências de elaborar (CT4) e interpretar (CT5) as demonstrações financeiras básicas, bem como, conhecem e aplicam os princípios contábeis (CT1) e o pronunciamento conceitual básico (CT2). Além disso, apesar do IAESB (2019b) mencionar que a avaliação da adequação de políticas contábeis (CT3) e a interpretação de relatórios que incluem dados e informações não financeiras (CT6) fazem parte dos resultados de aprendizagem esperados no desenvolvimento profissional inicial, no Brasil, em especial, na Contabilidade Introdutória são apresentados como lacunas no aprendizado. Aliado a Teoria da Aprendizagem Significativa ambas as competências (CT3 e CT6) não são desenvolvidas de maneira eficiente no componente curricular em razão desses conteúdos não serem considerados potencialmente significativos pelos especialistas, dado que a Contabilidade Introdutória é o primeiro contato do estudante com a ciência contábil.

Em relação à única assertiva da categoria de ambiente empresarial e organizacional, há uma lacuna de desenvolvimento. Ao contrário dos resultados obtidos nesta pesquisa, Holtz et al. (2021) salientam que essa categoria tem um dos maiores níveis de aderência nos PPCs das instituições federais. Entretanto, segundo os especialistas, na Contabilidade Introdutória, devido à não apresentação desse conteúdo, não é possível propagar o conhecimento para se alcançar essa competência (Ausubel, 2000; Houssaye, 1992; Mangal & Mangal, 2019), dessa forma, os estudantes não desenvolvem a capacidade de descrever o ambiente em que uma organização opera (CT19).

A categoria de tributação, também, é composta por uma única assertiva de competência técnica em que se obteve percepção negativa pelos especialistas. Assim, identifica-se uma lacuna na formação inicial dos estudantes em compreender alguns aspectos da tributação nacional (CT10). Holtz et al. (2021) destacam que, segundo o que é apresentado pelas instituições de ensino superior nos PPCs, a área de tributação não é marcante na formação do profissional contábil. Todavia, com base nos dados coletados, mesmo que não se alcance o desenvolvimento dessa competência na Contabilidade Introdutória os conteúdos

apresentados na sala de aula possibilitam a construção dos subsunçores necessários para a aprendizagem significativa em componentes curriculares subsequentes.

Dentre as quatro proposições referentes à categoria de Tecnologia de Informação e Comunicação, duas apresentaram nível de concordância satisfatório, contudo, ambas com uma percepção negativa de alcance durante o processo de ensino-aprendizagem. No estudo de Holtz et al. (2021) essa categoria apresenta o maior percentual de adesão nos PPCs de Ciências Contábeis. Entretanto, no que tange à Contabilidade Introdutória, a comissão do painel *Delphi* confirma que os estudantes não utilizam a Tecnologia de Informação e Comunicação para aumentar a eficiência e eficácia da comunicação (CT18) e nem para analisar dados e informações (CT17). Baseado nos dados qualitativos coletados e no Triângulo Pedagógico de Houssaye (1992), observa-se que a lacuna da aprendizagem significativa dessa categoria decorre da relação entre o professor e o conteúdo (aresta “ensino”), pois, não são utilizadas metodologias ativas que envolvam a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem.

Na categoria de Leis e Regulamentos Comerciais duas das três assertivas alcançaram consenso na primeira rodada. Para Holtz et al. (2021), dado a realidade normativa na sociedade brasileira, os PPCs são influenciados a aderirem essas competências essenciais para o profissional contábil. Em contraponto, na Indonésia, conforme retratado por Pratama (2015), as competências dessa categoria são consideradas mais importantes pelos acadêmicos do que pelos praticantes da contabilidade.

No cenário da Contabilidade Introdutória, os especialistas têm uma percepção negativa do desenvolvimento das competências relacionadas as Leis e Regulamentos Comerciais, assim, identifica-se que durante a formação profissional inicial os estudantes não compreendem quais são as leis e regulamentos bases aplicáveis às diferentes formas de pessoas jurídicas (CT12) e não aplicam proteção de dados e regulamentos de privacidade ao armazenar, acessar ou compartilhar dados e informações (CT14). Enquanto a lacuna da CT12 diz respeito ao conteúdo apresentado superficialmente aos estudantes, possibilitando apenas o alcance da aprendizagem mecânica desse conteúdo; a lacuna no alcance da CT14 se refere à falta de domínio dos docentes sobre esse conteúdo programático, uma vez que não são capacitados pelas instituições de ensino para abordar tal temática.

A única assertiva da área de conhecimento de Governança, Gestão de Riscos e Controle Interno alcançou uma percepção negativa de desenvolvimento no componente curricular. Deste modo, para os especialistas, os estudantes não conhecem os princípios da boa governança, incluindo os direitos e deveres dos proprietários, investidores e responsáveis

pela governança (CT11). O aprofundamento dado ao conteúdo, bem como, o conhecimento prévio dos estudantes é enumerado pelos docentes como fatores que potencializam a lacuna dessa competência no aprendizado.

Ademais, as outras assertivas expostas na Tabela 16 relacionadas à categoria de Finanças e Gestão Financeira (CT8 e CT9); Tecnologia de Informação e Comunicação (CT15 e CT16); Contabilidade Gerencial (CT7); e, Leis e Regulamentos Comerciais (CT13) não são apresentadas nessa subseção, visto que foram classificadas no nível de concordância baixa ou sem concordância – devido ao desvio padrão elevado, por isso, compuseram o instrumento de coleta de dados da segunda rodada do painel *Delphi* (Apêndice J) para alcance do consenso entre os especialistas.

Na Tabela 17, é apresentado o resumo das vinte assertivas de habilidades profissionais baseado nas categorias dos resultados de aprendizagem esperados da IES 3 (IAESB, 2019b); destas, onze proposições (55,00%) alcançaram o consenso entre os especialistas na primeira rodada do método *Delphi*. Além disso, nenhuma das proposições de habilidades profissionais foram classificadas no nível de concordância forte ou sem concordância.

**Tabela 17 - Resumo da Primeira Rodada - Habilidades Profissionais**

<b>Código da Assertiva</b>	<b>Score*</b>	<b>%</b>	<b>Categoria</b>	<b>Nível de Concordância</b>	<b>Percepção</b>
HP16	190	73,08%	Habilidades Organizacionais	Substancial	Positiva
HP3	187	71,92%	Habilidades Intelectuais	Substancial	Positiva
HP6	187	71,92%	Habilidades Interpessoais e de Comunicação	Substancial	Positiva
HP15	173	66,54%	Habilidades Pessoais	Substancial	Positiva
HP1	164	63,08%	Habilidades Intelectuais	Moderada	Positiva
HP9	161	61,92%	Habilidades Interpessoais e de Comunicação	Moderada	Positiva
HP12	160	61,54%	Habilidades Pessoais	Moderada	Positiva
HP2	145	55,77%	Habilidades Intelectuais	Baixa	Positiva
HP7	145	55,77%	Habilidades Interpessoais e de Comunicação	Moderada	Positiva
HP13	142	54,62%	Habilidades Pessoais	Baixa	Positiva
HP10	141	54,23%	Habilidades Interpessoais e de Comunicação	Baixa	Positiva
HP11	140	53,85%	Habilidades Interpessoais e de Comunicação	Baixa	Positiva
HP19	139	53,46%	Habilidades Organizacionais	Baixa	Positiva
HP17	131	50,38%	Habilidades Organizacionais	Baixa	Positiva
HP20	130	50,00%	Habilidades Organizacionais	Baixa	Positiva
HP14	128	49,23%	Habilidades Pessoais	Baixa	Positiva
HP8	116	44,62%	Habilidades Interpessoais e de Comunicação	Moderada	Negativa
HP18	116	44,62%	Habilidades Organizacionais	Baixa	Negativa
HP4	112	43,08%	Habilidades Intelectuais	Moderada	Negativa
HP5	104	40,00%	Habilidades Intelectuais	Moderada	Negativa

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: HP - Habilidade Profissional; % - Percentual

\* O Score máximo é 260 (26 especialistas x 10 - pontuação máxima na Escala Numérica)

A IES 3 classifica as habilidades profissionais em: (i) intelectuais, (ii) interpessoais e de comunicação, (iii) pessoais e (iv) organizacionais. No tocante às habilidades organizacionais apenas uma assertiva (20,00%) apresentou concordância satisfatória na primeira rodada da *Delphi*, sendo esta habilidade a que lidera o ranking geral de notas atribuídas pelos docentes. Desse modo, segundo a comissão de especialistas, os estudantes cumprem os prazos prescritos para realização das atividades relacionadas à Contabilidade Introdutória (HP16). Esse achado revela a predisposição dos estudantes em relação à aprendizagem significativa dos conteúdos do componente curricular (Ausubel, 2000).

Ainda sobre as habilidades organizacionais também observa-se que em estudos anteriores (Holtz et al., 2021) é a categoria com maior adesão pelos PPCs da graduação em Ciências Contábeis, contudo, na Contabilidade Introdutória percebe-se uma concordância baixa das demais assertivas (HP17 a HP20). Cruz et al. (2020) mencionam que as estratégias de conexão com a prática e de problematização são responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades organizacionais. Assim, conforme o grau de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa na Contabilidade Introdutória (Tabela 6), percebe-se um baixo índice de utilização das metodologias ativas de conexão com a prática (26,15%) e de problematização (46,08%); desse modo, pode explicar a falta de consenso da maioria das assertivas desse grupo de habilidades entre os especialistas na primeira rodada.

A categoria de habilidades intelectuais apresentou o maior percentual de consenso nas assertivas; das cinco proposições apresentadas aos especialistas na primeira rodada, quatro alcançaram concordância. Segundo a comissão do painel *Delphi*, os estudantes reconhecem quando necessitam do auxílio do docente (HP3) e, também, avaliam dados e informações (HP1). Com base no relato dos especialistas identificou-se que o conhecimento prévio decorrente das aulas expositivas: (i) possibilita que aconteça a expansão do conhecimento quando se conectam com novas informações ou quando são relacionadas com a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem (Ausubel, 2000; Novak & Cañas, 2010; Vendramin, 2018); e, (ii) permite que os estudantes desenvolvam as habilidades intelectuais no processo de ensino-aprendizagem (Cruz et al., 2020).

No que tange às lacunas das habilidades intelectuais na Contabilidade Introdutória, os docentes apontam que os estudantes não recomendam soluções para problemas (HP4) e não respondem eficazmente às circunstâncias em mudança ou novas informações (HP5). Essas percepções negativas de desenvolvimento decorrem, segundo os especialistas, da insegurança dos estudantes no período inicial do curso e do esquecimento proveniente da aprendizagem mecânica do conteúdo (Alegro, 2008; Ausubel, 2000; Lefrançois, 1991; Moreira, 2001).

Com relação às habilidades interpessoais e de comunicação alcançaram o consenso quatro assertivas entre as seis apresentadas no questionário. Segundo Cruz et al. (2020) as estratégias baseadas em exposição são adequadas para estimular o desenvolvimento das habilidades dessa categoria, logo, aliado com o grau de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa das técnicas ativas expositivas (56,08%), verifica-se um cenário moderado para o alcance dessas habilidades na Contabilidade Introdutória.

Diante dessa perspectiva, segundo os especialistas, os estudantes demonstram colaboração, cooperação e trabalho em equipe (HP6); aplicam técnicas de escuta ativa (HP9) e comunicam-se concisamente ao apresentar, discutir e relatar situações formais e informais (HP7). Em conjunto essas habilidades ressaltam o interesse da aprendizagem pelos estudantes, enumerada por Ausubel (2000) como uma das condições necessárias para a ocorrência da aprendizagem significativa. Paralelamente, se apresentam como lacunas no processo de ensino-aprendizagem da Contabilidade Introdutória a capacidade de os estudantes realizarem questionamentos (HP9) e de demonstrarem consciência das diferenças culturais e linguísticas em todas as comunicações (HP8).

Referente à categoria de habilidades pessoais, duas assertivas obtiveram concordância significativa. Assim, segundo os especialistas, os estudantes apresentam uma mente aberta a novas oportunidades (HP15) e demonstram compromisso com a aprendizagem (HP12); dessa maneira, dado a disposição do aluno é perceptível um cenário favorável para o alcance da aprendizagem significativa na Contabilidade Introdutória. Ademais, na primeira rodada do método *Delphi* não foram visualizadas lacunas nas habilidades pessoais.

As nove proposições de habilidades profissionais em que não foi atingido o nível de concordância satisfatório (forte, substancial ou moderado) foram reapresentadas aos especialistas no instrumento de coleta de dados da segunda rodada (Apêndice J). Conforme apresentado na Tabela 17, são as assertivas relacionadas as categorias de habilidades intelectuais (HP2), interpessoais e de comunicação (HP10 e HP11), pessoais (HP13 e HP14) e organizacionais (HP17 a HP20).

#### 4.3.4 Sugestões do painel de especialistas

Ao final da primeira rodada foi questionado aos especialistas se, além das proposições apresentadas com base nas Normas Internacionais de Educação Contábil (IES 2 e IES 3), havia outras competências técnicas e habilidades profissionais que eles buscavam que os estudantes adquirissem no processo de ensino-aprendizagem da Contabilidade Introdutória.



As sugestões dos especialistas obtidas através desse questionamento foram sintetizadas e são apresentadas no Quadro 17. Desta forma, percebe-se a sugestão de 8 (oito) competências técnicas e 8 (oito) habilidades profissionais paralelas às normas internacionais; essas novas assertivas completaram o instrumento de coleta de dados da segunda rodada do método *Delphi* (Apêndice J).

**Quadro 17 - Resultados de Aprendizagem esperados paralelos ao IES 2 e 3**

<b>Painel A: Novas assertivas - Competências Técnicas</b>	
Código	Assertivas
CT20	Os estudantes entendem o método das partidas dobradas (débito/crédito).
CT21	Os estudantes entendem o regime de competência.
CT22	Os estudantes realizam a escrituração contábil de forma manual.
CT23	Os estudantes compreendem as funções dos usuários da contabilidade.
CT24	Os estudantes compreendem os conceitos básicos apresentados no componente curricular.
CT25	Os estudantes compreendem os processos nos sistemas de informações.
CT26	Os estudantes compreendem o cenário do setor das entidades.
CT27	Os estudantes analisam o cenário econômico das organizações.
<b>Painel B: Novas assertivas - Habilidades Profissionais</b>	
Código	Assertivas
HP21	Os estudantes demonstram habilidades de raciocínio lógico.
HP22	Os estudantes demonstram habilidades na utilização de planilhas eletrônicas, como o Microsoft Excel.
HP23	Os estudantes demonstram habilidades para a escrita.
HP24	Os estudantes apresentam habilidades de leitura e interpretação de texto.
HP25	Os estudantes compreendem a linguagem técnica.
HP26	Os estudantes demonstram proatividade.
HP27	Os estudantes entendem as possíveis áreas de atuação profissional.
HP28	Os estudantes entendem o papel da Ciência Contábil na sociedade.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: Competência Técnica (CT); Habilidade Profissional (HP).

As novas assertivas de competências técnicas foram classificadas em uma das áreas de conhecimentos da IES 2, sendo assim, na categoria de Contabilidade Financeira e relatórios acrescentou-se a: CT20 recomendado por oito especialistas; CT21 sugerido por três docentes; CT22 e CT23, cada qual indicado por dois especialistas; e, a CT24 recomendado por um especialista. Ademais, na categoria de Tecnologia de Informação e Comunicação foi

adicionado a CT25 sugerido por três especialistas; e, na categoria de Ambiente empresarial e organizacional, a CT26 e CT27, ambos, indicados por um docente.

Referente às habilidades profissionais foram classificadas como Habilidades Intelectuais: a HP21 sugerido por dois especialistas e a HP22 recomendado por um docente. Nas Habilidades Interpessoais e de Comunicação acrescentou-se a HP23 e HP25, ambos, indicados por dois especialistas, bem como, a HP24 recomendado por três docentes. Subsequentemente, no grupo de Habilidades Pessoais foi adicionado a HP26 sugerido por um especialista. E, adicionalmente, nas Habilidades Organizacionais: a HP27 recomendado por dois docentes e a HP28 sugerido por um docente.

Além disso, nas considerações finais do questionário, os especialistas da comissão *Delphi* apresentaram reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem da Contabilidade Introdutória, bem como sua relação com as metodologias ativas e as competências técnicas e habilidades profissionais preconizadas pelo IAESB. Os relatos abaixo demonstram essas reflexões.

Acredito que para a iniciação da profissão contábil, esperada na Contabilidade Introdutória, não se deve apresentar conteúdos muito pesados ou de difícil compreensão [...], pois, se espera que, nesta etapa da vida acadêmica, o discente entenda o que é [...] a profissão e se interesse em continuar o aprendizado (*sic*) (Respondente n.º 6).

O professor dos componentes curriculares iniciais do curso de contabilidade pode ser considerado como um alfabetizador, já que ensina (muitas vezes do zero) uma nova linguagem. As metodologias ativas são muito importantes para manter a motivação e melhorar o aprendizado dessa geração que carece de estímulo em todo tempo. [...] nós, professores, [...] nos deparamos com uma série de metodologias e habilidades que deveríamos estar buscando durante as aulas, mas que, muitas vezes, não damos enfoque. Na maioria das vezes, o nosso foco principal é garantir que toda a ementa seja abordada (*sic*) (Respondente n.º 13).

Baseado no contexto da Contabilidade Introdutória na instituição de ensino onde trabalho, que é [...] dentro do padrão geral observado em outras instituições de ensino, alguns aspectos abordados nas proposições deste questionário [...] retratam bem a abordagem dada em outros países como, por exemplo, os Estados Unidos (EUA). No entanto, nos EUA, a trajetória de formação na área contábil é bem diferente da trajetória aqui no Brasil.

De acordo com o meu entendimento e experiência, nos EUA os estudantes entram na faculdade de negócios e cursam diversas disciplinas de base, incluindo a Contabilidade Introdutória; esses estudantes recebem a princípio uma formação geral e apenas depois (em meados do segundo ano) eles escolhem a concentração em contabilidade. Antes de serem estudantes de contabilidade, eles eram estudantes da faculdade de negócios; esse aspecto faz toda a diferença na minha opinião (*sic*) (Respondente n.º 12).

De acordo com esses especialistas, os conteúdos apresentados na Contabilidade Introdutória devem ser potencialmente significativos, assim, possibilitará aos estudantes melhor compreensão dos materiais de ensino e, conseqüentemente, a motivação para o aprendizado e o alcance da aprendizagem significativa (Ausubel, 2000). Diante dessa perspectiva, os especialistas ressaltam a importância das metodologias ativas para alcance dos objetivos educacionais.

No mais, é comentada a diferença do ensino na Contabilidade Introdutória no Brasil e nos Estados Unidos da América (EUA) onde são elaboradas as Normas Internacionais de Educação Contábil (IAESB, 2019b, 2019a). Desta forma, infere-se que, apesar dessas normas serem desenvolvidas para aplicação em países membros do IFAC, como o Brasil (Jacomossi & Biavatti, 2017), não representam por completo o cenário educacional brasileiro. Esta afirmação se ratifica com a percepção negativa dos especialistas do desenvolvimento de algumas competências técnicas (Tabela 16) e habilidades profissionais (Tabela 17) esperadas que os estudantes apresentem no desenvolvimento profissional inicial.

#### 4.3.5 Segunda rodada - Competências Técnicas

O instrumento de coleta de dados da segunda rodada (Apêndice J), disponibilizado online no período de 17/08/2022 a 02/09/2022, foi composto pelas assertivas de competências técnicas e habilidades profissionais classificadas nos níveis de “concordância baixa” ou “sem concordância” (Tabela 11, Tabela 12 e Tabela 15) e as novas assertivas sugeridas pelos especialistas (Quadro 17). Ao todo, foram apresentadas 31 proposições para análise do consenso. Na segunda rodada, a comissão do painel *Delphi* foi formada por 12 especialistas dentre os 26 que completaram a primeira rodada.

No que se refere às proposições sugeridas pelos especialistas ao final da primeira rodada, a Tabela 18 expõe as quatro competências técnicas que apresentaram concordância substancial, sendo que todas apresentaram percepção positiva de desenvolvimento na Contabilidade Introdutória.

Tabela 18 - Segunda Rodada - Competências Técnicas (concordância substancial)

Código da Assertiva	Avaliação ≤ 3		Avaliação ≥ 7		Mínimo (mín.)	Máximo (máx.)	Média (Me)	Mediana (Md)	Desvio Padrão (DP)
	F	%	F	%					
CT20	1	8,33%	9	75,00%	3	10	7,17	7,50	1,85
CT21	1	8,33%	8	66,67%	1	8	6,33	7,00	1,97
CT22	0	0,00%	9	75,00%	4	10	8,08	8,50	1,98
CT23	0	0,00%	8	66,67%	4	10	7,17	7,50	2,41

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: CT - Competência Técnica; F - Frequência; % - Percentual

Os especialistas concordam que os estudantes entendem o método das partidas dobradas (CT20). Carneiro et al. (2017) mencionam que os procedimentos básicos de escrituração que englobam os métodos de partidas dobradas, mecanismos de débito/crédito e os lançamentos contábeis devem ser conteúdos programáticos na Contabilidade Introdutória. No relato abaixo é apresentado a percepção dos especialistas quanto a importância do desenvolvimento dessa competência no componente curricular.

O método de partidas dobradas é conteúdo básico e primordial na Contabilidade Introdutória. Para alcançar a aprovação no componente curricular o estudante deve demonstrar o entendimento do método, caso contrário não conseguirá prosseguir para os demais componentes específicos de contabilidade (*sic*) (DSC).

