

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO –

FECAP

MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

IRMA FILOMENA LOBOSCO

**CASO-PROBLEMA NO ENSINO DE CONTABILIDADE
INTRODUTÓRIA: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DOS
ALUNOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO QUANTO À SUA
APLICABILIDADE NO DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES**

São Paulo

2007

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO – FECAP

MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

IRMA FILOMENA LOBOSCO

CASO-PROBLEMA NO ENSINO DE CONTABILIDADE

INTRODUTÓRIA: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO

CURSO DE GRADUAÇÃO QUANTO À SUA APLICABILIDADE NO

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Dissertação apresentada à Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

**Orientador: Prof. Dr. Antônio Benedito Silva
Oliveira**

São Paulo

2007

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO – FECAP

Reitor: Prof. Dr. Sérgio de Gouvea Franco

Pró-reitor de Graduação: Prof. Edison Simoni da Silva

Pró-reitor de Pós-Graduação: Prof. Dr. Sérgio de Gouvea Franco

Coordenador do Mestrado em Ciências Contábeis: Prof. Dr. Anísio Candido Pereira

FICHA CATALOGRÁFICA

L799c

Lobosco, Irma Filomena

Caso-problema no ensino de contabilidade introdutória: um estudo da percepção dos alunos do curso de graduação quanto à sua aplicabilidade no desenvolvimento de competências e habilidades / Irma Filomena Lobosco. - - São Paulo, 2007.
186 f.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Benedito Silva Oliveira.

Dissertação (mestrado) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP - Mestrado em Ciências Contábeis.

1. Contabilidade – Estudo e ensino (Superior) 2. Contabilidade - Métodos de ensino

CDD 657.07

FOLHA DE APROVAÇÃO

IRMA FILOMENA LOBOSCO

CASO-PROBLEMA NO ENSINO DE CONTABILIDADE INTRODUTÓRIA: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO QUANTO À SUA APLICABILIDADE NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Dissertação apresentada à Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Eliseu Martins
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
da Universidade de São Paulo – FEA/USP

Prof. Dr. Pedro Luis Cortês
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP

Prof. Dr. Antônio Benedito Silva Oliveira
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP
Professor Orientador – Presidente da Banca Examinadora

São Paulo, 30 de agosto de 2007.

DEDICATÓRIA

À minha mãe Noêmia Lobosco e a todos
que contribuíram direta ou indiretamente
para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Por mais esta conquista agradeço, sobretudo a Deus, pai de infinita sabedoria que me permitiu marcar mais um tento na jornada da busca do conhecimento.

Ao elenco de professores do curso de Mestrado que muito acrescentaram à minha formação acadêmica e pessoal: Prof. Dr. Anísio Cândido Pereira, Prof. Dr. Antônio Loureiro Gil; Prof. Dr. Cláudio Parisi; Prof.^a Dr.^a Elionor Farah Jreige Weffort; Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias; Prof. Dr. João Bosco Segretti, e, especialmente, ao meu orientador Prof. Dr. Antônio Benedito Silva Oliveira.

Um agradecimento especial ao Prof. Dr. Eliseu Martins, cuja orientação clara e precisa foi fundamental para a finalização deste trabalho e ao Prof. Dr. Pedro Luis Cortês que muito acrescentou pelo incentivo.

“Entender a educação não apenas como um processo de desenvolvimento e realização do potencial existente em cada colaborador, mas também como um processo de transmissão da herança cultural, a fim de perpetuar a existência da empresa.”

Marisa Eboli

RESUMO

Este estudo tem por objetivo promover uma comparação entre as abordagens Aprendizagem Baseada em Problema e ensino tradicional. Verifica-se a validade e utilidade da aplicabilidade e dos benefícios do Caso-Problema em sua utilização no ensino de Contabilidade Introdutória por meio das percepções dos alunos. Procura-se investigar por meio da aplicação do instrumento de avaliação a eficiência do Caso-Problema quanto às competências desenvolvidas nos cursos de Graduação na disciplina de Contabilidade Introdutória. Apresentam-se os resultados da pesquisa realizada em três Instituições de Ensino particular na cidade de São Paulo. Para tanto foi realizada no ano de 2006 uma pesquisa de campo com uma amostra de 105 alunos respondentes a qual foi analisada utilizando-se métodos estatísticos não-paramétricos disponíveis, que permitiu identificar o tipo de aula que mais agrada o aluno. Empreendeu-se no ano de 2007 a pesquisa experimental com a amostra de 78 alunos, que independente da primeira, com metodologia, propósito e público distinto e permitiu reconhecer a eficiência do Caso-Problema para desenvolver as competências e habilidades nas aulas de Contabilidade Introdutória, ministrada pela mesma professora e pesquisadora deste trabalho. Com base nos resultados, é possível identificar que o aluno entende a aula tradicional, como um processo de ensino que não lhe permite transpor o conhecimento adquirido para uma situação da vida real, não concordando como aprendizagem efetiva a realização de exercícios repetitivos, reconhecendo como mais agradável uma aula com situações que envolvam o estudo do texto e a resolução de problemas reais.