Consoante com o relato, reafirma-se a importância dos conteúdos apresentados na Contabilidade Introdutória para os componentes curriculares subsequentes (Andrade, 2002; Franco Junior, 2010; Malgwi, 2006). Hofer et al. (2005), também, ressaltam que as partidas dobradas são fundamentais para aprendizagem dos estudantes nesse período inicial do curso, bem como, é uma temática que consta na bibliografia adotada no componente curricular.

Por este conteúdo ser importante para a continuidade da formação, é fundamental que os estudantes alcancem a aprendizagem significativa. Consoante com Ausubel et al. (1980, 1983), desta maneira, os estudantes conseguirão elaborar formas de expandir o conhecimento, o que possibilitará melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem dos componentes curriculares subsequentes.

Outrossim, conforme os dados obtidos, também, são pontuados pelos especialistas que os estudantes entendem o regime de competência (CT21). Para Carneiro et al. (2017), a compreensão tanto do regime de competência quanto do regime de caixa são necessárias para os estudantes de Contabilidade Introdutória. Os especialistas do painel *Delphi* mencionam que:

Esse também é um conteúdo primordial no componente curricular, mas percebo que alguns estudantes permanecem com dúvidas quanto ao regime de competência. No entanto, diante desse cenário, se os estudantes não entenderem esse regime pode até conseguir avançar para os demais componentes específicos de contabilidade, mas terá dificuldades (*sic*) (DSC).

No relato dos docentes, é possível visualizar que não são todos os estudantes que conseguem desenvolver essa competência na Contabilidade Introdutória. Todavia, será preciso alcançar a aprendizagem significativa deste conteúdo ao longo do curso de graduação, pois é potencialmente significativo para a compreensão da área contábil.

Sob a perspectiva da maioria dos especialistas, os estudantes realizam a escrituração contábil de forma manual (CT22). O relato abaixo demonstra a percepção dos docentes em relação aos motivos desta prática na Contabilidade Introdutória.

No componente curricular solicito os lançamentos resumidos, tanto nos exercícios solicitados quanto nas provas. Peço que os estudantes apontem, por exemplo, “Débito ou Crédito – Conta (classificação) – valor”, mas sem colocar data, histórico e demais componentes do livro diário propriamente dito. No entanto, percebo que alguns estudantes apresentam dificuldades na elaboração dos razonetes. Ademais, a escrituração contábil ainda é realizada manualmente pelos estudantes, pois não há uma alternativa dado que existe uma burocracia para implantar um sistema contábil na instituição de ensino (*sic*) (DSC).

Bianchi et al. (2010) ressaltam que se a escrituração não for abordada apropriadamente no processo de ensino-aprendizagem pode conduzir para um pensamento errôneo da profissão contábil. A partir do relato dos docentes, percebe-se que a escrituração contábil, ainda, é realizada manualmente devido às instituições de ensino não disponibilizarem recursos tecnológicos adequados para que os estudantes possam praticar os conteúdos expostos em sala de aula. Andrade (2002) corrobora ao afirmar que os docentes de Contabilidade Introdutória têm interesse no uso de *softwares* educativos no processo de ensino-aprendizagem, todavia esses recursos não são disponibilizados nas instituições de ensino.

A percepção positiva dos docentes quanto à realização manual da escrituração contábil pode ser ratificada através da utilização das metodologias ativas de conexão com a prática (visita técnica e prática de campo) e Gamificação e Jogos para Educação, uma vez que tendem a não utilização (Md = 1) na Contabilidade Introdutória (Tabela 5).

Ademais, os especialistas confirmam que os estudantes compreendem as funções dos usuários da contabilidade (CT23). Carneiro et al. (2017) salientam que essas noções básicas de contabilidade são importantes para conhecimento. Segundo os docentes do painel *Delphi*:

Esse assunto é abordado nas primeiras aulas do componente curricular (*sic*) (DSC).

Na pesquisa conduzida por Franco Junior (2010), também, foi identificado que as noções preliminares da contabilidade é classificada como um dos temas mais abordados pelos docentes de Contabilidade Introdutória no primeiro semestre do curso de graduação.

Em relação ao consenso das assertivas de competências técnicas apresentadas na primeira rodada e que foram classificadas em concordância baixa, a Tabela 19 apresenta três proposições que na segunda rodada convergiram para uma concordância moderada entre os especialistas, bem como, apresenta os dados obtidos da CT24 e CT27 que foram acrescentadas na segunda rodada.

**Tabela 19 - Segunda Rodada - Competências Técnicas (concordância moderada)**

Código da Assertiva	Avaliação ≤ 3		Avaliação ≥ 7		Mínimo (mín.)	Máximo (máx.)	Média (Me)	Mediana (Md)	Desvio Padrão (DP)
	F	%	F	%					
CT7	3	25,00%	5	41,67%	1	8	5,25	6,00	2,60
CT13	6	50,00%	3	25,00%	1	8	4,42	4,00	2,47
CT16	3	25,00%	5	41,67%	1	10	5,58	5,50	2,94
CT24	1	8,33%	6	50,00%	2	10	6,33	6,00	2,50
CT27	6	50,00%	2	16,67%	1	8	3,67	3,50	2,42

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: CT - Competência Técnica; F - Frequência; % - Percentual

Assim como na primeira rodada, a competência de analisar dados e informações que auxiliam na tomada de decisão (CT7) apresentou uma percepção positiva de desenvolvimento na Contabilidade Introdutória. Deste modo, é possível inferir que os estudantes conseguem desenvolver um aprendizado significativo de índices básicos para análise dos demonstrativos contábeis como foi relatado pelos docentes na rodada anterior.

Na segunda rodada os dados apontam que os estudantes não compreendem quais são as normas e regulamentos bases aplicáveis ao ambiente em que opera a profissão contábil (CT13). Na primeira rodada, a CT13, também, apresentou uma percepção negativa de desenvolvimento. Deste modo, assim como encontrado por Barrese et al. (2017), essa competência apresenta uma lacuna na formação dos estudantes.

No que se refere à competência de compreender como as Tecnologias de Informação e Comunicação apoiam a análise de dados e a tomada de decisões (CT16) a percepção positiva dos especialistas permaneceu entre as rodadas. Deste modo, com base no relato da primeira rodada, entende-se que esse conteúdo é abordado no componente curricular e são úteis como subsunçores para o desenvolvimento da aprendizagem significativa nos componentes curriculares subsequentes (Ausubel, 2000).

Ademais, os especialistas concordam que os estudantes compreendem os conceitos básicos apresentados no componente curricular (CT24). Alinhado com a Teoria da Aprendizagem Significativa observa-se a importância dessa competência no desenvolvimento profissional inicial, pois, a compreensão dos conceitos apresentados na Contabilidade Introdutória permeará a formação dos estudantes e possibilitará a expansão do aprendizado (Ausubel, 2000; Ausubel et al., 1980, 1983).

Todavia, referente à CT27 os especialistas têm uma percepção negativa de desenvolvimento na Contabilidade Introdutória, por isso, confirmam que os estudantes não analisam o cenário econômico das organizações (CT27). O discurso abaixo demonstra a opinião dos docentes.

Logo no início do componente curricular há grande dificuldade em desenvolver essa competência, uma vez que essa análise não é abordada com ênfase na Contabilidade Introdutória (*sic*) (DSC).

Com base no relato observa-se que durante o processo de ensino-aprendizagem os estudantes não são estimulados ao aprendizado desse conteúdo, sendo assim corrobora com a avaliação negativa da maioria dos especialistas. Segundo a Resolução CNE/CES 10 (2004), os cursos de graduação em Ciências Contábeis devem apresentar conteúdos que revelem o conhecimento do cenário econômico durante a formação básica, profissional e teórico-prática. Consoante com o Triângulo Pedagógico de Houssaye (1992), a seleção e organização dos conteúdos é responsabilidade dos docentes e quando se decide não apresentar um conteúdo potencialmente significativo ocasiona lacunas na formação dos estudantes.

A Tabela 20 apresenta os dados das assertivas de competências técnicas classificadas como concordância baixa na segunda rodada. Desta forma, são proposições que não alcançaram o nível de concordância satisfatório para determinação do consenso.

Tabela 20 - Segunda Rodada - Competências Técnicas (concordância baixa)

Código da Assertiva	Avaliação $\leq 3$		Avaliação $\geq 7$		Mínimo (mín.)	Máximo (máx.)	Média (Me)	Mediana (Md)	Desvio Padrão (DP)
	F	%	F	%					
CT8	4	33,33%	1	8,33%	1	7	4,25	4,50	2,09
CT9	3	25,00%	2	16,67%	1	7	4,83	6,00	2,12
CT26	4	33,33%	2	16,67%	2	8	5,00	5,00	1,95

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: CT - Competência Técnica; F - Frequência; % - Percentual

Na primeira rodada, a CT8 também foi classificada em concordância baixa com percepção negativa de desenvolvimento na Contabilidade Introdutória. Deste modo, consoante com a opinião dos especialistas, os estudantes não desenvolvem significativamente a competência de comparar as várias fontes de financiamento disponível para uma organização (CT8). Consoante com o relato dos docentes dessa assertiva, na primeira rodada, é possível visualizar que a predisposição dos estudantes e a seleção dos conteúdos são os elementos do processo de ensino-aprendizagem que influenciam na percepção negativa.

Assim, ao analisar a relação desses elementos no Triângulo Pedagógico de Houssaye (1992) observa-se que resulta na aresta “aprender”, sendo este relacionado com a autonomia do estudante e a construção do conhecimento com base em experiências. Deste modo, a utilização de metodologias ativas das categorias de problematização e conexão com a prática no componente curricular podem possibilitar um ambiente adequado para a aprendizagem significativa desse conteúdo na Contabilidade Introdutória (Leal et al., 2017; Mangal & Mangal, 2019).

Em relação à competência de analisar a posição financeira atual de uma organização (CT9) que na primeira rodada foi classificado como sem concordância, devido ao desvio padrão ter sido superior a 3,00 (três), na segunda rodada continua com a percepção positiva de desenvolvimento no componente curricular, todavia, classificado em baixa concordância. A comissão do painel *Delphi* menciona que o conteúdo programático de indicadores financeiros é ensinado aos estudantes, o que os capacita a analisar de forma básica as contas do ativo, passivo e patrimônio líquido e, assim, identificar a posição financeira das organizações.

No tocante à CT26, acrescentada na segunda rodada, os docentes têm baixa concordância, como exposto na Tabela 20. Os especialistas têm uma percepção negativa do desenvolvimento desta competência, isto é, para os docentes de Contabilidade Introdutória os estudantes não compreendem o cenário do setor das entidades (CT26). Essa percepção é confirmada a partir do relato abaixo.



No componente curricular esse assunto é abordado rapidamente. Por outro lado, há estudantes que atuam no mercado de trabalho, mas não na área contábil, por isso, observo que esses estudantes têm melhor noção dessa temática do que os estudantes que ainda não trabalham (*sic*) (DSC).

Segundo o discurso do sujeito coletivo, a experiência prévia de alguns estudantes possibilita melhor desenvolvimento dessa competência no componente curricular (Alegro, 2008; Ausubel, 2000; Ausubel et al., 1980, 1983; Moreira, 2001, 2006). Em contrapartida, a maioria dos estudantes ainda precisa desenvolver experiências pessoais e profissionais. Assim, para alcançar a aprendizagem significativa dessa competência, com base em Mangal & Mangal (2019), é recomendado a utilização das metodologias ativas de aprendizagem, pois promovem a construção de experiências e auxiliam na compreensão e assimilação do conteúdo.

Duas assertivas de competências técnicas foram classificadas como sem concordância na segunda rodada, como demonstrado na Tabela 21. Sendo que, enquanto a CT15 foi devido ao desvio padrão superior a 3,00 (três), a CT25 foi referente ao percentual de concordância entre 0% – 20%.

**Tabela 21 - Segunda Rodada - Competências Técnicas (sem concordância)**

Código da Assertiva	Avaliação ≤ 3		Avaliação ≥ 7		Mínimo (mín.)	Máximo (máx.)	Média (Me)	Mediana (Md)	Desvio Padrão (DP)
	F	%	F	%					
CT15	5	41,67%	5	41,67%	1	10	5,25	5,50	3,19
CT25	1	8,33%	2	16,67%	2	10	5,67	6,00	1,92

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: CT - Competência Técnica; F - Frequência; % - Percentual

Na primeira rodada, a competência de compreender o impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação no ambiente e no modelo de negócio de uma organização (CT15) foi classificada com uma percepção negativa de desenvolvimento e no nível de sem concordância devido ao alto desvio padrão. Na segunda rodada os resultados obtidos são semelhantes. Desta forma, é possível observar que, embora uma parcela dos docentes apresente o impacto da tecnologia na área contábil desde o período inicial do curso, há outra parcela que não dá ênfase a essa competência durante o processo de ensino-aprendizagem.

Na análise cruzada de dados, percebe-se que os docentes vinculados a instituições federais de ensino nas regiões Norte e Nordeste, bem como os especialistas com até 3 anos de experiência na Contabilidade Introdutória ou que possuem a titulação máxima de Mestrado

Profissional e Especialização são os que apresentam melhores percepções do desenvolvimento dessa competência. Quintana & Afonso (2018) salientam que a tecnologia é cada vez mais presente no âmbito acadêmico e social, por isso, influenciam no processo de ensino-aprendizagem. Como mencionado anteriormente, os dados apresentados na Tabela 6 ressaltam que a metodologia de Gamificação e Jogos para Educação é mais utilizada pelos docentes na fase de entrada da carreira (até 3 anos) o que pode corroborar na explicação das percepções positivas dessa competência.

Ao analisar os dados referentes à CT25, identifica-se uma tendência a percepção positiva no desenvolvimento da competência de compreensão dos processos nos sistemas de informações (CT25) na Contabilidade Introdutória. Os relatos abaixo demonstram as percepções positivas e negativas dos especialistas.

No componente curricular é utilizado um *software* em forma de game que simula um programa contábil (*sic*) (Respondente n.º 11).

Por não haver um sistema contábil implantado e, deste modo, utilizado no componente curricular, essa noção não é muito compreendida (*sic*) (Respondente n.º 6).

Com base nos relatos, visualizam-se dois extremos quanto ao desenvolvimento da CT25. De um lado, a utilização da técnica de jogos na educação possibilita que os estudantes compreendam significativamente os processos nos sistemas de informações. Em contraste, a falta de infraestrutura tecnológica em algumas IFES ocasiona lacunas no desenvolvimento dessa competência. Assim, nota-se que, como disposto por Ausubel (2000), as metodologias ativas são instrumentos facilitadores para a ocorrência e verificação da aprendizagem significativa no processo de ensino-aprendizagem.

#### 4.3.6 Segunda rodada - Habilidades Profissionais

No tocante às habilidades profissionais, na segunda rodada não houve assertivas enquadradas em concordância forte ou substancial. Entretanto, conforme apresentado na Tabela 22, 13 (treze) das 17 (dezessete) assertivas apresentadas na segunda rodada alcançaram a concordância moderada, sendo 12 (doze) com uma percepção negativa de desenvolvimento na Contabilidade Introdutória.

Tabela 22 - Segunda Rodada - Habilidades Profissionais (concordância moderada)

Código da Assertiva	Avaliação ≤ 3		Avaliação ≥ 7		Mínimo (mín.)	Máximo (máx.)	Média (Me)	Mediana (Md)	Desvio Padrão (DP)
	F	%	F	%					
HP2	5	41,67%	1	8,33%	1	7	4,08	4,50	1,88
HP13	5	41,67%	1	8,33%	1	7	4,25	4,50	1,86
HP14	5	41,67%	1	8,33%	1	7	3,92	4,00	1,73
HP18	5	41,67%	1	8,33%	1	8	3,92	4,00	1,68
HP19	5	41,67%	2	16,67%	1	8	4,17	4,00	1,99
HP20	5	41,67%	2	16,67%	1	8	4,25	4,50	2,01
HP21	5	41,67%	0	0,00%	1	6	4,00	4,50	1,76
HP22	6	50,00%	1	8,33%	2	7	4,17	3,50	1,75
HP23	7	58,33%	1	8,33%	1	7	3,50	3,00	1,93
HP24	6	50,00%	1	8,33%	1	7	3,92	3,50	1,78
HP25	5	41,67%	1	8,33%	1	7	4,25	5,00	1,82
HP26	5	41,67%	4	33,33%	1	8	4,75	4,50	2,42
HP27	3	25,00%	5	41,67%	2	9	5,50	5,00	2,43

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: F - Frequência; HP - Habilidade Profissional; % - Percentual

Na segunda rodada, os especialistas convergiram suas notas para uma percepção negativa das habilidades dos estudantes em: aplicarem pensamento crítico para resolver problemas, informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões (HP2); estabelecerem padrões de desempenho e monitorarem por meio de atividades reflexivas e *feedback* de outras pessoas (HP13); demonstrarem gerenciamento do tempo e de recursos (HP14) e demonstrarem habilidades de delegação para entregar tarefas (HP19). Esses resultados apontam lacunas na preparação dos estudantes nas habilidades requeridas pelo mercado de trabalho (Holtz et al., 2021; Pan & Perera, 2012).

Segundo o relato dos docentes, a lacuna no desenvolvimento da HP2 tem relação com o conteúdo, visto que o componente curricular tem uma abordagem descritiva e básica da contabilidade. Dentro dessa perspectiva, o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico é prejudicado, pois, geralmente, não há margens para entendimentos distintos dos processos contábeis. Para Pratama (2015) isso ocorre devido à natureza técnica e funções mecânicas da área contábil.

No que se refere à lacuna no desenvolvimento da HP13, HP14 e HP19, a predisposição dos estudantes para o aprendizado é a variável mencionada pelos especialistas como fator limitante. Consoante com o discurso dos docentes, os estudantes não exercem a monitoria nos estudos individuais e não apresentam um desempenho satisfatório na gestão das tarefas acadêmicas, sendo que essas habilidades são importantes para desenvolvimento significativo na formação acadêmica, uma vez que são solicitadas no ambiente profissional (Holtz et al., 2021; Pan & Perera, 2012).

Assim como na primeira rodada, segundo a comissão do painel *Delphi*, os estudantes não demonstram habilidades de gestão de pessoas para motivar e desenvolver outras pessoas (HP18). Todavia, ao contrário do resultado encontrado na primeira rodada, os especialistas convergem para a opinião de que os estudantes, também, não demonstram habilidades de liderança para influenciar outras pessoas (HP20). Vendramin (2018) menciona o baixo nível de desenvolvimento das habilidades relacionadas com a liderança no primeiro ano da graduação. Para Cruz et al. (2020) as metodologias ativas de aprendizagem da categoria de uso da arte são as mais indicadas para o alcance dessas habilidades. No entanto, conforme exposto na Tabela 6, tem-se um grau de aplicação dessa categoria em apenas 27,69% na Contabilidade Introdutória, corroborando com a percepção negativa da HP18 e HP20.

As demais alternativas (HP21 a HP27) foram sugeridas pelos docentes ao final da primeira rodada. Em relação à HP21, a comissão de especialistas tem uma percepção negativa no que tange ao desenvolvimento no componente curricular, por isso, afirmam que os estudantes não demonstram habilidades de raciocínio lógico (HP21). Outrossim, os especialistas concordam que os estudantes não demonstram habilidades na utilização de planilhas eletrônicas como o Microsoft Excel (HP22). O discurso a seguir apresenta a opinião dos docentes acerca da HP22.

As planilhas eletrônicas não são utilizadas no componente curricular, pois solicito a elaboração dos exercícios contábeis manualmente (*sic*) (DSC).

Nota-se, com base no relato dos docentes, que na Contabilidade Introdutória é comum a prática da realização de exercícios manualmente. No estudo de Andrade (2002) e Cornacchione Jr. (2007) é ressaltado a importância da utilização da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem da área contábil, para assim, preparar os estudantes para a carreira profissional, pois, eles utilizarão *softwares* para realização dos processos contábeis das empresas. Portanto, observa-se uma lacuna na formação dos estudantes quanto ao desenvolvimento de habilidades tecnológicas.

Para os especialistas, os estudantes não demonstram habilidades para a escrita (HP23). Contudo, explicam que isso se deve ao fato de não estimularem essa habilidade no componente curricular e devido à organização pessoal dos estudantes. Os docentes relatam que:

A escrita de textos é pouco aplicada no componente curricular. Contudo, em relação à organização e escrita do que é apresentado em sala percebo que os estudantes não

conseguem organizar um simples exercício no caderno, bem como não possuem um caderno específico para a matéria. Geralmente, os exercícios são realizados em folhas soltas ou de rascunho no meio de conteúdos de outros componentes curriculares (*sic*) (DSC).

Na visão dos especialistas infere-se que para alcance da aprendizagem significativa dessa habilidade os estudantes devem ser mais organizados quanto aos materiais do componente curricular. Embora, no Brasil, tenha-se uma percepção negativa de desenvolvimento dessa habilidade na Contabilidade Introdutória, o IAESB (2019b) ressalta que é importante que os estudantes sejam estimulados para o alcance dessa habilidade no desenvolvimento profissional inicial, pois, por intermédio dela os estudantes são capacitados a apresentarem informações e explicarem ideias de forma clara para os usuários da contabilidade.

Analogamente, os especialistas afirmam que os estudantes não apresentam habilidades de leitura e interpretação de texto (HP24), conforme apresentado no relato abaixo.

Percebo que os estudantes chegam à universidade sem a capacidade de comunicação e interpretação de texto. Em atividades básicas eles não conseguem perceber o que está sendo solicitado no texto, ignoram parte da sentença, seja por não conhecer o significado da palavra ou por não entender a frase. E as palavras que desconhecem não demonstram a curiosidade de realizar a busca na internet (considerando que estão com os celulares em mãos).

Por isso, eu tenho realizado conversas recorrentes sobre a necessidade dos estudantes se acalmarem para realizar a leitura a fim de a fazerem com atenção. Assim, incentivo os estudantes a lerem os CPCs e materiais de empresas reais. Também tenho realizado exercícios em que solicitam diferentes etapas do tema abordado, para que, assim, os estudantes se esforcem na leitura e no entendimento de conceitos da área (como receita líquida, resultado bruto e patrimônio líquido). Mas os estudantes leem apenas o que querem, sem conseguir interpretar o texto completo. Por isso, posso afirmar que a habilidade dos estudantes na interpretação básica de texto está cada vez mais deficiente (*sic*) (DSC).

Como é ressaltado no depoimento, apesar das estratégias utilizadas pelos docentes e a disponibilização do conteúdo, a lacuna no desenvolvimento dessa habilidade é devido aos estudantes não buscarem melhorias para essa deficiência que começa antes do início da vida universitária. Assim, alinhado com o relato dos docentes e nos dados apresentados na Tabela 22, acrescenta-se os estudantes não compreendem a linguagem técnica da contabilidade (HP25) e não demonstram proatividade (HP26), sendo que as lacunas dessas habilidades colaboram para a percepção dos problemas descritos acerca da leitura e interpretação de texto.

Por fim, no que tange a habilidade de entender as possíveis áreas de atuação profissional (HP27), a comissão de especialistas apresenta uma percepção positiva de desenvolvimento. Os especialistas ressaltam que:

No componente curricular abordo rapidamente as possíveis áreas de atuação na contabilidade (*sic*) (DSC).

Carneiro et al. (2017) e Franco Junior (2010) apontam que a apresentação dos ramos de atuação do profissional é necessária para que os estudantes conheçam as possibilidades de carreira na área contábil.

A Tabela 23 apresenta as assertivas de habilidades profissionais que não alcançaram o consenso, ou seja, foram classificadas como baixa concordância dado o percentual obtido na segunda rodada. A percepção dos docentes definida através da regra de que 1/3 dos respondentes atribuam nota menor ou igual a 3 (três) indica uma tendência a percepção positiva para todas as assertivas da Tabela 23.

**Tabela 23 - Segunda Rodada - Habilidades Profissionais (concordância baixa)**

Código da Assertiva	Avaliação ≤ 3		Avaliação ≥ 7		Mínimo (mín.)	Máximo (máx.)	Média (Me)	Mediana (Md)	Desvio Padrão (DP)
	F	%	F	%					
HP10	3	25,00%	2	16,67%	1	8	4,83	5,00	2,04
HP11	3	25,00%	3	25,00%	1	8	5,08	5,50	2,11
HP17	3	25,00%	2	16,67%	1	8	4,75	5,00	1,91
HP28	3	25,00%	3	25,00%	1	10	5,17	5,00	2,52

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: F - Frequência; HP - Habilidade Profissional; % - Percentual

Consoante com a opinião dos especialistas, assim como na primeira rodada, têm-se uma tendência à percepção positiva da capacidade de os estudantes demonstrarem ter habilidades de negociação para alcançar soluções e acordos (HP10). Segundo os docentes, essa habilidade é desenvolvida através do diálogo entre o estudante e o professor. Cruz et al. (2020) indicam as metodologias ativas da categoria de problematização como responsáveis pelo desenvolvimento dessa habilidade, pois, enquanto o estudante é protagonista no processo de ensino-aprendizagem, o docente é o mediador do conhecimento. Com base no Triângulo Pedagógico de Houssaye (1992), a relação entre o professor-aluno resulta na aresta “formação” que é responsável pelo desenvolvimento de habilidades através da interação entre esses sujeitos.

No tocante à habilidade dos estudantes apresentarem ideias e influenciarem outras pessoas para fornecerem apoio e compromisso (HP11), a percepção positiva entre os especialistas permanece entre as rodadas. No que se refere à baixa concordância, o resultado se assemelha ao apresentado no estudo conduzido por Barrese et al. (2017), em que se obteve o mesmo percentual de concordância entre os egressos que concordam e discordam do desenvolvimento dessa habilidade durante a graduação em Ciências Contábeis.

Ademais, a comissão de especialistas da *Delphi* tende a concordar que os estudantes revisam o próprio trabalho para determinar se está conforme com os padrões solicitados (HP17). Na primeira rodada, obteve-se a mesma percepção de desenvolvimento na Contabilidade Introdutória. Segundo Cruz et al. (2020), as metodologias de conexão com a prática podem influenciar no desenvolvimento significativo dessa habilidade. Sendo assim, com base na Tabela 5, observa-se que a baixa concordância entre os especialistas pode ser explicada pela pouca utilização das estratégias dessa categoria.

Em relação à HP28, sugerida ao final da primeira rodada, tem-se tendência a uma percepção positiva de desenvolvimento na Contabilidade Introdutória, deste modo, os especialistas apontam que os estudantes entendem o papel da Ciência Contábil na sociedade (HP28). Além disso, um dos especialistas comenta que:

Uma parte dos estudantes ainda relacionam a contabilidade apenas com os impostos (*sic*) (Respondente n.º 9).

Com base no relato, observa-se que, apesar da compreensão do papel da contabilidade no ambiente social, ainda é comum que alguns estudantes vinculem à contabilidade com atividades relacionadas ao Fisco.

#### 4.3.7 Reflexões sobre os resultados da segunda rodada

Os dados das assertivas de competências técnicas que compuseram a segunda rodada são apresentados, em síntese, na Tabela 24. Nota-se, também, a classificação nas categorias da IES 2 (IAESB, 2019b), a pontuação total atribuída na segunda rodada e, conseqüentemente, a percepção dos especialistas para cada assertiva. Ao todo, foram apresentadas 14 (quatorze) proposições, sendo 6 (seis) que não alcançaram um nível de concordância considerado satisfatório na primeira rodada e 8 (oito) sugestões dos especialistas. Sob essa perspectiva, na segunda rodada nove (64,29%) assertivas foram

classificadas em concordância substancial ou moderada, deste modo, alcançando o consenso entre os respondentes.

**Tabela 24 - Resumo da Segunda Rodada - Competências Técnicas**

<b>Código da Assertiva</b>	<b>Score*</b>	<b>%</b>	<b>Categoria</b>	<b>Nível de Concordância</b>	<b>Percepção</b>
CT22	97,00	80,83%	Contabilidade Financeira e relatórios	Substancial	Positiva
CT20	86,00	71,67%	Contabilidade Financeira e relatórios	Substancial	Positiva
CT23	86,00	71,67%	Contabilidade Financeira e relatórios	Substancial	Positiva
CT21	76,00	63,33%	Contabilidade Financeira e relatórios	Substancial	Positiva
CT24	76,00	63,33%	Contabilidade Financeira e relatórios	Moderada	Positiva
CT25	68,00	56,67%	Tecnologia de Informação e Comunicação	Sem concordância	Positiva
CT16	67,00	55,83%	Tecnologia de Informação e Comunicação	Moderada	Positiva
CT7	63,00	52,50%	Contabilidade Gerencial	Moderada	Positiva
CT15	63,00	52,50%	Tecnologia de Informação e Comunicação	Sem concordância	Negativa
CT26	60,00	50,00%	Ambiente empresarial e organizacional	Baixa	Negativa
CT9	58,00	48,33%	Finanças e Gestão Financeira	Baixa	Positiva
CT13	53,00	44,17%	Leis e Regulamentos Comerciais	Moderada	Negativa
CT8	51,00	42,50%	Finanças e Gestão Financeira	Baixa	Negativa
CT27	44,00	36,67%	Ambiente empresarial e organizacional	Moderada	Negativa

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: CT - Competência Técnica; % - Percentual

\* O Score máximo é 120 (12 especialistas x 10 - pontuação máxima na Escala Numérica)

As cinco novas assertivas da categoria de Contabilidade Financeira e relatórios apresentam os melhores níveis de concordância entre os participantes do painel *Delphi*, conforme exposto na Tabela 24, sendo que todas as proposições apresentam percepção positiva de desenvolvimento na Contabilidade Introdutória. Esses dados confirmam o cenário ressaltado por Pratama (2015) de que as competências dessa categoria são prioritárias no processo de ensino-aprendizagem da área contábil.

Diante desse cenário, segundo os especialistas, os estudantes realizam a escrituração contábil de forma manual (CT22) e, conseqüentemente, entendem o método das partidas dobradas (CT20) e o regime de competência (CT21). Como também, os estudantes desenvolvem a competência de compreensão das funções dos usuários da contabilidade (CT23) e dos conceitos básicos da área contábil (CT24) durante o processo de ensino-aprendizagem da Contabilidade Introdutória.

Em relação à CT22, com base nos relatos pode-se visualizar uma lacuna no desenvolvimento de competências tecnológicas. Os especialistas mencionam que a escrituração manual é utilizada no componente curricular devido à falta de apoio das instituições de ensino na implantação de *softwares* contábeis. Andrade (2002) ressalta em sua



pesquisa a importância da utilização de tecnologias educacionais desde o período inicial do curso de graduação, uma vez que os estudantes utilizarão a tecnologia no âmbito profissional.

Analogamente, na categoria de Tecnologia de Informação e Comunicação apenas uma das três assertivas apresentadas na segunda rodada alcançou o consenso entre os especialistas. Assim, segundo os especialistas, os estudantes desenvolvem significativamente a competência de compreender como as Tecnologias de Informação e Comunicação apoiam a análise de dados e a tomada de decisões (CT16).

Referente à CT7, a única assertiva da categoria de Contabilidade Gerencial, é percebida positivamente pelos docentes de Contabilidade Introdutória. Dessa forma, é possível afirmar que os estudantes analisam dados e informações que auxiliam na tomada de decisão. Em contraste, no que se refere à categoria de Leis e Regulamentos Comerciais, observa-se que os estudantes não compreendem quais são as normas e regulamentos bases aplicáveis ao ambiente em que opera a profissão contábil (CT13), assim sendo, demonstram uma lacuna de desenvolvimento nessa competência na Contabilidade Introdutória.

No tocante à categoria de Ambiente empresarial e organizacional a opinião dos especialistas apresenta que a análise do cenário econômico das organizações (CT27) é uma lacuna de desenvolvimento no componente curricular. Com base na Teoria da Aprendizagem Significativa identifica-se que essa competência não é alcançada devido às estratégias instrucionais empregadas pelos docentes, pois não estimulam o aprendizado desse conteúdo.

Ainda sobre as competências técnicas, confirma-se que a capacidade de: (i) entender o método das partidas dobradas (CT20); (ii) entender o regime de competência (CT21); (iii) realizar a escrituração contábil de forma manual (CT22); (iv) compreender as funções dos usuários da contabilidade (CT23); e, (v) compreender os conceitos básicos apresentados no componente curricular (CT24) são competências paralelas alcançadas no período de desenvolvimento profissional inicial, isto é, são competências técnicas que não estão elencadas como resultados de aprendizagem esperados nas Normas Internacionais de Educação Contábil (IAESB, 2019b), mas que estão presentes no processo de ensino-aprendizagem da Contabilidade Introdutória no Brasil.

Com base nas categorias da IES 3 (IAESB, 2019b), a Tabela 25 apresenta os dados referentes às 17 (dezesete) assertivas de habilidades profissionais apresentadas na segunda rodada, sendo 9 (nove) que não atingiram o consenso na primeira rodada e 8 (oito) sugestões dos especialistas. Destas assertivas, treze (76,47%) alcançaram um nível de concordância considerado satisfatório para serem classificadas como consenso entre os especialistas.

**Tabela 25 - Resumo da Segunda Rodada - Habilidades Profissionais**

<b>Código da Assertiva</b>	<b>Score*</b>	<b>%</b>	<b>Categoria</b>	<b>Nível de Concordância</b>	<b>Percepção</b>
HP27	66,00	55,00%	Habilidades Organizacionais	Moderada	Positiva
HP28	62,00	51,67%	Habilidades Organizacionais	Baixa	Positiva
HP11	61,00	50,83%	Habilidades Interpessoais e de Comunicação	Baixa	Positiva
HP10	58,00	48,33%	Habilidades Interpessoais e de Comunicação	Baixa	Positiva
HP17	57,00	47,50%	Habilidades Organizacionais	Baixa	Positiva
HP26	57,00	47,50%	Habilidades Pessoais	Moderada	Negativa
HP13	51,00	42,50%	Habilidades Pessoais	Moderada	Negativa
HP20	51,00	42,50%	Habilidades Organizacionais	Moderada	Negativa
HP25	51,00	42,50%	Habilidades Interpessoais e de Comunicação	Moderada	Negativa
HP19	50,00	41,67%	Habilidades Organizacionais	Moderada	Negativa
HP22	50,00	41,67%	Habilidades Intelectuais	Moderada	Negativa
HP2	49,00	40,83%	Habilidades Intelectuais	Moderada	Negativa
HP21	48,00	40,00%	Habilidades Intelectuais	Moderada	Negativa
HP14	47,00	39,17%	Habilidades Pessoais	Moderada	Negativa
HP18	47,00	39,17%	Habilidades Organizacionais	Moderada	Negativa
HP24	47,00	39,17%	Habilidades Interpessoais e de Comunicação	Moderada	Negativa
HP23	42,00	35,00%	Habilidades Interpessoais e de Comunicação	Moderada	Negativa

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nota: HP - Habilidade Profissional; % - Percentual

\* O Score máximo é 120 (12 especialistas x 10 - pontuação máxima na Escala Numérica)

Com relação às habilidades organizacionais, os especialistas concordam que os estudantes entendem as possíveis áreas de atuação profissional (HP27). No entanto, apresentam lacunas na capacidade de demonstrar habilidades de gestão de pessoas (HP18), delegação de tarefas (HP19) e liderança (HP20). Alinhado com a Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 2000; Rocha Neto & Leal, 2020), nota-se que essas habilidades não são desenvolvidas devido à falta de envolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, bem como, pelo baixo nível de aplicação das metodologias ativas das categorias de uso da arte (27,69%) e dinâmicas (36,63%).

Todas as assertivas de habilidades pessoais expostas na segunda rodada apresentam uma percepção negativa de desenvolvimento na Contabilidade Introdutória. Assim, infere-se que os estudantes não demonstram proatividade (HP26), não estabelecem padrões de desempenho ou de automonitoramento (HP13) e não gerenciam o tempo e recursos (HP14). Segundo os docentes, essas lacunas são potencializadas através da baixa predisposição dos estudantes (Ausubel et al., 1980, 1983), pois não demonstram curiosidade em procurar compreender significados desconhecidos, não monitoram os estudos e deixam para realizar as atividades acadêmicas no último momento.

Dentre as cinco assertivas das habilidades interpessoais e de comunicação, três apresentaram nível de concordância satisfatório com percepção negativa de alcance no componente curricular. Diante dessa perspectiva, segundo a comissão de especialistas, os

estudantes não compreendem a linguagem técnica (HP25) e não apresentam habilidades de leitura/interpretação de texto (HP24) e de escrita (HP23). Essas lacunas são interligadas com os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Houssaye, 1992).

Enquanto o problema do alcance da HP25 é relacionado ao conteúdo, dado que os materiais didáticos da área contábil apresentam terminologias de difícil compreensão aos ingressantes; a HP24 é conectada com a baixa motivação dos estudantes em realizar a leitura e interpretação dos textos com o afino necessário para desenvolvimento dessa habilidade. No que se refere à HP23, tanto a disposição dos estudantes – visto que não se organizam na escrita dos materiais expostos em sala de aula, quanto os docentes – que não estimulam a escrita no componente curricular são citados como fatores limitantes para o alcance significativo dessa habilidade na Contabilidade Introdutória.

Por fim, as habilidades intelectuais também apresentam lacunas no desenvolvimento. Assim, identifica-se que os estudantes não demonstram habilidades na utilização de planilhas eletrônicas (HP22) ou aplicam habilidades de pensamento crítico (HP2) e raciocínio lógico (HP21). Como mencionado pelos especialistas e ratificado em estudos anteriores (Andrade, 2002; Cornacchione Júnior, 2007), as habilidades tecnológicas, como no caso da HP22, apresentam lacunas na contabilidade devido à falta de infraestrutura tecnológica nas instituições de ensino e por não serem estimuladas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao pensamento crítico (HP2) e ao raciocínio lógico (HP21), o conteúdo é apontado como o fator crítico. Pratama (2015) menciona que as lacunas nessas habilidades podem estar ligadas a percepção de que a maioria das funções da contabilidade demonstram a natureza técnica da profissão e são relacionadas a funções financeiras e mecânicas; assim, o autor salienta que, comparado com as outras categorias da IES 3, as habilidades intelectuais são menos importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Paralelamente aos resultados de aprendizagem esperados de habilidades profissionais listados nas Normas Internacionais de Educação Contábil (IAESB, 2019b), os docentes concordam que os estudantes adquirem no processo de ensino-aprendizagem da Contabilidade Introdutória, a habilidade de entender as possíveis áreas de atuação profissional (HP27).

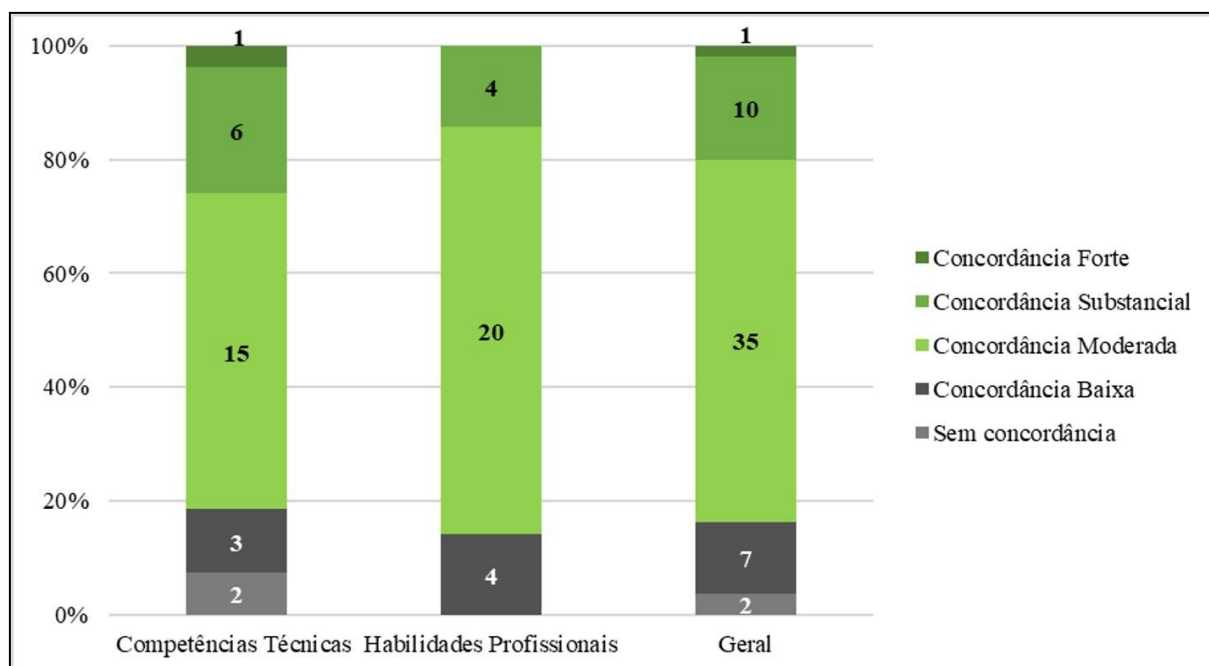
#### 4.3.8 Resultados Gerais

A Figura 7 apresenta um panorama dos níveis de concordância dos especialistas em relação às 55 (cinquenta e cinco) assertivas que compuseram o instrumento de coleta de dados

nas duas rodadas do método *Delphi*. Para classificação de cada assertiva, utilizaram-se os critérios estabelecidos no Quadro 16. Desta maneira, nota-se que a maioria das proposições alcançou o nível de concordância satisfatório (forte, substancial ou moderado), sendo que a concordância moderada apresenta maior expressão e a concordância forte foi alcançada apenas na capacidade de os estudantes elaborarem demonstrações financeiras básicas (CT4).

No geral, nove (16,36%) assertivas apresentadas aos especialistas nas rodadas do painel *Delphi*, isto é, 5 (cinco) assertivas de competências técnicas e 4 (quatro) de habilidades profissionais não atingiram o consenso. Contudo, além de cada assertiva ser analisada individualmente ao longo deste trabalho, na segunda rodada foi questionado aos especialistas sobre os possíveis motivos para que algumas proposições não tenham alcançado o consenso. Segundo os docentes algumas razões poderiam ser: (i) a diferença na percepção dos docentes de instituições de ensino públicas *versus* privadas; ou, (ii) a participação de professores de Contabilidade Introdutória em cursos de graduação que não seja de Ciências Contábeis. Todavia, para participação no painel *Delphi*, foram considerados apenas os docentes de Contabilidade Introdutória no curso de Ciências Contábeis vinculados a universidades federais brasileiras. Assim sendo, percebe-se que essas duas variáveis não conseguem explicar a diferença na avaliação das assertivas.