Palavras-chave: Contabilidade. Estudo e ensino (Superior). Contabilidade. Métodos de ensino.

ABSTRACT

This study it objectified allowed us to make a comparison of approach Problem-based Learning with the conventional mode of teaching. The findings show that perceptions of the students it looked for to verifying the valid, utility and applicability of the Problem-Case of the teaching technique. Development of competences and abilities were searched inquired through of the assessment instrument for it the efficiency in the high education of the teaching in Introductory Accounting. The results of it research carried out by three High School in São Paulo. Therefore it the fieldwork during of the 2006 with cross-section 105 students answered analyse for statistic no-parametric. To achieve the proposed goal, an experimental research was carried out on 2007 with cross-section 78 students, regardless of the fieldwork, had allowed to evidence a positive efficiency of the Problem-Case for the development of competences and abilities in the classroom in Introductory Accounting, administered for the teacher and researcher these work paper. The research had identified a perception of the students the conventional mode of teaching process-learning to be “non-relevant, passive, and boring”. Students who used the combination of both the conventional and Case-Problem method showed better gratified

Key-words: Accounting. Study and teaching (Higher). Accounting. Teaching methods.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -Tendências de abordagens do Ensino	48
QUADRO 2– Formas de Educação.....	53
QUADRO 3 – Quadro comparativo das abordagens de ensino da Contabilidade.....	56
QUADRO 4– Atributos para uma Aprendizagem Efetiva	57
QUADRO 5 - Processo de Aprendizagem Baseada em Problemas	62
QUADRO 6 – Aprendizagem Baseada em Problemas – Nível 1	76
QUADRO 7 - Correlação do comportamento dos professores e dos alunos no método por ABP	82
QUADRO 8– Diferenças entre Teoria e Prática no uso do Caso.....	83
QUADRO 9 - Instrumento da Pesquisa Experimental I e II - Caso Problema 1.....	92
QUADRO 10 – Instrumento da Pesquisa Experimental I e II - Caso Problema 2.....	97
QUADRO 11–Questionário aplicado nos grupos Experimental I e Experimental II da pesquisa de campo	100
QUADRO 12–Questionário aplicado no grupo Controle I da pesquisa de campo	102
QUADRO 13 - Instrumento da Pesquisa Experimental III- Caso Problema 1	104
QUADRO 14 - Instrumento da Pesquisa Experimental III- Caso Problema 2	109
QUADRO 15– Questionário aplicado na pesquisa experimental	113
QUADRO 16– Instrumento de avaliação da pesquisa experimental	114
QUADRO 17– Instrumento de avaliação da pesquisa experimental	115
QUADRO 18 –Gabarito	145

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1– Os quatro pilares da educação segundo a UNESCO.....	31
FIGURA 2– Método do Arco.....	64

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1– Frequência da Questão 1: Qual é a sua opinião sobre a importância da disciplina de Contabilidade Introdutória na formação profissional do aluno de Administração de Empresas?	132
GRÁFICO 2– Frequência: ARE.....	149
GRÁFICO 3– Frequência: Balancete de Verificação.....	150
GRÁFICO 4– Frequência: Balanço patrimonial	151
GRÁFICO 5– Frequência: D.R.E.....	152
GRÁFICO 6 – Frequência: Capital de terceiros.....	153
GRÁFICO 7 – Frequência: Capital à disposição da empresa	154
GRÁFICO 8– Frequência: Bens e direitos	155
GRÁFICO 9– Frequência: Ativo Circulante	156
GRÁFICO 10– Frequência: Passivo circulante.....	157
GRÁFICO 11– Frequência: Ativo permanente tangível	158
GRÁFICO 12– Frequência: Ativo permanente intangível	159