**Figura 7 - Níveis de concordância das assertivas do método *Delphi***



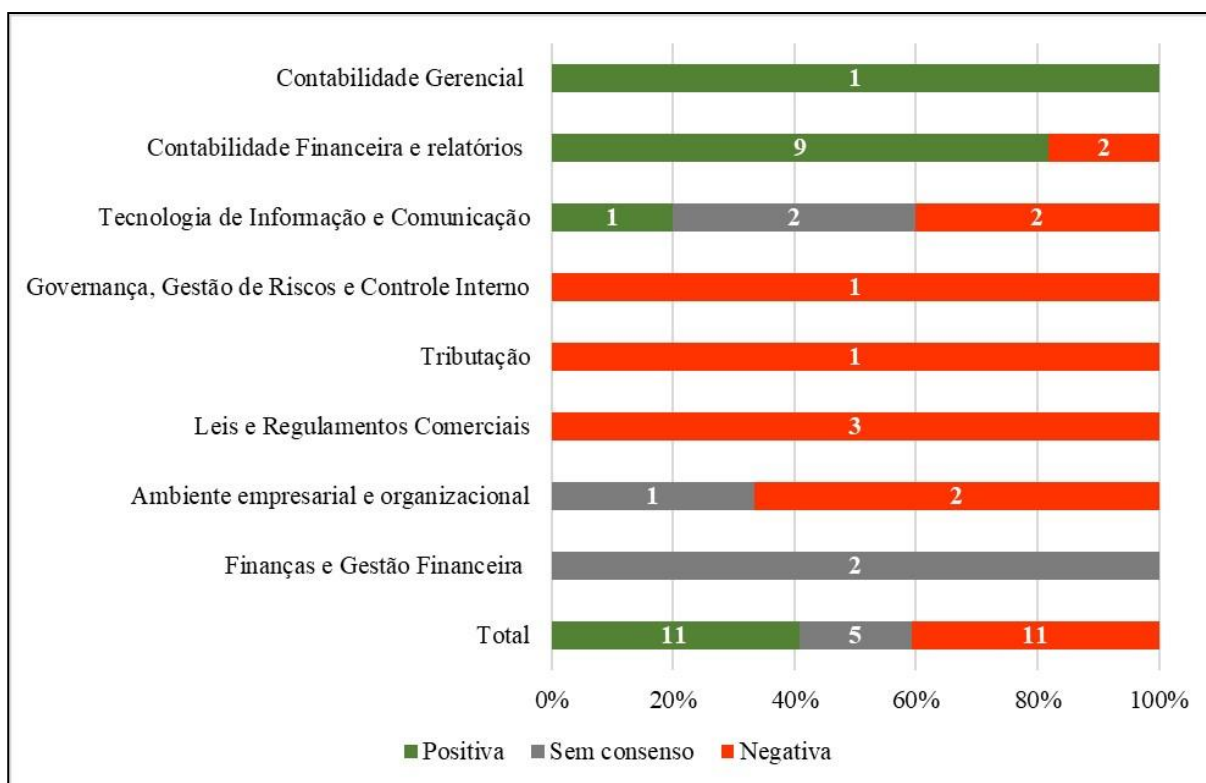
Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Outras razões elencadas pelos especialistas foram: (i) a área de formação do docente; (ii) as metodologias utilizadas no componente curricular; e, (iii) a cidade/estado que está localizada a instituição de ensino. Todavia, essas variáveis foram analisadas no decorrer desta pesquisa com base nos dados qualitativos e quantitativos coletados nas rodadas do método *Delphi*. É válido ressaltar que em relação à diferença da percepção da localização das IFES optou-se a análise por região, com a finalidade de assegurar a não identificação dos respondentes da pesquisa.

Ademais, a comissão do painel *Delphi*, ainda, ressalta que: (i) a diferença no conteúdo programático de cada universidade; (ii) o foco em algumas competências/habilidades em detrimento de outras; (iii) o perfil do estudante em relação ao turno do curso de graduação (diurno *versus* noturno); e/ou, (iv) a situação profissional dos estudantes (trabalha *versus* não trabalha) podem ser motivos relevantes para explicar a falta de consenso nas proposições.

No tocante às categorias relacionadas à competência técnica, observa-se na Figura 8 um cenário parcial de desenvolvimento na Contabilidade Introdutória, pois, com base na percepção dos especialistas 40,74% das assertivas apresentam um alcance significativo e, em paralelo, 40,74% das proposições demonstram lacunas no componente curricular.

**Figura 8 - Percepções dos especialistas versus categorias das competências técnicas**

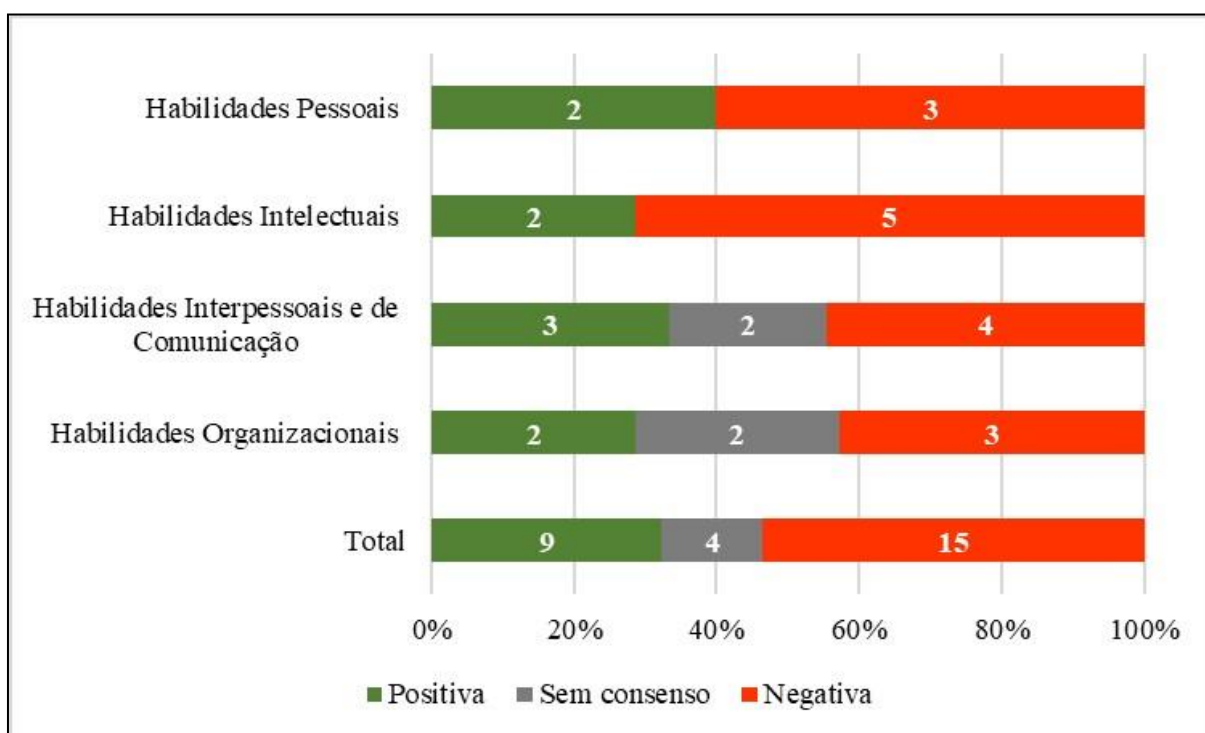


Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

As assertivas relacionadas as categorias de “Contabilidade Gerencial” e “Contabilidade Financeira e relatórios” apresentam melhores percentuais de alcance na formação profissional inicial. Por outro lado, as competências das categorias de “Tributação”, “Governança, Gestão de Riscos e Controle Interno” e “Leis e Regulamentos Comerciais”, listadas pelo IAESB (2019b) na IES 2 como esperadas para desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem, não apresentam desempenho satisfatório na Contabilidade Introdutória. Nota-se que no cenário brasileiro essas competências apresentam maiores lacunas na formação profissional, assim como, as competências da categoria de “Ambiente empresarial e organizacional” e “Tecnologia de Informação e Comunicação”, respectivamente.

A Figura 8 expõe que nenhuma das assertivas da categoria de “Finanças e Gestão Financeira” alcançou o nível de concordância satisfatório. A partir da análise dos dados identificou-se que os discentes (predisposição ao aprendizado) e o conteúdo (seleção do conteúdo programático) são relevantes para analisar a percepção dos especialistas nas assertivas dessa categoria (Ausubel, 2000; Houssaye, 1992). E, desta forma, alinhado com o discurso do sujeito coletivo e os possíveis motivos enumerados pelos especialistas para discordância das proposições, menciona-se que o perfil do estudante e a ementa do componente curricular em cada universidade podem ser variáveis que influenciam na falta de consenso dessa categoria.

**Figura 9 - Percepções dos especialistas versus categorias das habilidades profissionais**



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2022).

Referente às habilidades profissionais, consoante com o exposto na Figura 9, visualiza-se um cenário que apresenta lacunas em todas as categorias propostas pelo IAESB (2019b) na IES 3. Os dados apontam que, segundo a comissão do painel *Delphi*, 53,57% das assertivas têm percepção negativa de desenvolvimento na Contabilidade Introdutória, sendo que as proposições classificadas nas categorias de “Habilidades Intelectuais” e “Habilidades Organizacionais” apresentam menor percentual de alcance significativo na formação profissional inicial.

Diante dessa perspectiva, os estudantes de Contabilidade Introdutória apresentam lacunas, em especial, no desenvolvimento das habilidades intelectuais de resolução de problemas, adaptação a mudanças e utilização de recursos tecnológicos. Do mesmo modo, nas habilidades pessoais que se referem as atitudes/comportamentos no ambiente acadêmico-profissional e nas habilidades organizacionais de liderança.

No que tange às assertivas da categoria de “Habilidades Interpessoais e de Comunicação” percebe-se que as proposições ligadas as capacidades interpessoais são as que apresentam percepção positiva de desenvolvimento no componente curricular. No entanto, nas capacidades de comunicação são enfatizadas as lacunas dos estudantes em comunicar-se por escrito ou por outros meios de apresentação. Conforme o discurso dos docentes identificou-se que todos os elementos do processo de ensino-aprendizagem (docente, discente e conteúdo) tem relação com as percepções negativas dessa categoria (Houssaye, 1992).

Por fim, nos Apêndices L e M são apresentados os dados estatísticos consolidados das assertivas de competências técnicas e habilidades profissionais, respectivamente. E, adicionalmente, nos Apêndices N e O são apresentados, de forma ilustrada, os resultados de aprendizagem das *hard* e *soft skills* na Contabilidade Introdutória obtidos nas duas rodadas do painel *Delphi*.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, discutiu-se o cenário das percepções dos docentes de Contabilidade Introdutória sobre as competências técnicas e habilidades profissionais desenvolvidas pelos estudantes no período inicial do curso de graduação em Ciências Contábeis à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa. Desta maneira, foram convidados docentes do componente curricular de Contabilidade Introdutória das Instituições Federais de Ensino Superior localizadas no Brasil para participação como respondentes do instrumento de coleta de dados.

A escolha da Contabilidade Introdutória sobreveio devido à sua importância na formação profissional dos estudantes, uma vez que influencia na motivação, permanência e aprendizado de componentes curriculares específicos da área contábil. Desta forma, para identificar as *soft* e *hard skills* presentes no processo de ensino-aprendizagem utilizou-se, como base para elaboração das assertivas, os resultados de aprendizagem esperados no desenvolvimento profissional inicial apresentados pelo IAESB (2019b) na IES 2 – Competências Técnicas e na IES 3 – Habilidades Profissionais.

Mediante a aplicação do método *Delphi* em duas rodadas, foi possível conhecer o consenso dos docentes quanto às competências e habilidades desenvolvidas no período inicial do curso de graduação e, assim, alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. Na primeira rodada, participaram 26 especialistas que, em sua maioria, apresentaram como características a titulação de doutorado na área de Ciências Contábeis, vínculo a instituições de ensino localizadas na região Centro-Oeste e média de 7 anos de experiência no ensino da Contabilidade Introdutória nas IFES. Esses achados ressaltam a capacitação dos docentes para participação como especialistas no estudo, pois, assim como apresentado na literatura, possuem experiência e conhecimento do componente curricular. Os resultados, ainda, salientam que os docentes de Contabilidade Introdutória estão em uma fase da carreira que se sentem motivados e empenhados à experimentação de novas técnicas de ensino-aprendizagem o que, conseqüentemente, é um cenário favorável para a aprendizagem significativa através da utilização de metodologias ativas. Constatou-se também que mais de 60% dos especialistas não conhecem as Normas Internacionais de Educação Contábil publicadas pelo IAESB.

Em relação ao primeiro objetivo, de verificação do grau de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa, inicialmente, verificou-se a utilização de metodologias ativas na Contabilidade Introdutória, para assim, identificar o índice da aprendizagem significativa de 38,53%. Na análise dos dados, observa-se a predominância da abordagem passiva no processo de ensino-aprendizagem (aula expositiva tradicional), como apontado em estudos anteriores.



No entanto, no tocante às metodologias ativas, as referentes à categoria de estratégias de ensino baseadas em exposição (aula expositiva dialogada, sala de aula invertida e seminários) são as mais utilizadas no componente curricular. Por outro lado, as técnicas da categoria de conexão com a prática (prática de campo e visita técnica) tendem a não utilização na Contabilidade Introdutória. Ressalta-se, também, o nível de desconhecimento dos especialistas das metodologias classificadas na categoria de uso da arte, em especial, o *Design Thinking* e o *Role-play* que, deste modo, impactam no desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à comunicação dos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem da Contabilidade Introdutória.

Soma-se a isso a análise a partir das características acadêmicas, profissionais e pedagógicas dos especialistas, na qual informam que os docentes com até 3 anos de experiência na Contabilidade Introdutória são os que mais utilizam as metodologias da categoria de uso da arte e os especialistas com 25 a 35 anos apresentam maior índice de aplicação da aprendizagem significativa no componente curricular. No mais, os docentes com mais de uma área de formação, com titulação máxima de especialização e conhecem os Padrões Internacionais de Educação Contábil publicados pelo IAESB têm maior média de utilização das metodologias ativas. Os dados, ainda, sugerem que o conhecimento prático da área profissional contábil, a experiência prévia no mercado de trabalho, a formação inicial e continuada são fatores facilitadores para a aplicação de metodologias ativas.

Os especialistas apresentam suas percepções na forma qualitativa, informando que devido às metodologias ativas proporcionarem que os estudantes se tornem protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, e, assim, reforçar os conceitos apresentados durante as aulas e facilitar o aprendizado de novos conhecimentos, devem ser utilizadas na Contabilidade Introdutória. Os docentes, ainda, salientam a importância da predisposição dos estudantes e de uma infraestrutura adequada na IFES para a efetiva aplicação das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, no geral, o índice de aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa é considerado baixo (38,53%), deste modo, influenciando no alcance significativo das competências e habilidades necessárias aos estudantes.

O segundo objetivo, de identificar o consenso dos docentes acerca das *soft e hard skills*, foi atingido a partir das avaliações dos especialistas para cada assertiva nas rodadas do método *Delphi*. Entre as 27 assertivas de competências técnicas e 28 de habilidades profissionais, foi alcançado um nível de concordância satisfatório em 46 (83,64%) assertivas.

Os achados apontam que, consoante com as competências técnicas enumeradas pelo IAESB (2019b), os estudantes desenvolvem significativamente as competências de: (i)

elaborar e interpretar as demonstrações financeiras básicas, (ii) conhecer e aplicar os princípios contábeis e o pronunciamento conceitual básico, (iii) analisar dados e informações que auxiliam na tomada de decisão, e (iv) compreender como as Tecnologias de Informação e Comunicação apoiam a análise de dados e a tomada de decisões. Outrossim, as habilidades desenvolvidas devido à predisposição dos estudantes para a aprendizagem são referentes a capacidade de: (i) escuta ativa, (ii) colaboração, cooperação e trabalho em equipe, (iii) avaliação de dados e informações, (iv) mente aberta a novas oportunidades, (v) compromisso com a aprendizagem, (vi) reconhecimento de quando necessitam do auxílio do docente, (vii) cumprimento dos prazos prescritos para realização das atividades acadêmicas, e (viii) comunicação objetiva ao apresentar, discutir e relatar situações formais e informais.

No que diz respeito às competências técnicas e habilidades profissionais paralelas às Normas Internacionais de Educação Contábil – ou seja, o terceiro objetivo específico desta pesquisa – foram sugeridos pelos especialistas oito novas assertivas para cada um destes grupos. Com a determinação do consenso, nota-se que, também, são alcançadas significativamente a capacidade de: (i) realizar a escrituração contábil de forma manual, (ii) entender o método das partidas dobradas e o regime de competência, (iii) compreender as funções dos usuários e os conceitos básicos da contabilidade, e (iv) entender as possíveis áreas de atuação profissional. Contudo, esses objetivos educacionais não compõem a lista dos resultados de aprendizagem esperados no desenvolvimento profissional inicial (IAESB, 2019b), assim sendo, essas informações acentuam as particularidades no processo de ensino-aprendizagem da Contabilidade Introdutória no Brasil.

No que se refere ao quarto objetivo, sendo este o de especificar as lacunas de desenvolvimento no componente curricular, foi atingido a partir da percepção negativa dos especialistas nas assertivas. Sob essa perspectiva, enquanto as competências técnicas apresentam um cenário parcial de lacunas, as habilidades profissionais demonstram um ambiente com um elevado percentual de problemas de desenvolvimento. Sendo que, além dos elementos do processo de ensino-aprendizagem (docente, discente e conteúdo), a percepção negativa também engloba um novo elemento: as instituições de ensino.

Deste modo, em consonância com a Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 2000), a partir do discurso do sujeito coletivo observa-se que a potencialidade do material de aprendizagem é responsável pelas lacunas das competências de: (i) avaliação de políticas contábeis, (ii) interpretação de relatórios que incluem dados e informações não financeiras, (iii) descrição do ambiente organizacional, (iv) compreensão da tributação nacional, e (v) compreensão das leis, normas e regulamentos bases aplicáveis à profissão contábil e as

diferentes formas de pessoas jurídicas; bem como, nas habilidades de: (vi) compreensão da linguagem técnica, e na (vii) demonstração de pensamento crítico e raciocínio lógico.

Paralelamente, as estratégias instrucionais empregadas pelo docente influenciam na percepção negativa das competências de: (i) analisar o cenário econômico das organizações, e (ii) aplicar proteção de dados e regulamentos de privacidade ao armazenar, acessar ou compartilhar dados e informações. Em contraponto, a falta de predisposição para aprender dos estudantes impacta o desenvolvimento das habilidades de: (i) demonstrar proatividade, gerenciamento de tempo/recursos e consciência das diferenças culturais e linguísticas nas comunicações, (ii) ler e interpretar textos, e (iii) estabelecer padrões de desempenho e monitorar por meio de atividades reflexivas e *feedback* de outras pessoas. No tocante a instituição de ensino há influência na habilidade de utilização de planilhas eletrônicas.

Ademais, no que se refere às relações destes elementos, conforme apresentado no Triângulo Pedagógico de Houssaye (1992), os dados coletados nas rodadas do método *Delphi* salientam que a relação professor-conteúdo (aresta “ensino”) é limitante nas competências de utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação para: (i) analisar dados e informações, e (ii) aumentar a eficiência e eficácia da comunicação. Outrossim, a relação conteúdo-aluno (aresta “aprender”) influencia na percepção negativa da competência de (i) conhecer os princípios da boa governança; como também, nas habilidades de: (ii) recomendar soluções para problemas, e (iii) responder eficazmente a circunstâncias em mudança ou novas informações. Por fim, os problemas referentes à relação professor-aluno (aresta “formar”) impossibilitam o alcance significativo dos estudantes em demonstrar as habilidades de: (i) escrita, (ii) delegação para entregar tarefas, e (iii) gestão de pessoas e liderança.

Portanto, feitas estas ponderações, a partir dos objetivos específicos, conseguiu-se alcançar o objetivo geral e responder à questão de pesquisa. Desta forma, foi possível analisar as percepções dos docentes sobre as competências técnicas e habilidades profissionais desenvolvidas no componente curricular de Contabilidade Introdutória à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa.

Os achados da pesquisa confirmaram que 40,74% das assertivas de competências técnicas têm avaliação e percepção positiva de desenvolvimento significativo na Contabilidade Introdutória, em paralelo, nas assertivas de habilidades profissionais esse percentual é de 32,14%. Quanto às percepções negativas dos especialistas, enquanto a competência técnica apresenta um percentual de 40,74%, as assertivas de habilidades profissionais indicam que 53,57% são lacunas de desenvolvimento na Contabilidade Introdutória. Assim sendo, as evidências empíricas demonstraram que há um cenário parcial

de desenvolvimento significativo das competências técnicas na Contabilidade Introdutória e, em simultâneo, um cenário em que predomina lacunas no processo de ensino-aprendizagem para desenvolvimento das habilidades profissionais.

Em relação às categorias das competências técnicas e das habilidades profissionais, definidas no IES 2 e IES 3 (IAESB, 2019b), respectivamente, pontua-se que, no cenário brasileiro, apenas as categorias das competências de “Contabilidade Gerencial” e “Contabilidade Financeira e relatórios” apresentam um desempenho satisfatório no componente curricular de Contabilidade Introdutória. Por outro lado, as demais categorias de competências técnicas e todas as categorias das habilidades profissionais não apresentam predominância do desenvolvimento significativo na Contabilidade Introdutória

Os dados apontam que as competências de: (i) compreensão do cenário do setor das entidades, (ii) compreensão dos processos nos sistemas de informação, (iii) compreensão do impacto da TIC na organização, (iv) análise da posição financeira, e (v) comparação de fontes de financiamento; como também, as habilidades de: (i) negociação, (ii) apresentação de ideias, (iii) revisão do próprio trabalho, e (iv) entendimento do papel da ciência contábil não alcançaram a conformidade de opinião entre os especialistas do painel *Delphi*, pois, segundo a amostra, tende a variar de acordo com o perfil do estudante, o foco do docente no desenvolvimento de outras competências/habilidades e a diferença no conteúdo programático das instituições de ensino superior.

Ademais, os dados ratificam a preocupação ressaltada por Veneziani et al. (2016) na formação profissional dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis, isto é, de que desde o início da vida acadêmica a universidade está formando os discentes sem uma visão abrangente das *soft e hard skills* profissão contábil. Como também colabora com a linha de pensamento de Andrade (2002), pois informa que as habilidades tecnológicas não são desenvolvidas na Contabilidade Introdutória devido à infraestrutura das instituições de ensino superior.

As conclusões deste estudo têm implicações práticas para (i) as organizações/instituições que se dedicam à educação contábil; (ii) a coordenação do curso de graduação em Ciências Contábeis; e, (iii) aos educadores e estudantes de contabilidade, bem como, há implicações teóricas para os (iv) pesquisadores em educação contábil.

No que se refere às organizações/instituições voltadas para a educação contábil, a pesquisa fornece uma visão sobre as competências e habilidades profissionais necessárias para o desempenho bem-sucedido dos estudantes na formação profissional inicial e, conseqüentemente, no mercado de trabalho. Além disso, pontua em qual(is) elemento(s) do

processo de ensino-aprendizagem exerce(m) influência nas lacunas encontradas das *soft* e *hard skills*. Assim, permite que tais organizações/instituições reflitam sobre o desenvolvimento das competências e habilidades e definam estratégias na busca do alcance significativo e alinhamento com as necessidades do mercado. Deste modo, com a finalidade desse objetivo, podem realizar cursos de capacitações, palestras educativas, entre outros.

Referente à coordenação do curso de graduação, observa-se que as implicações estão relacionadas com a necessidade de revisão do projeto pedagógico do curso em consonância com as normas internacionais, a fim de possibilitar uma formação multidisciplinar e com foco na realidade (inter)nacional. Além disso, a pesquisa aponta características do perfil acadêmico, profissional e pedagógico dos docentes que potencializam o alcance da aprendizagem significativa no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, pode-se considerar tais atributos como referência na seleção dos professores do componente curricular de Contabilidade Introdutória. Neste grupo, também, cita-se a necessidade de investimentos em infraestrutura física e tecnológica para diversificação na utilização das metodologias ativas.

No que tange aos educadores, os resultados podem auxiliar na melhoria da qualidade do ensino e no aumento a eficácia da aprendizagem. Assim, sugere-se a consideração da incorporação de materiais de aprendizagem digital em suas estratégias de ensino na Contabilidade Introdutória, bem como, fornecer o suporte adequado aos discentes quando forem utilizadas metodologias ativas de aprendizagem. Os resultados deste estudo, ainda, podem servir de base para os docentes compreenderem qual metodologia ativa de aprendizagem pode ser utilizada no ensino de contabilidade, dado o foco em uma ou mais competências técnicas e habilidades profissionais apresentadas nas normas internacionais de educação. Por outro lado, para os estudantes de contabilidade, pontua-se a importância da predisposição para aprendizagem e atuação como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, nas implicações teóricas para os pesquisadores, destaca-se a possibilidade de utilização da Teoria da Aprendizagem Significativa em pesquisas futuras, em conjunto com as metodologias ativas. Além disso, o estudo contribui com a teoria educacional na identificação de um elemento no processo de ensino-aprendizagem que não é retratado em pesquisas anteriores: as instituições de ensino.

Como limitação desta pesquisa, cita-se a quantidade de especialistas da Região Norte que participaram do estudo, assim como, também, a menor participação qualitativa do painel *Delphi* nas assertivas de habilidades profissionais. Além disso, a pesquisa teve foco nas

Instituições Federais de Ensino Superior, por isso, não se intenciona a generalização dos dados, visto que instituições de ensino estaduais, municipais e privadas possuem características distintas tanto no perfil docente quanto na condução do processo de ensino-aprendizagem.

No mais, sugere-se que estudos futuros analisem as ementas e materiais didáticos da Contabilidade Introdutória, bem como, recomenda-se a aplicação do questionário com as assertivas da IES 2 – Competências Técnicas e IES 3 – Habilidades Profissionais aos estudantes de Contabilidade Introdutória para análise comparativa das percepções entre os professores e alunos.

### REFERÊNCIAS<sup>3</sup>

- Alegro, R. C. (2008). *Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio* [Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo].  
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102251>
- Andrade, C. S. de. (2002). *O ensino de contabilidade introdutória nas universidades públicas do Brasil* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo].  
<https://doi.org/10.11606/D.12.2002.tde-11112004-140947>
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., & Hassell, J. M. (2020). Accounting education literature review (2019). *Journal of Accounting Education*, 51, 1–24.  
<https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2020.100670>
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., & Hassell, J. M. (2021). Accounting education literature review (2020). *Journal of Accounting Education*, 55, 1–24.  
<https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2021.100725>
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., & Hassell, J. M. (2022). Accounting education literature review (2021). *Journal of Accounting Education*, 59, 1–32.  
<https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2022.100781>
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., Hassell, J. M., & Hickey, A. (2019). Accounting education literature review (2018). *Journal of Accounting Education*, 47, 1–27.  
<https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2019.02.001>
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., Hassell, J. M., & Rebele, J. E. (2018). Accounting education literature review (2017). *Journal of Accounting Education*, 43, 1–23.  
<https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2018.02.001>
- Araújo, T. S., Miranda, G. J., & Passos, J. C. (2014). Ciclo de vida profissional de docentes no curso de Ciências Contábeis. *Anais Do XVII SemeAd - Seminários Em Administração*, 1–15. <http://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/trabalhosPDF/663.pdf>
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975.  
<https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Ausubel, D. P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. New York: Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional* (E. Nick, H. de B. C. Rodrigues, L. Peotta, M. Â. Forntes, & M. da G. R. Maron (trans.)). Rio de Janeiro: Editora Interamericana.

---

<sup>3</sup> De acordo com o estilo APA (*American Psychological Association*).

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (M. S. Pineda (trans.)). Mexico: Editorial Trillas.
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Editora Penso.
- Barrese, P. F., Bastoni, T. R., & Nogueira, D. R. (2017). Percepção sobre o Desenvolvimento de Competências Profissionais no Curso de Ciências Contábeis de acordo com o IAESB: uma análise com os egressos de 2011 a 2015. *Revista UNEMAT de Contabilidade*, 66(11), 66–89. <https://doi.org/10.30681/ruc.v6i11.1526>
- Batista, A. M. D., Francischetti, I., Vieira, C. M., & Parpineli, V. L. F. (2021). O uso do Discurso do Sujeito Coletivo para a análise de dados qualitativos no campo da educação. *Humanidades e Inovação*, 8(36), 131–142. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4273>
- Bianchi, M., Raimundini, S. L., Santos, N. de A., Fávero, L. P. L., & Schmidt, P. (2010). Disciplina de contabilidade introdutória: características das instituições, cursos, docentes e perfil do discente não contador. *Revista Enfoque: Reflexão Contábil*, 29(2), 64–82. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v29i2.10950>
- Bitencourt, C. C. (2001). *A gestão de competências gerenciais - a contribuição da aprendizagem organizacional* [Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre]. [hdl.handle.net/10183/1793](http://hdl.handle.net/10183/1793)
- Bollela, V. R., Senger, M. H., Tourinho, F. S. V., & Amaral, E. (2014). Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. *Medicina (Ribeirao Preto)*, 47(3), 293–300. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p293-300>
- Bornal, E. M., Barbante Junior, E. A., Matsuoka, I. N., Nasu, V. H., & Nogueira, D. R. (2019). Contábil Quiz: Satisfação dos Estudantes de Ciências Contábeis Com o Uso de App no Processo de Ensino-Aprendizagem. *Pensar Contábil*, 21(74), 34–45. <http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/pensarcontabil/article/view/3452>
- Breda, M. G., Moraes, A. C., Lopes, I. F., & Meurer, A. M. (2021). Desenvolvimento de habilidades e competências técnicas no curso de Ciências Contábeis: percepções de alunos a luz da IFAC. *Revista Fatec Zona Sul*, 7(5), 1–23. <http://www.revistarefas.com.br/index.php/RevFATECZS/article/view/433/322>
- Bronckart, J.-P., & Ollagnier, E. (2004). A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), & C. Schilling (Trans.), *O enigma da competência em educação* (pp. 29–46). Porto Alegre: Artmed.
- Burgoyne, J. (1989). Creating the Managerial Portfolio: Building On Competency Approaches To Management Development. *Management Education and Development*, 20(1), 56–61. <https://doi.org/10.1177/135050768902000109>
- Camargo, F., & Daros, T. (2018). *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Editora Penso.



- Cardoso, R. L. (2006). *Competências do contador: um estudo empírico* [Tese de Doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.12.2006.tde-03042007-100732>
- Caria, N. P., Andrade, N. L., & Andrade, L. G. (2016). Contabilidade introdutória: implicações curriculares. *Revista Contabilidade e Controladoria*, 8(2), 66–77. <https://doi.org/10.5380/rcc.v8i2.38511>
- Carneiro, J. D., Rodrigues, A. T. L., Silva, A. C. R. da, França, J. A. de, Almeida, J. E. F. de, & Moraes, M. L. S. de. (2017). *Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis*. Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade.
- Conselho Federal de Contabilidade. (2022). *Proposta de Resolução oriunda do Conselho Federal de Contabilidade visando à alteração da Resolução CNE/CES n.º 10/2004 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado*. <https://www.gov.br/participamaisbrasil/proposta-de-resolucao-oriunda-do-conselho-federal-de-contabilidade>
- Cornacchione Júnior, E. B. (2007). *Tecnologia da educação e cursos de ciências contábeis: modelos colaborativos virtuais* [Tese de Livre Docência, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.12.2007.tde-12092007-124732>
- Costa, P. de S., Ávila, J. R. de M. S., Santos, D. V. Dos, & Cruz, F. P. Da. (2020). Role-Play: desenvolvendo habilidades e competências do Ensino Embasado na Estrutura Conceitual. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 14, 1–15. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-6486.rco.2020.164092>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Los Angeles: SAGE Publication. <https://doi.org/10.1177/1937586719832223>
- Crispim, V. L. L. (2018). *Aprendizagem significativa na educação superior : análise de dissertações e teses brasileiras (2001 a 2014)* [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma]. <http://repositorio.unesc.net/handle/1/6408>
- Cruz, M. O., Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2020). As metodologias de ensino ativam o desenvolvimento de habilidades profissionais? *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 17(45), 50–65. <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2020v17n45p50>
- Cunha, J. V. A. da. (2007). *Doutores em ciências contábeis da FEA/USP: análise sob a óptica da teoria do capital humano* [Tese de Doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.12.2007.tde-17102007-173046>
- Cunha, P. R. da, Walter, S. A., Winter, R. P., & Fernandes, F. C. (2013). Oportunidades de melhoria na disciplina de Contabilidade Introdutória com a utilização do modelo Kano e da matriz de importância versus desempenho. *Contextus – Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 11(2), 31–52. <https://doi.org/10.19094/contextus.v11i2.32162>

- Dalkey, N. C. (1969). *The Delphi Method: an experimental study of group opinion*. Santa Monica, CA (US): Rand Corporation.
- Dalkey, N. C., & Helmer, O. (1963). An experimental application of Delphi method to use of experts. *Management Science*, 458–467.  
[https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research\\_memoranda/2009/RM727.1.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_memoranda/2009/RM727.1.pdf)
- Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro. (1930). *Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública*. Brasília, DF: Presidência da República. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Dutra, J. S., Hipólito, J. A. M., & Silva, C. M. (2000). Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. *Revista de Administração Contemporânea*, 4(1), 161–176. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552000000100009>
- Elwyn, G., O'Connor, A., Stacey, D., Volk, R., Edwards, A., Coulter, A., Thomson, R., Barratt, A., Barry, M., Bernstein, S., Butow, P., Clarke, A., Entwistle, V., Feldman-Stewart, D., Holmes-Rovner, M., Llewellyn-Thomas, H., Moumjid, N., Mulley, A., Ruland, C., ... Whelan, T. (2006). Developing a quality criteria framework for patient decision aids: online international Delphi consensus process. *British Medical Journal*, 333(7565), 417–419. <https://doi.org/10.1136/bmj.38926.629329.AE>
- Figueiredo, M. Z. A., Chiari, B. M., & Goulart, B. N. G. de. (2013). Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa. *Distúrbios Da Comunicação*, 25(1), 129–136.  
<https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/14931>
- Franco Junior, A. M. (2010). *Ensino da contabilidade introdutória nos cursos de graduação em ciências contábeis das instituições de ensino superior do Estado de São Paulo* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo]. <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/1443>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25th ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freitas, P. F. P. de, & Odélius, C. C. (2018). Competências gerenciais: uma análise de classificações em estudos empíricos. *Cadernos EBAPE.BR*, 16(1), 35–49.  
<https://doi.org/10.1590/1679-395159497>
- Frezatti, F., Mucci, D. M., & Martins, D. B. (2018). Ampliando os benefícios do PBL: um “bom” problema. *Revista de Educação e Pesquisa Em Contabilidade*, 12(2), 260–277.  
<https://doi.org/10.17524/repec.v12i2.1803>
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction* (8th ed.). Londres: Pearson.
- Gephart Jr., R. P. (2004). Qualitative Research and the Academy of Management Journal. *Academy of Management Journal*, 47(4), 454–462.  
<https://doi.org/10.5465/amj.2004.14438580>

- Ghiraldelli Júnior, P. (2009). *Filosofia e História da Educação Brasileira*. São Paulo: Editora Manole.
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados* (6th ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Hansen, J. D. (2006). Using Problem-Based Learning in Accounting. *Journal of Education for Business*, 81(4), 221–224. <https://doi.org/10.3200/JOEB.81.4.221-224>
- Hofer, E., Peleias, I. R., & Weffort, E. F. J. (2005). Análise das condições de oferta da disciplina Contabilidade Introdutória: pesquisa junto às Universidades Estaduais do Paraná. *Revista Contabilidade & Finanças*, 39, 118–135. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772005000300010>
- Holtz, L., Cabral, I., & Carvalho, M. da S. (2021). Análise comparativa das competências e habilidades estabelecidas nas International Education Standards com os projetos pedagógicos dos cursos de Contabilidade à luz da Teoria Institucional. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, 9(3), 103–122. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2318-1001.2021v9n3.53725>
- Houssaye, J. (1992). *Théorie et Pratiques de l'Éducation Scolaire: le triangle pédagogique* (2nd ed.). Paris: Lang.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa, M. Huberman, I. F. Goodson, M. L. Holly, M. da C. Molta, J. A. M. Gonçalves, M. M. Fontoura, & M. Ben-Peretz (Eds.), *Vidas de professores* (2nd ed., pp. 31–61). Porto: Porto Editora.
- IAESB. (2019a). *About IAESB/IFAC*. <https://www.iaesb.org/about-iaesb>
- IAESB. (2019b). *Handbook of International Education Pronouncements*. New York: International Federation of Accountants.
- Institute of Management Accountants. (2021). *Essential Management Accounting Competencies for all entry-level accountants*. Montvale: Institute of Management Accountants.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2020*. Brasília: Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>
- Jacomossi, F. A., & Biavatti, V. T. (2017). Normas Internacionais de Educação Contábil propostas pelo International Accounting Education Standards Board. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, 5(3), 57–78. <https://doi.org/10.18405/recfin20170304>
- Johnstone, K. M., & Biggs, S. F. (1998). Problem-based learning: Introduction, analysis, and accounting curricula implications. *Journal of Accounting Education*, 16(3–4), 407–427. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2480064>
- Lakomy, A. M. (2008). *Teorias Cognitivas da Aprendizagem* (2nd ed.). Curitiba: Editora

Ibpex.

- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Forecasting and Social Change*, 73, 467–482.  
<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2005.09.002>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159–174.
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Casa Nova, S. P. de C. (2017). *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. São Paulo: Editora Atlas.
- Lee, S. J., & Reeves, T. C. (2007). Edgar Dale: A Significant Contributor to the Field of Educational Technology. *Educational Technology*, 47(6), 56–59.  
<https://www.jstor.org/stable/44429532>
- Lefevre, F., Lefevre, A. M. C., Cornetta, V. K., & Araújo, S. D. T. de. (2010). O discurso do sujeito coletivo como eu ampliado: aplicando a proposta em pesquisa sobre a pílula do dia seguinte. *Journal of Human Growth and Development*, 20(3), 798–808.  
<https://doi.org/10.7322/jhgd.19988>
- Lefrançois, G. R. (1991). *Psychology for teaching* (7th ed.). Califórnia: Wadsworth Publishing Company.
- Lefrançois, G. R. (2008). *Teorias da Aprendizagem: o que a velha senhora disse* (V. Magyar (trans.); 5th ed.). São Paulo: Cengage Learning.
- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro. (1961). *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Presidência da República.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)
- Lei nº 9.394, 20 de dezembro. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Presidência da República.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm)
- Lemes, D. F., & Miranda, G. J. (2014). Habilidades profissionais do contador preconizadas pela IFAC: um estudo com profissionais da região do Triângulo Mineiro. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 293–316. <https://doi.org/10.14392/asaa.2014070206>
- Lima, M. de O., Pinsky, D., & Ikeda, A. A. (2008). A Utilização do Delphi em Pesquisas Acadêmicas em Administração: um Estudo nos Anais do EnAnpad. *Anais Do XI SemeAd - Seminários Em Administração Da Universidade de São Paulo*, 1–13.  
<http://sistema.semead.com.br/11semead/resultado/trabalhosPDF/535.pdf>
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (1975). *The Delphi Method: Techniques and Applications*. Boston: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Malgwi, C. A. (2006). Discerning Accounting and Non-Accounting Students' Perceptions in the First Course in Accounting As a Proxy for Separate Course Delivery. *Global Perspectives on Accounting Education*, 3(1), 67–91.

- Mangal, S. K., & Mangal, S. (2019). Factors Affecting Learning. In *Learning and Teaching* (Mangal, S., pp. 20–26). Delhi: PHI Learning Private Limited.
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5th ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Marion, J. C. (2001). *O ensino da Contabilidade* (2nd ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Marques, J. B. V., & Freitas, D. de. (2018). Método DELPHI: caracterização e potencialidades na pesquisa em Educação. *Pro-Posições*, 29(2), 389–415. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0140>
- Martinez, A. L. (2017). *Aprovados, mas...capacitados? um estudo sobre princípios versus regras nos exames de suficiência e em provas de concursos públicos* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/D.12.2017.tde-21062017-114834>
- Martins, D. B., & Espejo, M. M. dos S. B. (2015). *Problem Based Learning - PBL no ensino de Contabilidade: Guia orientativo para professores e estudantes da nova geração*. São Paulo: Editora Atlas.
- Martins, G. de A., & Theóphilo, C. R. (2007). *Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas*. São Paulo: Editora Atlas.
- McPeak, D., Pincus, K. V., & Sundem, G. L. (2012). The International Accounting Education Standards Board: influencing global accounting education. *Issues in Accounting Education*, 27(3), 743–750. <https://doi.org/10.2308/iace-50121>
- Mendes, D., Fonseca, A. C. P. D. da, & Sauerbronn, F. F. (2020). Modos de ideologia e de colonialidade em materiais didáticos de Contabilidade. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(99), 1–40. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5061>
- Meurer, A. M., & Voese, S. B. (2020). Há vagas: análise do perfil profissional requerido pelo mercado de trabalho para profissionais contábeis da área de custos. *Revista Catarinense Da Ciência Contábil*, 19, 1–14. <https://doi.org/10.16930/2237-766220202994>
- Miranda, G. J. (2011). *Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em contabilidade no Brasil* [Tese de Doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.12.2011.tde-16032012-190355>
- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. de C., & Cornacchione Júnior, E. B. (2014). Uma Aplicação da Técnica Delphi no Mapeamento das Dimensões das Qualificações Docentes na Área Contábil. *Revista de Educação e Pesquisa Em Contabilidade*, 8(2), 142–158. <https://doi.org/10.17524/repec.v8i2.1009>
- Moreira, M. A. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Moreira, M. A. (2001). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro.

- Moreira, M. A. (2006). *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Moreira, M. A. (2011). *Metodologias de pesquisa em ensino*. São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Nagahama, E. E. I. (2009). Avaliação da implantação de serviços de saúde reprodutiva no Município de Maringá, Paraná, Brasil. *Cadernos de Saude Publica*, 25(2), 279–290. <https://doi.org/10.1590/s0102-311x2009001400010>
- Nagib, L. de R. C. (2018). *Relação entre metodologias ativas, ciclo de vida docente e qualificação docente no ensino de graduação em contabilidade* [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia]. <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1343>
- Nogueira, D. R. (2012). Desempenho Acadêmico x Estilos de Aprendizagem segundo Honey-Alonso: uma análise com alunos do curso de Ciências Contábeis. *Revista Espaço Acadêmico*, 137, 80–89.
- Nogueira, D. R., & Casa Nova, S. P. de C. (2013). Computador x Papel, Suor e Caneta: Percepção dos Alunos sobre as Avaliações Realizadas em Computadores. *Revista de Gestão*, 20(3), 329–345. <https://doi.org/10.5700/rege503>
- Nogueira, D. R., Leal, E. A., Miranda, G. J., & Casa Nova, S. P. de C. (2020). *Revolucionando a sala de aula: novas metodologias ainda mais ativas* (2nd ed.). São Paulo: Atlas.
- Nossa, V. (1999). Formação do corpo docente dos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil: uma análise crítica. *Caderno de Estudos*, 21, 1–20. <https://doi.org/10.1590/s1413-92511999000200005>
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2010). A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. *Práxis Educativa*, 5(1), 9–29. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.5i1.009029>
- Nworie, J. (2011). Using the Delphi Technique in Educational Technology Research. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 55(5), 24–30. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11528-011-0524-6>
- Oliveira, J. S. P. de, Costa, M. M., Wille, M. F. de C., & Marchiori, P. Z. (2008). *Introdução ao Método Delphi*. Curitiba: Mundo Material.
- Oliveira, J. R. S. (2016). *Quality in the process of scientific production in accounting in Brazil* [Doctoral Thesis, College of Economics, Business and Accounting, University of Sao Paulo, São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.12.2016.tde-12072016-102123>
- Oliveira, L. A., Costa, P. de S., Botinha, R. A., & Tavares, M. (2016). Desempenho nas disciplinas introdutórias de contabilidade: base para o sucesso do estudante no curso de Ciências Contábeis. *Revista Mineira de Contabilidade*, 17(2), 72–83. <https://revista.crcmg.org.br/rmc/article/view/242>

- Pan, P., & Perera, H. (2012). Market relevance of university accounting programs: Evidence from Australia. *Accounting Forum*, 36, 91–108.  
<https://doi.org/10.1016/j.accfor.2011.11.001>
- Parecer CNE n.º 776. (1997). *Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior.  
[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer77697.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf)
- Perry, R. P., & Smart, J. C. (1997). Teaching Effectively: Which students? What methods? In *Effective teaching in higher education: research and practice* (pp. 154–168). New York: Agathon Press.
- Piaget, J. (2003). *The Psychology of Intelligence* (M. Piercy & D. E. Berlyne (trans.)). New York: Routledge.
- Pratama, A. (2015). Bridging the Gap between Academicians and Practitioners on Accountant Competencies: An Analysis of International Education Standards (IES) Implementation on Indonesia's Accounting Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 211, 19–26. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.004>
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. de. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2nd ed.). Novo Hamburgo: Feevale.
- Quintana, A. C., & Afonso, L. E. (2018). Tecnologias na Educação: Há Impacto no Desempenho Acadêmico? *Revista Universo Contábil*, 14(1), 7–28.  
<https://doi.org/10.4270/ruc.2018101>
- Raimundini, S. L., Bianchi, M., Santos, N. de A., & Fávero, L. P. L. (2009). Percepções sobre o ensino da Contabilidade Introdutória para não contadores: a perspectiva dos discentes das universidades federais do Estado do Rio Grande do Sul. *Revista de Educação e Pesquisa Em Contabilidade*, 3(3), 85–105. <https://doi.org/10.17524/repec.v3i3.102>
- Rêda, E. C. C. (2016). *Competências Individuais: Um estudo com docentes do ensino fundamental* [Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional em Administração, Fundação Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo - MG].  
<http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12620012/index.pdf>
- Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro. (2004). *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências*. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior.  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf)
- Resolução nº 466, de 12 de dezembro. (2012). *Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde.  
[https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)
- Resolução nº 510, de 7 de abril. (2016). *Determina diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde.  
<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

- Rezende, S. F., Costa, P. de S., & Gomes, G. D. S. (2016). Relação entre o Desempenho dos Estudantes e a Percepção dos Professores sobre as Disciplinas Iniciais de Contabilidade. *Revista de Informação Contábil*, 10(2), 59–74.  
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ricontabeis/article/view/22274/18520>
- Rocha Neto, I. V., & Leal, E. A. (2020). Metodologias Ativas e a Aprendizagem Significativa: um estudo com alunos da disciplina de análise de custos. *Revista Universo Contábil*, 16(4), 50–69. <https://doi.org/10.4270/ruc2020423>
- Rodrigues, E. D. A., & Araújo, A. M. P. de. (2007). O ensino da contabilidade: aplicação do método PBL nas disciplinas de contabilidade em uma Instituição de Ensino Superior. *Revista de Educação*, 10(1), 166–176.  
<https://revista.pgsskroton.com/index.php/educ/article/view/2150>
- Rodrigues, J. A. P., Lacerda, M. R., Galvão, C. M., Cubas, M. R., Kalinke, L. P., Gomes, I. M., & Cavilha, A. M. de Q. (2022). Validação de conteúdo de protocolo de cuidados de enfermagem no pós-transplante de células-tronco hematopoiéticas pediátrico. *Research, Society and Development*, 11(4), 1–9. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27666>
- Santana, M. da F. (2013). *Aprendizagem significativa em David Ausubel e Paulo Freire: regularidades e dispersões* [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa].  
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4712>
- Santos, B. R. L., & Costa, F. (2019). Desafios percebidos por alunos surdos no ensino da disciplina de Contabilidade Introdutória nos cursos de Ciências Contábeis e Administração. *Revista Contabilidade Vista & Revista*, 30(3), 18–45.  
<https://doi.org/10.22561/cvr.v30i3.4803>
- Santos, S. C. dos. (2001). O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “Sete Princípios para a boa prática na Educação de Ensino Superior.” *Caderno de Pesquisas Em Administração*, 8(1), 69–82.
- Sena, T. R., & Sallaberry, J. D. (2021). Contabilidade Geral e o Desempenho dos Estudantes no Exame de Suficiência: Uma Pesquisa com IES Baianas. *Revista Contabilidade e Controladoria*, 13(1), 139–155. <https://doi.org/10.5380/rcc.v13i1.78581>
- Silva, B. N. da, Santana, C. L., & Meirelles Junior, J. C. de. (2017). Formação acadêmica em Ciências Contábeis e sua relação com o mercado de trabalho: a percepção de formandos de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior. *Revista Brasileira de Contabilidade*, 225, 66–77.
- Silva, F. L. da, & Muzardo, F. T. (2018). Pirâmides e cones de aprendizagem: da abstração à hierarquização de estratégias de aprendizagem. *Dialogia*, 29, 169–179.  
<https://doi.org/10.5585/dialogia.N29.7883>
- Skulmoski, G. J., Hartman, F. T., & Krahn, J. (2007). The Delphi Method for Graduate Research. *Journal of Information Technology Education: Research*, 6, 1–21.  
<https://doi.org/10.28945/199>
- Slomski, V. G., Silva, A. C. R. da, Gomes, S. M. da S., & Guimarães, I. P. (2010). Mudanças



- curriculares e qualidade de ensino: ensino com pesquisa como proposta metodológica para a formação de contadores globalizados. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 4(8), 160–188. <https://doi.org/10.11606/rco.v4i8.34763>
- Soares, M. A., Araújo, A. M. P. de, & Leal, E. A. (2008). Evidências Empíricas da Aplicação do Método Problem-based Learning (PBL) na Disciplina de Contabilidade Intermediária do Curso de Ciências Contábeis. *Anais Do XXXII Encontro Nacional Da ANPAD*, 1–14. [http://www.anpad.org.br/diversos/down\\_zips/38/EPQ-B2672.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/38/EPQ-B2672.pdf)
- Soares, M. S. A., Oliven, A. C., Batista, B. da S. R., Martins, C. B., Neves, C. E. B., Leite, D., Schwartzmann, J., Costas, J. M. M., Franco, M. E. D. P., Accorsi, M. B., & Trigueiro, M. (2002). *A Educação Superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- Soares, S. V., Borgert, A., Pfitscher, E. D., & Will, A. R. (2012). O Currículo dos cursos de Ciências Contábeis das Universidades Federais da Região Sul do Brasil: formação especialista ou generalista? *Revista Enfoque: Reflexão Contábil*, 31(2), 7–21. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v31i2.13997>
- Sousa, R. C. da S., & Arantes, V. A. (2022). Competências e habilidades atribuídas ao contador: perspectivas de estudantes, egressos e empregadores da área contábil. *Revista Gestão Universitária Na América Latina - GUAL*, 15(1), 46–69. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2022.e80550>
- Souza, A. N. M., Meurer, A. M., Costa, F., & Musial, N. T. K. M. (2020). Utilização de Metodologias Ativas e elementos de Gamificação no processo de ensino-aprendizagem da contabilidade: experiências com alunos da graduação. *Desafio Online*, 8(3), 502–523. <https://desafioonline.ufms.br/index.php/deson/article/view/10317>
- Souza, M. C. de. (2014). *O uso de inteligência artificial no ensino de contabilidade* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/D.12.2014.tde-24112014-190541>
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). Definition of a “Competency.” In L. M. Spencer & S. M. Spencer (Eds.), *Competence at work: models for superior performance* (pp. 9–15). United States of America: John Wiley & Sons.
- Stanley, T., & Marsden, S. (2012). Problem-based learning: Does accounting education need it? *Journal of Accounting Education*, 30(3–4), 267–289. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2012.08.005>
- Stephenson, S. S. (2016). Accounting Community of Practice pedagogy: a course management invention for developing personal competencies in accounting education. *Accounting Education*, 26(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/09639284.2016.1247008>
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Teodorescu, T. (2006). Competence versus Competency: What is the difference? *Performance Improvement*, 45(10), 27–30. <https://doi.org/10.1002/pfi.4930451027>

- Vellani, C. L., & Maciel, A. M. (2011). Ensinar Contabilidade: Tradicional ou Balanços Sucessivos? *Revista de Educação e Pesquisa Em Contabilidade*, 5(2), 1–20. <https://doi.org/10.17524/repec.v5i2.341>
- Vendramin, E. de O. (2018). *Criando caso: análise do método do caso como estratégia pedagógica no ensino superior da contabilidade* [Tese de Doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto]. <https://doi.org/10.11606/T.96.2018.tde-18092018-091857>
- Vendramin, E. de O., & Araújo, A. M. P. de. (2020). A teoria da aprendizagem significativa e a estratégia de ensino método do caso: um estudo no ensino superior de contabilidade introdutória. *Revista Gestão Universitária Na América Latina*, 13(1), 157–179. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2020v13n1p157>
- Veneziani, M., Teodori, C., & Bendotti, G. (2016). The Role of University in the Education of Professional Accountants: Degree of IES 2 Application. *Journal of Modern Accounting and Auditing*, 12(3), 127–146. <https://doi.org/10.17265/1548-6583/2016.03.001>
- Vieira, S. S. da C. (2009). *Avaliação de programas de educação continuada: análise da percepção do aluno e do seu modelo de decisão para escolha de programas de especialização para executivos no Brasil* [Tese de Doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.12.2009.tde-29052009-112502>
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche (trans.)). São Paulo: Martins Fontes.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Wommer, F. G. B., Hojemberger, R., Fagundes, L. S., & Loreto, E. L. da S. (2020). Métodos ativos de aprendizagem: uma proposta de classificação e categorização. *Revista Cocar*, 14(28), 109–131. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3111>

## **Apêndice A: E-mail encaminhado à Coordenação do Curso de Graduação em Ciências Contábeis**

Prezado (a),

Eu sou Herberty Cerqueira Lima, estudante do Mestrado Acadêmico do programa de Controladoria e Contabilidade na Universidade de São Paulo (FEA-USP), e estou desenvolvendo uma pesquisa de dissertação acerca das competências e habilidades desenvolvidas no componente curricular de Contabilidade Introdutória.

O estudo utilizará a técnica *Delphi* e a coleta de dados será feita por questionários eletrônicos aplicados aos professores desse componente curricular nas Instituições Federais de Ensino Superior. Por isso, gostaria de solicitar o apoio da coordenação do curso em disponibilizar o nome do(s) professor(es) habilitados a ministrar o componente curricular de Contabilidade Introdutória, bem como um meio de contato, preferencialmente o e-mail institucional, para que eu possa explicar o projeto de pesquisa, a técnica de coleta de dados e realizar o convite para participação aos mesmos.

Em algumas universidades, o componente curricular de Contabilidade Introdutória pode estar denominado como: Contabilidade Básica, Contabilidade Geral, Introdução à Contabilidade, contudo, sempre ministrada no ano inicial do curso de graduação.

Desde já agradeço.

Atenciosamente,

Herberty Cerqueira Lima  
Pós-graduando em Controladoria e Contabilidade  
Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária (FEA)  
Universidade de São Paulo (USP)

## Apêndice B: Convite para participação do Painel de Especialistas

Prezado(a) professor(a),

Eu me chamo Herberty Cerqueira Lima, sou estudante do Mestrado Acadêmico do programa de Controladoria e Contabilidade na Universidade de São Paulo (FEA-USP), e estou desenvolvendo a dissertação acerca das competências e habilidades desenvolvidas no componente curricular de Contabilidade Introdutória nas Instituições Federais de Ensino Superior.

Para alcance do objetivo da dissertação, será aplicado a metodologia do painel de especialistas (técnica *Delphi*). Por isso, é com grande prazer que o(a) **convido para participar dessa pesquisa como um dos componentes da comissão de especialistas**. A coleta de dados será realizada por meio de questionários eletrônicos, com uso de um código personalizado a ser enviado após o aceite do convite. Estima-se no máximo três rodadas do questionário e o tempo médio de resposta é de 25 minutos.

Nesta pesquisa, entende-se por Contabilidade Introdutória o componente curricular que tenha por objetivo introduzir aos discentes o estudo da contabilidade. Em algumas instituições de ensino, é denominado como: Introdução à Contabilidade, Contabilidade Geral, Contabilidade Básica, entre outros. Contudo, sempre ministrada no ano inicial do curso de graduação em Ciências Contábeis.

Sua participação é essencial para o desenvolvimento dessa etapa da investigação. **Caso aceite o convite, solicito que indique respondendo a este e-mail**, para que as instruções de acesso à primeira rodada do questionário lhe sejam enviadas.

Em caso de dúvidas, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos através deste e-mail (herberty@usp.br).

Desde já agradeço pela atenção.

Cordialmente,

Herberty Cerqueira Lima  
Pós-graduando em Controladoria e Contabilidade  
Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária (FEA)  
Universidade de São Paulo (USP)

### **Apêndice C: E-mail com instruções de acesso à primeira rodada da *Delphi***

Prezado(a) professor(a),

Inicialmente, gostaria de agradecer pelo aceite do convite para ser um dos componentes da comissão de especialistas. Em anexo, encontra-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com informações acerca da pesquisa de dissertação.

Segue o link de acesso ao questionário da primeira rodada: [https://bit.ly/Delphi\\_n1](https://bit.ly/Delphi_n1)

Seu **código de respondente**, que será solicitado na página inicial do questionário, é: **0000**. O código de respondente tem a finalidade de permitir a conexão entre as respostas de cada respondente nas diferentes rodadas. A fim de preservar a sua privacidade, o código não guarda qualquer associação que permita identificação dos (das) respondentes na base de dados.

O questionário estará disponível até o dia \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ e tem um tempo médio de preenchimento de 25 minutos.

Em caso de dúvidas, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos, através deste e-mail ([herberty@usp.br](mailto:herberty@usp.br)).

Desde já agradeço.

Cordialmente,

Herberty Cerqueira Lima  
Pós-graduando em Controladoria e Contabilidade  
Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária (FEA)  
Universidade de São Paulo (USP)

## Apêndice D: E-mail informando a prorrogação de prazo da primeira rodada

Prezado(a) professor(a),

Reitero o agradecimento pelo seu aceite ao convite para ser um dos componentes da comissão de especialistas.

Venho informar que o questionário da primeira rodada da técnica *Delphi* foi prorrogado até o dia **12 de agosto**, com um tempo médio de preenchimento de 25 minutos.

Segue o link de acesso ao questionário: [https://bit.ly/Delphi\\_n1](https://bit.ly/Delphi_n1) e o código personalizado de respondente que será solicitado: **0000**.

Em caso de dúvidas, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos, através deste e-mail ([herberty@usp.br](mailto:herberty@usp.br)).  
Conto com a sua participação.

Cordialmente,

Herberty Cerqueira Lima  
Pós-graduando em Controladoria e Contabilidade  
Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária (FEA)  
Universidade de São Paulo (USP)

## Apêndice E: E-mail com instruções de acesso à segunda rodada da *Delphi*

Prezado(a) professor(a),

Reitero o agradecimento por sua disponibilidade e participação na primeira rodada desta pesquisa.

Como no método *Delphi* tem-se como objetivo alcançar o consenso nas proposições, nessa segunda rodada, o questionário é composto pelos itens em que não houve concordância entre o painel de especialistas, bem como, novas proposições sugeridas pelos participantes ao longo da primeira rodada.

Em anexo, encontra-se uma síntese dos resultados obtidos na primeira rodada (média e mediana) dos itens que não alcançaram o consenso entre os especialistas, assim, você poderá reavaliar a nota atribuída a essas proposições na primeira rodada.

Segue os dados para acesso ao questionário:

Link: [https://bit.ly/Delphi\\_n2](https://bit.ly/Delphi_n2)

Código de respondente: **0000**

A segunda rodada da técnica *Delphi* estará disponível até o dia \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, com um tempo médio de preenchimento de 8 minutos. Após o término desta etapa encaminharei um novo e-mail com as instruções para a rodada final, caso seja necessário.

Em caso de dúvidas, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos, através deste e-mail ([herberty@usp.br](mailto:herberty@usp.br)).  
Desde já agradeço.

Cordialmente,

Herberty Cerqueira Lima  
Pós-graduando em Controladoria e Contabilidade  
Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária (FEA)  
Universidade de São Paulo (USP)

**Apêndice F: E-mail de agradecimento pela participação no painel *Delphi***

Prezado(a) professor(a),

Obrigado por sua disponibilidade e participação como especialista nas rodadas do painel *Delphi*, da pesquisa de dissertação intitulada “Para além do aprender: competências e habilidades na Contabilidade Introdutória à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa”.

Na segunda rodada, a maioria das proposições apresentadas no questionário alcançaram o consenso entre os respondentes. Deste modo, não será necessário a aplicação da terceira rodada que estava prevista no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em anexo, encontra-se uma síntese dos resultados quantitativos obtidos nas duas rodadas do método *Delphi*.

Agradeço imensamente sua contribuição ao estudo.

Cordialmente,

Herberty Cerqueira Lima  
Pós-graduando em Controladoria e Contabilidade  
Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária (FEA)  
Universidade de São Paulo (USP)



## Apêndice G: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a),

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “**Para além do aprender: competências e habilidades na Contabilidade à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa**” como parte do projeto de dissertação cujo pesquisador responsável é Herberthy Cerqueira Lima, discente do Mestrado Acadêmico vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo (PPGCC/FEA/USP). O pesquisador é orientado pelo Prof. Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima.

O objetivo do estudo é identificar e analisar as avaliações e percepções dos docentes sobre as competências técnicas e habilidades profissionais propostas pelo *International Accounting Education Standards Board* - IAESB, aplicadas ao componente curricular de Contabilidade Introdutória, à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa nos cursos de graduação em Ciências Contábeis das Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil.

O estudo é importante para verificar o panorama do desenvolvimento de competências técnicas e habilidades profissionais na disciplina de Contabilidade Introdutória. Você poderá contribuir com o desenvolvimento de estratégias de melhoria para o avanço da ciência e da profissão; bem como, colaborar com o conhecimento sobre como está se dando o processo basilar de ensino-aprendizagem da contabilidade em frente às mudanças sociais para atuação na área dos futuros profissionais.

A coleta de dados será feita eletronicamente com o uso da técnica Delphi (com 3 rodadas para aplicação dos instrumentos de coleta), a fim de formar consenso entre as pessoas respondentes. Em cada rodada você responderá a um questionário objetivo, cujo acesso para a primeira rodada será por plataforma online, com um código de respondente personalizado que você receberá em seu e-mail. O código de respondente é individual e tem a finalidade de permitir a conexão entre as respostas de cada respondente nas diferentes rodadas. A fim de preservar a sua privacidade, o código não guarda qualquer associação que permita identificação dos (das) respondentes na base de dados.

Como a finalidade é a formação do consenso sobre as práticas, o questionário será modificado nas fases seguintes em função do resultado. O questionário da primeira rodada da Delphi apresentará, também, algumas questões para caracterização do perfil dos (das) participantes. A previsão é que sejam necessários menos de 25 minutos para cada rodada. Você receberá por e-mail um resumo personalizado com a sua nota e com a mediana do grupo para cada proposição, após cada rodada.

Considerando que a coleta de dados ocorrerá por meio eletrônico, há um risco associado a uma possível identificação do código de respondente do (da) participante. Para minimizá-lo, recomenda-se a manutenção do e-mail sem acesso por terceiros, bem como evitar a impressão da mensagem eletrônica. Outro aspecto é um possível desconforto com alguma questão específica e, a fim de mitigá-lo, os dados não serão analisados individualmente, mas no

agregado da formação do consenso dos (das) respondentes para que não haja exposição individual. Quando aos benefícios esperados à comunidade científica, estão explicitados nas contribuições esperadas apresentadas no parágrafo relativo ao objetivo e às justificativas.

Você será esclarecido (a) sobre os aspectos relativos a esta pesquisa sempre que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e os dados serão analisados de forma agregada, sem identificação individual de participantes. Os dados serão divulgados na dissertação e em futuras publicações de natureza científica, seguindo as diretrizes éticas da pesquisa e assegurando a privacidade dos (das) respondentes. Caberá ao pesquisador responsável a preservação do sigilo e a guarda dos dados, os quais serão mantidos em meio eletrônico indefinidamente para uso em futuras publicações de natureza científica. Entretanto, os dados que possam representar risco à privacidade dos (das) respondentes serão destruídos após a defesa da dissertação.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira. Qualquer dano que, porventura, o (a) participante vier a sofrer como resultado da participação dele (a) nesta pesquisa é de responsabilidade dos pesquisadores e das instituições envolvidas, conforme previsto na Resolução CNS n. 466/12 e na Resolução CNS n. 510/16 será apurado nos termos da legislação em vigor. Ao final do estudo, teremos prazer de encaminhar a você, por e-mail, um sumário com os principais achados e conclusões.

Em caso de dúvidas você pode indagar ao pesquisador Herberly Cerqueira Lima. Alternativamente, indagar ao pesquisador e/ou seu orientador pelos meios de contato ou no Departamento de Contabilidade e Atuária da FEA/USP, situado à Av. Prof. Luciano Gualberto, 908 – Butantã – São Paulo/SP.

Cordialmente,

Herberly Cerqueira Lima  
Mestrando em Controladoria e Contabilidade – PPGCC/FEA/USP  
herberly@usp.br – (11) 96438-1869

Prof. Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima  
Professor Orientador  
gerlando@illinois.edu

## Apêndice H: Sítio Institucional das IFES

Sigla	Instituto de Ensino Superior	Sítio institucional
UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	<a href="https://ufal.br/">https://ufal.br/</a>
UFAM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	<a href="https://ufam.edu.br/">https://ufam.edu.br/</a>
UFBA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	<a href="https://www.ufba.br/">https://www.ufba.br/</a>
UFC	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	<a href="http://www.ufc.br/">http://www.ufc.br/</a>
UFCA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI	<a href="https://www.ufca.edu.br/">https://www.ufca.edu.br/</a>
UFVJM	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	<a href="http://portal.ufvjm.edu.br/">http://portal.ufvjm.edu.br/</a>
UFRA	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA	<a href="https://novo.ufra.edu.br/">https://novo.ufra.edu.br/</a>
UFRGS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	<a href="http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial">http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial</a>
UFRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	<a href="https://ufrj.br/">https://ufrj.br/</a>
UFRN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	<a href="https://www.ufrn.br/">https://www.ufrn.br/</a>
UFRR	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	<a href="https://ufr.br/">https://ufr.br/</a>
UFRRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	<a href="https://portal.ufrj.br/">https://portal.ufrj.br/</a>
UFS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	<a href="http://www.ufs.br/">http://www.ufs.br/</a>
UFSC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	<a href="https://ufsc.br/">https://ufsc.br/</a>
UFSJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI	<a href="https://www.ufsj.edu.br/">https://www.ufsj.edu.br/</a>
UFSM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	<a href="https://www.ufsm.br/">https://www.ufsm.br/</a>
UFT	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	<a href="https://ww2.uft.edu.br/">https://ww2.uft.edu.br/</a>
UFU	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	<a href="http://www.ufu.br/institucional">http://www.ufu.br/institucional</a>
UFV	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	<a href="https://www.ufv.br/">https://www.ufv.br/</a>
UFCG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	<a href="https://portal.ufcg.edu.br/">https://portal.ufcg.edu.br/</a>
UFDPAR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAIBA	<a href="https://www.ufpi.br/ufdpar">https://www.ufpi.br/ufdpar</a>
UNB	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	<a href="http://www.unb.br/">http://www.unb.br/</a>
UNIFAL-MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS	<a href="https://www.unifal-mg.edu.br/portal/">https://www.unifal-mg.edu.br/portal/</a>
UNIFESP	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	<a href="http://www.unifesp.br/">http://www.unifesp.br/</a>
UNIFESSPA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ	<a href="https://www.unifesspa.edu.br/">https://www.unifesspa.edu.br/</a>
UNIR	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	<a href="https://www.unir.br/">https://www.unir.br/</a>
UTFPR	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	<a href="http://www.utfpr.edu.br/">http://www.utfpr.edu.br/</a>
IFPR	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ	<a href="https://curitiba.ifpr.edu.br/">https://curitiba.ifpr.edu.br/</a>
		<a href="https://reitoria.ifpr.edu.br/campus-palmas/">https://reitoria.ifpr.edu.br/campus-palmas/</a>
UFERSA	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO	<a href="https://ufersa.edu.br/">https://ufersa.edu.br/</a>
UFES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	<a href="http://portal.ufes.br/">http://portal.ufes.br/</a>
UFF	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	<a href="http://www.uff.br/">http://www.uff.br/</a>

<b>Sigla</b>	<b>Instituto de Ensino Superior</b>	<b>Sítio institucional</b>
UFG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	<a href="http://www.ufg.br/">http://www.ufg.br/</a>
UFGD	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	<a href="https://portal.ufgd.edu.br/">https://portal.ufgd.edu.br/</a>
UFJF	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	<a href="https://www2.ufjf.br/ufjf/">https://www2.ufjf.br/ufjf/</a>
UFMA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	<a href="http://portais.ufma.br/PortalUfma/index.jsf">http://portais.ufma.br/PortalUfma/index.jsf</a>
UFMG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	<a href="https://ufmg.br/">https://ufmg.br/</a>
UFMS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	<a href="https://www.ufms.br/">https://www.ufms.br/</a>
UFMT	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	<a href="http://www.ufmt.br/ufmt/site/">http://www.ufmt.br/ufmt/site/</a>
UFPA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	<a href="https://portal.ufpa.br/">https://portal.ufpa.br/</a>
UFPB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	<a href="https://www.ufpb.br/">https://www.ufpb.br/</a>
UFPE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	<a href="https://www.ufpe.br/">https://www.ufpe.br/</a>
UFPI	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	<a href="http://www.ufpi.br/">http://www.ufpi.br/</a>
UFPR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	<a href="http://www.ufpr.br/">www.ufpr.br/</a>
UFR	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS	<a href="https://ufr.edu.br/">https://ufr.edu.br/</a>
FURG	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	<a href="https://www.furg.br/">https://www.furg.br/</a>

## Apêndice I: Instrumento de Coleta de Dados da Primeira Rodada

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “Para além do aprender: competências e habilidades na Contabilidade à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa” como parte do projeto de dissertação cujo pesquisador responsável é Herberthy Cerqueira Lima, discente do Mestrado Acadêmico vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo (PPGCC/FEA/USP). O pesquisador é orientado pelo Prof. Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima.

O objetivo do estudo é identificar e analisar as avaliações e percepções dos docentes sobre as competências técnicas e habilidades profissionais propostas pelo *International Accounting Education Standards Board* - IAESB, aplicadas ao componente curricular de Contabilidade Introdutória, à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa nos cursos de graduação em Ciências Contábeis das Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil.

O estudo é importante para verificar o panorama do desenvolvimento de competências técnicas e habilidades profissionais na disciplina de Contabilidade Introdutória. Você poderá contribuir com o desenvolvimento de estratégias de melhoria para o avanço da ciência e da profissão; bem como, colaborar com o conhecimento sobre como está se dando o processo basilar de ensino-aprendizagem da contabilidade em frente às mudanças sociais para atuação na área dos futuros profissionais.

Acesse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na íntegra através do link: <[https://bit.ly/Dissertação\\_\\_TCLE](https://bit.ly/Dissertação__TCLE)>

Por favor, insira o <b>código de respondente</b> que você recebeu por e-mail:

Concorda com as condições de participação conforme descrito no TCLE? O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pode ser acessado na íntegra através do link: < <a href="https://bit.ly/Dissertação__TCLE">https://bit.ly/Dissertação__TCLE</a> >
<input type="checkbox"/> Sim, eu concordo
<input type="checkbox"/> Não concordo

## Caracterização do respondente

Qual sua identidade de gênero?
(1) Cisgênero = Que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer.
(2) Transexual/transgênero = Possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer.
(3) Não definem sua identidade dentro do sistema binário homem/mulher.
<input type="checkbox"/> Homem cisgênero (1)
<input type="checkbox"/> Mulher cisgênero (1)
<input type="checkbox"/> Homem transexual/transgênero (2)
<input type="checkbox"/> Mulher transexual/transgênero (2)
<input type="checkbox"/> Não binário (3)
<input type="checkbox"/> Prefiro não me classificar
<input type="checkbox"/> Prefiro não responder
<input type="checkbox"/> Outro: _____

Com qual cor/etnia você se identifica?
<input type="checkbox"/> Branca
<input type="checkbox"/> Negra
<input type="checkbox"/> Parda
<input type="checkbox"/> Amarela
<input type="checkbox"/> Indígena

Qual é o nível mais alto de educação formal que você concluiu?
<input type="checkbox"/> Especialização
<input type="checkbox"/> Mestrado Profissional
<input type="checkbox"/> Mestrado Acadêmico
<input type="checkbox"/> Doutorado
<input type="checkbox"/> Pós-doutorado

Qual(is) a(s) sua(s) área(s) de formação?
<input type="checkbox"/> Administração
<input type="checkbox"/> Atuária
<input type="checkbox"/> Ciências Contábeis
<input type="checkbox"/> Ciências Econômicas
<input type="checkbox"/> Outro: _____

Em que região se localiza a instituição de ensino que você trabalha?
<input type="checkbox"/> Região Norte
<input type="checkbox"/> Região Nordeste
<input type="checkbox"/> Região Centro-Oeste
<input type="checkbox"/> Região Sudeste
<input type="checkbox"/> Região Sul

Há quanto tempo você trabalha nessa instituição de ensino?

Há quanto tempo você ministra o componente curricular de Contabilidade Introdutória <sup>1</sup> ?
<sup>1</sup> Nesta pesquisa entende-se por Contabilidade Introdutória o componente curricular que tenha por objetivo introduzir aos discentes o estudo da contabilidade. Em algumas instituições de ensino é denominado como: Introdução à Contabilidade, Contabilidade Geral, Contabilidade Básica, entre outros. Contudo, sempre ministrada no ano inicial do curso de graduação em Ciências Contábeis.

Qual o seu tempo total de dedicação como docente?
<input type="checkbox"/> Dedicção exclusiva
<input type="checkbox"/> 40 horas
<input type="checkbox"/> 20 horas
<input type="checkbox"/> Outro: _____

Possui outra atuação profissional em paralelo à atividade docente?
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não

Você exerceu outra atividade profissional diferente da docência anteriormente à carreira de professor?
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não

Você possui certificação profissional?
São exemplos de certificações: AICPA ( <i>American Institute of Certified Public Accountants</i> ), CERTIFR ( <i>Certificate in International Financial Reporting</i> ), CNPC (Cadastro Nacional de Peritos Contábeis), CFAB (Certificado em Finanças, Contabilidade e Negócios), CRC (Conselho Regional de Contabilidade), CNAI (Cadastro Nacional de Auditores Independentes).
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não

Possui algum curso de formação pedagógica?
São exemplos: Curso de aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, curso aperfeiçoamento de práticas docentes, cursos voltados para estratégias de ensino. Considere cursos com carga horária mínima de 8 horas.
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não

Durante sua formação (graduação, especialização/MBA, mestrado ou doutorado) cursou alguma disciplina relacionada à didática ou metodologia de ensino?
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não

Após sua última formação acadêmica, você participou de cursos voltados para pedagogia, didática ou metodologias de ensino?
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não

Você conhece os Padrões Internacionais de Educação Contábil publicados pelo *International Accounting Education Standards Board* <sup>2</sup> (IAESB)?

<sup>2</sup> O IAESB é uma organização independente da Federação Internacional de Contadores (IFAC) que desenvolve orientações para melhorar a educação em contabilidade.

Sim

Não

### Metodologias de Aprendizagem

Indique o grau de utilização das metodologias de aprendizagem citados abaixo no componente curricular de Contabilidade Introdutória:

Metodologia	Não utilizo	Utilizo raramente	Utilizo pouco	Utilizo muito	Sempre utilizo	Não conheço
Aprendizagem baseada em equipes (TBL)						
Aprendizagem baseada em problemas (PBL)						
Aula Expositiva						
Aula Expositiva Dialogada						
Debate						
<i>Design Thinking</i>						
Dramatização						
Estudo de caso						
Filmes						
Fórum e Lista de Discussão						
Gamificação e Jogos para Educação						
Grupo de Verbalização e Grupo de Observação						
Painel Integrado						
Prática de campo						
<i>Roleplay</i>						
Sala de Aula Invertida						
Seminários						
<i>Storytelling</i>						
Visita técnica						

Qual a sua opinião a respeito da utilização de metodologias ativas de aprendizagem no componente curricular de Contabilidade Introdutória?

--



### Competências Técnicas

Para as proposições a seguir, atribua uma nota em uma escala de 0 a 10, de acordo com o nível de concordância da sua experiência na disciplina de Contabilidade Introdutória.

Sendo a escala de concordância iniciando em 0-Discordo totalmente a 10-Concordo totalmente.

Sinta-se livre para comentar a resposta de cada proposição. Conto com sua colaboração.

Os estudantes conhecem os princípios contábeis e sabem aplicá-los a transações e outros eventos.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes aplicam os pronunciamentos do CPC e/ou outras normas relevantes que são abordados no componente curricular.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes avaliam a adequação de algumas políticas contábeis.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes elaboram demonstrações financeiras básicas.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes interpretam as demonstrações financeiras.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes interpretam relatórios que incluem dados e informações não financeiras.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes analisam dados e informações que auxiliam na tomada de decisão.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes comparam as várias fontes de financiamento disponível para uma organização.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes sabem analisar a posição financeira atual de uma organização.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes compreendem alguns aspectos da tributação nacional.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes conhecem os princípios da boa governança, incluindo os direitos e deveres dos proprietários, investidores e responsáveis pela governança.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes compreendem quais são as leis e regulamentos bases aplicáveis às diferentes formas de pessoas jurídicas.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes compreendem quais são as normas e regulamentos bases aplicáveis ao ambiente em que opera a profissão contábil.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes aplicam proteção de dados e regulamentos de privacidade ao armazenar, acessar ou compartilhar dados e informações.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes compreendem o impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação no ambiente e no modelo de negócio de uma organização.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes compreendem como as Tecnologias de Informação e Comunicação apoiam a análise de dados e a tomada de decisões.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação para analisar dados e informações.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

--

Os estudantes utilizam a Tecnologia de Informação e Comunicação para aumentar a eficiência e eficácia da comunicação.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

--

Os estudantes descrevem o ambiente em que uma organização opera.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

--

Além das competências técnicas mencionadas, qual(is) competência(s) você, como docente, busca que os estudantes adquiram no processo de ensino-aprendizagem da Contabilidade Introdutória?

--

### Habilidades Profissionais

Para as proposições a seguir, atribua uma nota em uma escala de 0 a 10, de acordo com o nível de concordância da sua experiência na disciplina de Contabilidade Introdutória.

Sendo a escala de concordância iniciando em 0-Discordo totalmente a 10-Concordo totalmente.

Sinta-se livre para comentar a resposta de cada proposição. Conto com sua colaboração.

Os estudantes avaliam dados e informações.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes aplicam habilidades de pensamento crítico para resolver problemas, informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes reconhecem quando necessitam do auxílio do docente.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes recomendam soluções para problemas.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes respondem de forma eficaz a circunstâncias em mudança ou novas informações para resolver problemas, informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes demonstram colaboração, cooperação e trabalho em equipe.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes comunicam-se de forma clara e concisa ao apresentar, discutir e relatar situações formais e informais.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes demonstram consciência das diferenças culturais e linguísticas em todas as comunicações.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes aplicam técnicas de escuta ativa, bem como, realizam questionamentos.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes demonstram ter habilidades de negociação para alcançar soluções e acordos.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes apresentam ideias e influenciam outras pessoas para fornecer apoio e compromisso.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes demonstram compromisso com a aprendizagem.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes estabelecem padrões de desempenho e monitoram por meio de atividades reflexivas e <i>feedback</i> de outras pessoas.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes demonstram gerenciar o tempo e recursos.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes apresentam uma mente aberta a novas oportunidades.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes cumprem os prazos prescritos para realização das atividades.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes revisam o próprio trabalho para determinar se está em conformidade com os padrões solicitados.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes demonstram habilidades de gestão de pessoas para motivar e desenvolver outras pessoas.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

--

Os estudantes demonstram habilidades de delegação para entregar tarefas.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

--

Os estudantes demonstram habilidades de liderança para influenciar outras pessoas.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

--

Além das habilidades profissionais mencionadas, qual(is) habilidade(s) você, como docente, busca que os estudantes adquiram no processo de ensino-aprendizagem da Contabilidade Introdutória?

--

Use este espaço para deixar seu comentário, crítica ou sugestão

--



## Apêndice J: Instrumento de Coleta de Dados da Segunda Rodada

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “Para além do aprender: competências e habilidades na Contabilidade à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa”, como parte do projeto de dissertação cujo pesquisador responsável é Herberthy Cerqueira Lima, discente do Mestrado Acadêmico vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo (PPGCC/FEA/USP). O pesquisador é orientado pelo Prof. Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima.

O objetivo do estudo é identificar e analisar as avaliações e percepções dos docentes sobre as competências técnicas e habilidades profissionais, propostas pelo *International Accounting Education Standards Board* - IAESB, aplicadas ao componente curricular de Contabilidade Introdutória, à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa, nos cursos de graduação em Ciências Contábeis das Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil.

O estudo é importante para verificar o panorama do desenvolvimento de competências técnicas e habilidades profissionais na disciplina de Contabilidade Introdutória. Poderá contribuir com o desenvolvimento de estratégias de melhoria para o avanço da ciência e da profissão; bem como, colaborar com o conhecimento sobre como está se dando o processo basilar de ensino-aprendizagem da contabilidade em frente às mudanças sociais para atuação na área dos futuros profissionais.

Acesse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na íntegra através do link: <[https://bit.ly/Dissertação\\_TCLE](https://bit.ly/Dissertação_TCLE)>

Por favor, insira o <b>código de respondente</b> que você recebeu por e-mail:
Ao prosseguir na pesquisa, você concorda com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

### Competências Técnicas e Habilidades Profissionais

Nesta seção são apresentadas as proposições acerca das competências e habilidades, na qual não houve consenso na primeira rodada do método *Delphi*.

Com base na avaliação dos dados da primeira rodada, reavalie as notas atribuídas em uma escala de 0 a 10.

A percepção positiva representa que a maioria dos especialistas na primeira rodada atribuíram nota maior ou igual a 7; enquanto a percepção negativa, menor ou igual a 3.

Os estudantes analisam dados e informações que auxiliam na tomada de decisão. Na primeira rodada obteve-se uma percepção positiva dessa proposição.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente							Concordo totalmente			

Os estudantes comparam as várias fontes de financiamento disponível para uma organização. Na primeira rodada obteve-se uma percepção negativa dessa proposição.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente							Concordo totalmente			

Os estudantes sabem analisar a posição financeira atual de uma organização. Na primeira rodada obteve-se uma percepção positiva dessa proposição.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente							Concordo totalmente			

Os estudantes compreendem quais são as normas e regulamentos bases aplicáveis ao ambiente em que opera a profissão contábil. Na primeira rodada obteve-se uma percepção negativa dessa proposição.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente							Concordo totalmente			

Os estudantes compreendem o impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação no ambiente e no modelo de negócio de uma organização. Na primeira rodada obteve-se uma percepção negativa dessa proposição.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente							Concordo totalmente			

Os estudantes compreendem como as Tecnologias de Informação e Comunicação apoiam a análise de dados e a tomada de decisões. Na primeira rodada obteve-se uma percepção positiva dessa proposição.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente							Concordo totalmente			

Os estudantes aplicam habilidades de pensamento crítico para resolver problemas, informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões. Na primeira rodada obteve-se uma percepção positiva dessa proposição.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente							Concordo totalmente			

Os estudantes demonstram ter habilidades de negociação para alcançar soluções e acordos.										
Na primeira rodada obteve-se uma percepção positiva dessa proposição.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Os estudantes apresentam ideias e influenciam outras pessoas para fornecer apoio e compromisso.										
Na primeira rodada obteve-se uma percepção positiva dessa proposição.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Os estudantes estabelecem padrões de desempenho e monitoram por meio de atividades reflexivas e <i>feedback</i> de outras pessoas.										
Na primeira rodada obteve-se uma percepção positiva dessa proposição.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Os estudantes demonstram gerenciar o tempo e recursos.										
Na primeira rodada obteve-se uma percepção positiva dessa proposição.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Os estudantes revisam o próprio trabalho para determinar se está em conformidade com os padrões solicitados.										
Na primeira rodada obteve-se uma percepção positiva dessa proposição.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Os estudantes demonstram habilidades de gestão de pessoas para motivar e desenvolver outras pessoas.										
Na primeira rodada obteve-se uma percepção negativa dessa proposição.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Os estudantes demonstram habilidades de delegação para entregar tarefas.										
Na primeira rodada obteve-se uma percepção positiva dessa proposição.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Os estudantes demonstram habilidades de liderança para influenciar outras pessoas.										
Na primeira rodada obteve-se uma percepção positiva dessa proposição.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Para você, qual o(s) motivo(s) para a falta de consenso (diferença de opinião) entre os docentes de Contabilidade Introdutória, nas proposições desta seção?										

### Novas Proposições

Nesta seção são apresentadas as proposições acerca das competências e habilidades, sugeridas pelo painel de especialistas, ao final da primeira rodada do método Delphi.

Atribua uma nota em uma escala de 0 a 10, de acordo com o nível de concordância da sua experiência na disciplina de Contabilidade Introdutória.

Sinta-se livre para comentar a resposta de cada proposição.

Os estudantes entendem o método das partidas dobradas (débito/crédito).										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes entendem o regime de competência.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes realizam a escrituração contábil de forma manual.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes compreendem as funções dos usuários da contabilidade.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes compreendem os conceitos básicos apresentados no componente curricular.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes compreendem os processos nos sistemas de informações.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente							Concordo totalmente			

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes compreendem o cenário do setor das entidades.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente							Concordo totalmente			

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes analisam o cenário econômico das organizações.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente							Concordo totalmente			

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes demonstram habilidades de raciocínio lógico.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente							Concordo totalmente			

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes demonstram habilidades na utilização de planilhas eletrônicas, como o Microsoft Excel.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente							Concordo totalmente			

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes demonstram habilidades para a escrita.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente							Concordo totalmente			

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes apresentam habilidades de leitura e interpretação de texto.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes compreendem a linguagem técnica.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes demonstram proatividade.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes entendem as possíveis áreas de atuação profissional.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

Os estudantes entendem o papel da Ciência Contábil na sociedade.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente						Concordo totalmente				

Sinta-se livre para comentar a nota atribuída na proposição anterior:

## Apêndice K: Modelo do *feedback* controlado

<b>Para além do aprender: competências e habilidades na Contabilidade à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa</b>	Rodada n. 1	
	Usuário	0000

Competências Técnicas	Média	Mediana	Sua Nota
Os estudantes analisam dados e informações que auxiliam na tomada de decisão.	5,0	6	0
Os estudantes comparam as várias fontes de financiamento disponível para uma organização.	4,4	5	0
Os estudantes sabem analisar a posição financeira atual de uma organização.	5,6	6	0
Os estudantes compreendem quais são as normas e regulamentos bases aplicáveis ao ambiente em que opera a profissão contábil.	4,7	5	0
Os estudantes compreendem o impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação no ambiente e no modelo de negócio de uma organização.	5,2	5	0
Os estudantes compreendem como as Tecnologias de Informação e Comunicação apoiam a análise de dados e a tomada de decisões.	5,0	5	0

Habilidades Profissionais	Média	Mediana	Sua Nota
Os estudantes aplicam habilidades de pensamento crítico para resolver problemas, informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões.	5,6	5	0
Os estudantes demonstram ter habilidades de negociação para alcançar soluções e acordos.	5,4	6	0
Os estudantes apresentam ideias e influenciam outras pessoas para fornecer apoio e compromisso.	5,4	6	0
Os estudantes estabelecem padrões de desempenho e monitoram por meio de atividades reflexivas e feedback de outras pessoas.	5,5	5	0
Os estudantes demonstram gerenciar o tempo e recursos.	4,9	4	0
Os estudantes revisam o próprio trabalho para determinar se está em conformidade com os padrões solicitados.	5,0	5	0
Os estudantes demonstram habilidades de gestão de pessoas para motivar e desenvolver outras pessoas.	4,5	5	0
Os estudantes demonstram habilidades de delegação para entregar tarefas.	5,3	5	0
Os estudantes demonstram habilidades de liderança para influenciar outras pessoas.	5,0	5	0

### Apêndice L: Resumo - Competências Técnicas

Ranking	Código da Assertiva	Rodada	%	Média	Mediana	Grupo	Nível de Concordância	Percepção
1	CT4	1	86,15%	8,62	9,00	Contabilidade Financeira e relatórios	Concordância Forte	Positiva (+)
2	CT22	2	80,83%	8,08	8,50	Contabilidade Financeira e relatórios	Concordância Substancial	Positiva (+)
3	CT20	2	71,67%	7,17	7,50	Contabilidade Financeira e relatórios	Concordância Substancial	Positiva (+)
3	CT23	2	71,67%	7,17	7,50	Contabilidade Financeira e relatórios	Concordância Substancial	Positiva (+)
5	CT21	2	63,33%	6,33	7,00	Contabilidade Financeira e relatórios	Concordância Substancial	Positiva (+)
5	CT24	2	63,33%	6,33	6,00	Contabilidade Financeira e relatórios	Concordância Moderada	Positiva (+)
7	CT5	1	62,31%	6,23	6,00	Contabilidade Financeira e relatórios	Concordância Moderada	Positiva (+)
8	CT2	1	60,77%	6,08	6,00	Contabilidade Financeira e relatórios	Concordância Moderada	Positiva (+)
9	CT1	1	58,85%	5,88	6,00	Contabilidade Financeira e relatórios	Concordância Moderada	Positiva (+)
10	CT25	2	56,67%	5,67	6,00	Tecnologia de Informação e Comunicação	Sem concordância	Positiva (+)
11	CT16	2	55,83%	5,58	5,50	Tecnologia de Informação e Comunicação	Concordância Moderada	Positiva (+)
12	CT7	2	52,50%	5,25	6,00	Contabilidade Gerencial	Concordância Moderada	Positiva (+)
12	CT15	2	52,50%	5,25	5,50	Tecnologia de Informação e Comunicação	Sem concordância (DP)	Negativa (-)
14	CT26	2	50,00%	5,00	5,00	Ambiente empresarial e organizacional	Concordância Baixa	Negativa (-)
15	CT9	2	48,33%	4,83	6,00	Finanças e Gestão Financeira	Concordância Baixa	Positiva (+)
16	CT13	2	44,17%	4,42	4,00	Leis e Regulamentos Comerciais	Concordância Moderada	Negativa (-)
17	CT19	1	42,69%	4,27	4,00	Ambiente empresarial e organizacional	Concordância Moderada	Negativa (-)
18	CT8	2	42,50%	4,25	4,50	Finanças e Gestão Financeira	Concordância Baixa	Negativa (-)
19	CT10	1	40,77%	4,08	4,50	Tributação	Concordância Moderada	Negativa (-)
20	CT18	1	40,00%	4,00	3,50	Tecnologia de Informação e Comunicação	Concordância Moderada	Negativa (-)
21	CT12	1	36,92%	3,69	3,50	Leis e Regulamentos Comerciais	Concordância Moderada	Negativa (-)
22	CT27	2	36,67%	3,67	3,50	Ambiente empresarial e organizacional	Concordância Moderada	Negativa (-)
23	CT3	1	35,77%	3,58	3,50	Contabilidade Financeira e relatórios	Concordância Moderada	Negativa (-)
24	CT17	1	33,85%	3,38	2,50	Tecnologia de Informação e Comunicação	Concordância Moderada	Negativa (-)
25	CT6	1	30,77%	3,08	3,00	Contabilidade Financeira e relatórios	Concordância Moderada	Negativa (-)
26	CT11	1	29,62%	2,96	3,00	Governança, Gestão de Riscos e Controle Interno	Concordância Substancial	Negativa (-)
27	CT14	1	12,31%	1,23	0,00	Leis e Regulamentos Comerciais	Concordância Substancial	Negativa (-)



### Apêndice M: Resumo - Habilidades Profissionais

Ranking	Código da Assertiva	Rodada	%	Média	Mediana	Grupo	Nível de Concordância	Percepção
1	HP16	1	73,08%	7,31	7,50	Habilidades Organizacionais	Concordância Substancial	Positiva (+)
2	HP3	1	71,92%	7,19	7,50	Habilidades Intelectuais	Concordância Substancial	Positiva (+)
2	HP6	1	71,92%	7,19	7,50	Habilidades Interpessoais e de Comunicação	Concordância Substancial	Positiva (+)
4	HP15	1	66,54%	6,65	7,00	Habilidades Pessoais	Concordância Substancial	Positiva (+)
5	HP1	1	63,08%	6,31	6,00	Habilidades Intelectuais	Concordância Moderada	Positiva (+)
6	HP9	1	61,92%	6,19	6,00	Habilidades Interpessoais e de Comunicação	Concordância Moderada	Positiva (+)
7	HP12	1	61,54%	6,15	6,00	Habilidades Pessoais	Concordância Moderada	Positiva (+)
8	HP7	1	55,77%	5,58	6,00	Habilidades Interpessoais e de Comunicação	Concordância Moderada	Positiva (+)
9	HP27	2	55,00%	5,50	5,00	Habilidades Organizacionais	Concordância Moderada	Positiva (+)
10	HP28	2	51,67%	5,17	5,00	Habilidades Organizacionais	Concordância Baixa	Positiva (+)
11	HP11	2	50,83%	5,08	5,50	Habilidades Interpessoais e de Comunicação	Concordância Baixa	Positiva (+)
12	HP10	2	48,33%	4,83	5,00	Habilidades Interpessoais e de Comunicação	Concordância Baixa	Positiva (+)
13	HP17	2	47,50%	4,75	5,00	Habilidades Organizacionais	Concordância Baixa	Positiva (+)
13	HP26	2	47,50%	4,75	4,50	Habilidades Pessoais	Concordância Moderada	Negativa (-)
15	HP8	1	44,62%	4,46	5,00	Habilidades Interpessoais e de Comunicação	Concordância Moderada	Negativa (-)
16	HP4	1	43,08%	4,31	4,00	Habilidades Intelectuais	Concordância Moderada	Negativa (-)
17	HP13	2	42,50%	4,25	4,50	Habilidades Pessoais	Concordância Moderada	Negativa (-)
17	HP20	2	42,50%	4,25	4,50	Habilidades Organizacionais	Concordância Moderada	Negativa (-)
17	HP25	2	42,50%	4,25	5,00	Habilidades Interpessoais e de Comunicação	Concordância Moderada	Negativa (-)
20	HP19	2	41,67%	4,17	4,00	Habilidades Organizacionais	Concordância Moderada	Negativa (-)
20	HP22	2	41,67%	4,17	3,50	Habilidades Intelectuais	Concordância Moderada	Negativa (-)
22	HP2	2	40,83%	4,08	4,50	Habilidades Intelectuais	Concordância Moderada	Negativa (-)
23	HP5	1	40,00%	4,00	4,00	Habilidades Intelectuais	Concordância Moderada	Negativa (-)
23	HP21	2	40,00%	4,00	4,50	Habilidades Intelectuais	Concordância Moderada	Negativa (-)
25	HP14	2	39,17%	3,92	4,00	Habilidades Pessoais	Concordância Moderada	Negativa (-)

<b>Ranking</b>	<b>Código da Assertiva</b>	<b>Rodada</b>	<b>%</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Grupo</b>	<b>Nível de Concordância</b>	<b>Percepção</b>
25	HP18	2	39,17%	3,92	4,00	Habilidades Organizacionais	Concordância Moderada	Negativa (-)
25	HP24	2	39,17%	3,92	3,50	Habilidades Interpessoais e de Comunicação	Concordância Moderada	Negativa (-)
28	HP23	2	35,00%	3,50	3,00	Habilidades Interpessoais e de Comunicação	Concordância Moderada	Negativa (-)

**Apêndice N: Cenário das Competências Técnicas na Contabilidade Introdutória**



**Apêndice O: Cenário das Habilidades Profissionais na Contabilidade Introdutória**

**Habilidades Intelectuais**

- ✓ Reconhecimento de auxílio dos docentes
- ✓ Avaliação de dados e informações
- ✗ Recomendação de soluções para problemas
- ✗ Utilização de planilhas eletrônicas
- ✗ Resposta à circunstâncias em mudança ou novas informações
- ✗ Pensamento crítico
- ✗ Raciocínio lógico

**Habilidades Interpessoais e de Comunicação**

- ✓ Colaboração, cooperação e trabalho em equipe
- ✓ Escuta ativa
- ✓ Comunicação objetiva
- ✗ Escrita
- ✗ Compreensão da linguagem técnica
- ✗ Leitura e interpretação de textos
- ✗ Consciência das diferenças culturais e linguísticas
- ? Negociação
- ? Apresentação de ideias

**Habilidades Organizacionais**

- ✓ Cumprimento de prazos
- ✓ Conhecimento das áreas de atuação profissional
- ✗ Liderança
- ✗ Delegação para entregar tarefas
- ✗ Gestão de pessoas
- ? Revisão do próprio trabalho
- ? Entendimento do papel da Ciência Contábil

**Habilidades Pessoais**

- ✓ Mentalidade aberta a novas oportunidades
- ✓ Compromisso com a aprendizagem
- ✗ Proatividade
- ✗ Gerenciamento de tempos e recursos
- ✗ Estabelecimento e monitoramento dos padrões de desempenho



**Legenda:**

- ✓ Percepção Positiva
- ✗ Percepção Negativa
- ? Falta de Consenso

## Anexo A: Resultados de Aprendizagem para Competências Técnicas (IES 2)

Área de Competência	Resultados de Aprendizagem
(a) Contabilidade e relatórios financeiros	<ul style="list-style-type: none"> <li>(i) Aplicar princípios contábeis a transações e outros eventos.</li> <li>(ii) Aplicar Normas Internacionais de Relatório Financeiro (IFRSs) ou outras normas relevantes para transações e outros eventos.</li> <li>(iii) Avaliar a adequação das políticas contábeis utilizadas na preparação das demonstrações financeiras.</li> <li>(iv) Preparar demonstrações financeiras, incluindo demonstrações financeiras consolidadas, de acordo com as IFRSs ou outras normas relevantes.</li> <li>(v) Interpretar as demonstrações financeiras e respectivas divulgações.</li> <li>(vi) Interpretar relatórios que incluem dados não financeiros e informação.</li> </ul>
(b) Contabilidade Gerencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>(i) Preparar dados e informações para apoiar a tomada de decisões gerenciais em tópicos como planejamento e orçamento, gestão de custos, controle de qualidade, medição de desempenho e análise comparativa.</li> <li>(ii) Aplicar técnicas para apoiar a gestão da tomada de decisão, incluindo custeio do produto, análise de variação, gerenciamento de estoque, e, orçamento e previsão.</li> <li>(iii) Aplicar técnicas quantitativas apropriadas para analisar o comportamento dos custos e os direcionadores dos custos.</li> <li>(iv) Analisar dados e informações para apoiar a tomada de decisão gerencial.</li> <li>(v) Avaliar o desempenho dos produtos e segmentos de negócios.</li> </ul>
(c) Finanças e gestão financeira	<ul style="list-style-type: none"> <li>(i) Comparar as várias fontes de financiamento disponíveis para uma organização, incluindo financiamento bancário, instrumentos financeiros, e, mercados de títulos, ações e tesouraria.</li> <li>(ii) Analisar o fluxo de caixa e as necessidades de capital de giro de uma organização.</li> <li>(iii) Analisar a posição financeira atual e futura de uma organização, usando técnicas que incluem análise de índices, análise de tendências e análise de fluxo de caixa.</li> <li>(iv) Avaliar a adequação dos componentes usados para calcular o custo de capital de uma organização.</li> <li>(v) Aplicar técnicas de orçamento de capital na avaliação de decisões de investimento de capital.</li> <li>(vi) Explicar as abordagens de avaliação de renda, de ativos e de mercado usadas para decisões de investimento, planejamento de negócios e gestão financeira de longo prazo.</li> </ul>
(d) Tributação	<ul style="list-style-type: none"> <li>(i) Explicar o cumprimento da tributação nacional e os requisitos de arquivamento.</li> <li>(ii) Preparar cálculos de impostos diretos e indiretos para pessoas físicas e jurídicas.</li> <li>(iii) Analisar as questões tributárias associadas a transações internacionais não complexas.</li> <li>(iv) Explicar as diferenças entre planejamento tributário, elisão fiscal e evasão fiscal.</li> </ul>
(e) Auditoria e garantia	<ul style="list-style-type: none"> <li>(i) Descrever os objetivos e fases envolvidos na realização de uma auditoria de demonstrações financeiras.</li> <li>(ii) Aplicar as Normas Internacionais de Auditoria ou outras normas, leis e regulamentos de auditoria aplicáveis à uma auditoria de demonstrações financeiras.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>(iii) Avaliar os riscos de distorção relevante nas demonstrações financeiras e considerar o impacto na estratégia de auditoria.</li> <li>(iv) Aplicar métodos quantitativos que são usados em trabalhos de auditoria.</li> <li>(v) Identificar evidências de auditoria relevantes, incluindo evidências contraditórias, para informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões bem fundamentadas.</li> <li>(vi) Concluir se foi obtida evidência de auditoria suficiente e apropriada.</li> <li>(vii) Explicar os elementos-chave dos trabalhos de asseguarção e as normas aplicáveis que são relevantes para esses trabalhos.</li> </ul>
(f) Governança, gestão de risco e controle interno	<ul style="list-style-type: none"> <li>(i) Explicar os princípios da boa governança, incluindo os direitos e responsabilidades dos proprietários, investidores e responsáveis pela governança; e o papel das partes interessadas nos requisitos de governança, divulgação e transparência.</li> <li>(ii) Analisar os componentes da estrutura de governança de uma organização.</li> <li>(iii) Analisar os riscos de uma organização e oportunidades usando uma estrutura de gerenciamento de risco.</li> <li>(iv) Analisar os componentes de controle interno relacionados ao reporte financeiro.</li> <li>(v) Analisar a adequação dos sistemas, processos e controles para coleta, geração, armazenamento, acesso, uso ou compartilhamento de dados e informações.</li> </ul>
(g) Leis e regulamentos comerciais	<ul style="list-style-type: none"> <li>(i) Explicar as leis e regulamentos que regem as diferentes formas de pessoas jurídicas.</li> <li>(ii) Explicar as leis e regulamentos aplicáveis ao ambiente em que os contadores profissionais operam.</li> <li>(iii) Aplicar os regulamentos de proteção de dados e privacidade ao coletar, gerar, armazenar, acessar, usar ou compartilhar dados e informações.</li> </ul>
(h) Tecnologias de informação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>(i) Explicar o impacto dos desenvolvimentos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ambiente e modelo de negócios de uma organização.</li> <li>(ii) Explicar como as TIC apoiam a análise de dados e tomada de decisão.</li> <li>(iii) Explicar como as TIC apoiam a identificação, relato e gestão de risco em uma organização.</li> <li>(iv) Usar as TIC para analisar dados e informações.</li> <li>(v) Usar as TIC para aumentar a eficiência e eficácia da comunicação.</li> <li>(vi) Aplicar as TIC para aumentar a eficiência e eficácia dos sistemas de uma organização.</li> <li>(vii) Analisar a adequação dos processos e controles de TIC.</li> <li>(viii) Identificar melhorias nos processos e controles de TIC.</li> </ul>
(i) Ambiente empresarial e organizacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>(i) Descrever o ambiente em que uma organização opera, incluindo os principais aspectos econômicos, legais, regulatórios, políticos, tecnológicos, sociais e culturais.</li> <li>(ii) Analisar aspectos do ambiente global que afeta o comércio e as finanças internacionais.</li> <li>(iii) Identificar as características da globalização, incluindo o papel das multinacionais e dos mercados emergentes.</li> </ul>
(j) Economia	<ul style="list-style-type: none"> <li>(i) Descrever os princípios fundamentais da microeconomia e da macroeconomia.</li> <li>(ii) Descrever o efeito de mudanças nos indicadores macroeconômicos sobre a atividade empresarial.</li> <li>(iii) Explicar os diferentes tipos de estruturas de mercado, incluindo concorrência perfeita, concorrência monopolista, monopólio e oligopólio.</li> </ul>

(k) Estratégia e gestão de negócios	<ul style="list-style-type: none"><li>(i) Explicar as várias maneiras pelas quais as organizações podem ser projetadas e estruturadas.</li><li>(ii) Explicar o propósito e a importância dos diferentes tipos de áreas funcionais e operacionais dentro das organizações.</li><li>(iii) Analisar os fatores externos e internos que podem influenciar a estratégia de uma organização.</li><li>(iv) Explicar os processos que podem ser usados para desenvolver e implementar a estratégia de uma organização.</li><li>(v) Explicar como as teorias do comportamento organizacional podem ser usadas para melhorar o desempenho do indivíduo, da equipe e da organização.</li></ul>
-------------------------------------	---

## Anexo B: Resultados de Aprendizagem para Habilidades Profissionais (IES 3)

Área de Competência	Resultados de Aprendizagem
(a) Intelectual	<ul style="list-style-type: none"> <li>(i) Avaliar dados e informações de uma variedade de fontes e perspectivas por meio de pesquisa, integração e análise.</li> <li>(ii) Aplicar habilidades de pensamento crítico para resolver problemas, informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões bem fundamentadas.</li> <li>(iii) Identificar quando é apropriado consultar especialistas.</li> <li>(iv) Recomendar soluções para problemas não estruturados e multifacetados.</li> <li>(i) Responder eficazmente a circunstâncias em mudança ou novas informações para resolver problemas, informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões bem fundamentadas.</li> </ul>
(b) Interpessoal e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>(i) Demonstrar colaboração, cooperação e trabalho em equipe ao trabalhar em direção aos objetivos organizacionais.</li> <li>(ii) Comunicar de forma clara e concisa quando apresentar, discutir e relatar em situações formais e informais.</li> <li>(iii) Demonstrar consciência das diferenças culturais e linguísticas em todas as comunicações.</li> <li>(iv) Aplicar técnicas de escuta ativa e entrevistas eficazes.</li> <li>(v) Aplicar habilidades de negociação para chegar a soluções e acordos.</li> <li>(vi) Aplicar habilidades consultivas para minimizar ou resolver conflitos, resolver problemas e maximizar oportunidades.</li> <li>(vii) Apresentar ideias e influenciar outras pessoas para fornecer apoio e compromisso.</li> </ul>
(c) Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>(i) Demonstrar um compromisso com a aprendizagem ao longo da vida.</li> <li>(ii) Estabeleça altos padrões pessoais de desempenho e monitore por meio de atividade reflexiva e <i>feedback</i> de outras pessoas.</li> <li>(iii) Gerenciar tempo e recursos para alcançar compromissos profissionais.</li> <li>(iv) Antecipar desafios e planejar possíveis soluções.</li> <li>(v) Aplicar uma mente aberta a novas oportunidades.</li> <li>(vi) Identificar o impacto potencial do viés pessoal e organizacional.</li> </ul>
(d) Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>(i) Realizar atribuições de acordo com as práticas estabelecidas para cumprir os prazos prescritos.</li> <li>(ii) Rever o próprio trabalho e o de outras pessoas para determinar se está em conformidade com os padrões de qualidade da organização.</li> <li>(iii) Aplicar habilidades de gestão de pessoas para motivar e desenvolver outras pessoas.</li> <li>(iv) Aplicar habilidades de delegação para entregar atribuições.</li> <li>(v) Aplicar habilidades de liderança para influenciar outras pessoas a trabalhar para os objetivos organizacionais.</li> </ul>



## Anexo C: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



### COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

FEUSP 175/2022

Projeto: “Para além do aprender: análise das competências e habilidades na Contabilidade Introdutória à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa”

**Interessados:** Herberty Cerqueira Lima, Prof. Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima

A Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisou os materiais apresentados referentes à pesquisa: “Para além do aprender: análise das competências e habilidades na Contabilidade Introdutória à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa”, de autoria da (o) pesquisadora(o) de mestrado Herberty Cerqueira Lima, orientador(a) Prof.(a) Dr.(a) Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima. Considerou que a pesquisa cumpre com todos os requisitos e determinações da Resolução CNS 510/2016 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

São Paulo, 07 de junho de 2022.

Profa. Dra. Flávia I. Schilling

Presidente da Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP

cep.fe@usp.br