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Abordagens de Ensino.....	56
TABELA 2- Correlação V de Cramer	119
TABELA 3 – Frequência: Tipo de ocupação	119
TABELA 4- Correlação V de Cramer: comparação.....	120
TABELA 5- Correlação V de Cramer: comparação.....	120
TABELA 6 - Correlação V de Cramer: comparação	120
TABELA 7 – Distribuição de respostas: Ocupação	121
TABELA 8 – Distribuição de respostas: Idade	121
TABELA 9- Teste de Kruskal-Wallis	122
TABELA 10- QUESTÃO16 - exigiu conhecimento Teórico.....	123
TABELA 11 – Teste de Mann-Whitney: comparação das respostas dos dois grupos experimentais.....	124
TABELA 12- Teste de Mann-Whitney: comparação das respostas do grupo Experimental I com o grupo Controle I.....	125
TABELA 13- Teste de Mann-Whitney: comparação das respostas do grupo Experimental II com o grupo Controle I.....	125
TABELA 14 – Diferenças entre os grupos.....	126
TABELA 15 – Frequência da questão 12 – Método de Ensino Eficiente.....	127
TABELA 16- Frequência da questão 10.....	128
TABELA 17- Correlação V de Cramer	130
TABELA 18 – Distribuição de respostas: Idade	130
TABELA 19- Distribuição de respostas: Ocupação Profissional.....	130
TABELA 20- Frequência da questão 1 Importância atribuída para a Contabilidade Introdutó ria.....	131
TABELA 21- Teste de Mann-Whitney para a questão 2: Assinale de acordo com o seu grau de concordância ou discordância o tipo de aula que propiciou a você uma melhor aprendizagem da disciplina de Contabilidade Introdutória.....	133
TABELA 22- Frequência Q 2: Assinale de acordo com o seu grau de concordância ou discordância o tipo de aula que propiciou a você uma melhor aprendizagem da disciplina de Contabilidade Introdutória.....	134
TABELA 23- Teste de Mann-Whitney para a questão 3: Assinale de acordo com a sua percepção, a frequência com que o professor desenvolveu essas atividades	134
TABELA 24- Frequência Q3: Assinale de acordo com a sua percepção, a frequência com que o professor desenvolveu essas atividades.....	135
TABELA 25 Teste de Mann-Whitney para a questão 4: Pedimos que leia atentamente cada uma das afirmações e conforme a sua percepção assinale no campo correspondente o seu grau de concordância ou discordância, sobre as atividades exigidas pelo professor, que levaram o aluno a desenvolver as seguintes competências.....	136
TABELA 26- Frequência Q 4: Pedimos que leia atentamente cada uma das afirmações e conforme a sua percepção assinale no campo correspondente o seu grau de concordância ou discordância, sobre as atividades exigidas pelo professor, que levaram o aluno a desenvolver as seguintes competências.....	136
TABELA 27- Teste de Mann-Whitney para a questão 5: Indique com qual intensidade foram alcançados os seguintes benefícios.....	137
TABELA 28- Frequência Q 5: Indique com qual intensidade foram alcançados os seguintes benefícios.....	138

TABELA 29–Frequência Q 5c: Indique com qual intensidade foram alcançados os seguintes benefícios.....	138
TABELA 30– Teste de Mann-Whitney para a questão 6: Qual foi a fonte de motivação para os seus estudos de Contabilidade?.....	138
TABELA 31–Frequência Q 6: Qual foi a fonte de motivação para os seus estudos de Contabilidade?.....	139
TABELA 32– Teste de Mann-Whitney para a questão 7:Classifique o seu grau de concordância ou discordância sobre o tipo de aula que poderia facilitar a sua aprendizagem.....	140
TABELA 33–Frequência Q 7:Classifique o seu grau de concordância ou discordância sobre o tipo de aula que poderia facilitar a sua aprendizagem.....	140
TABELA 34– Teste de Mann-Whitney para a questão 8: Segundo a sua percepção atribua o grau de importância para a situação de aprendizagem	141
TABELA 35– Média e desvio-padrão das notas	142
TABELA 36– Correlação V de Cramer	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAA	<i>American Accounting Association. Committee on the Future Structure, Content</i>
ABP	Abordagem da Aprendizagem Baseada em Problemas
AECC	<i>Accounting Education Change Commission</i>
AICPA	American Institute of Certified Public Accountants
ANOVA	<i>Analysis of Variance</i>
ARE	Apuração do Resultado do Exercício
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CMV	Custo da Mercadoria Vendida
FASB	<i>Financial Accounting Standards Board</i>
FEBA	<i>Faculty of Economics and Business Administration</i>
IASB	<i>International Accounting Standards Board</i>
IFAC	<i>International Federation of Accountants</i>
LDB	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura</i>
UNSW	<i>University of New South Wales Scope of Accounting education</i>
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAD	Programa de Apoio ao Docente
PBL	<i>Aprendizagem Baseada em Problemas - Learning Based-Problem</i>
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences)</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	A escolha do tema	20
1.2	Delimitação do estudo	21
1.3	Problema.....	22
1.4	Objetivos.....	22
1.4.1	Geral	23
1.4.2	Específicos.....	23
1.5	Hipóteses	24
1.6	Justificativa.....	24
1.7	Procedimento metodológico das pesquisas	26
1.7.1	Pesquisa bibliográfica.....	27
1.7.2	A pesquisa de campo	27
1.7.3	A pesquisa experimental.....	28
1.8	Estrutura	28
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	30
2.1	Ensino	30
2.1.1	Métodos e técnicas de ensino	33
2.1.1.1	Aula expositiva	35
2.1.1.2	Aula expositiva dialógica	35
2.1.1.3	Método de problemas	37
2.1.1.4	Técnica de problemas	37
2.1.1.5	Método de projetos	37
2.1.1.6	Método do caso.....	38
2.1.1.7	Trabalho de laboratório	38
2.1.1.8	Seminário.....	38
2.1.1.9	Estudo do texto	39
2.1.1.10	Estudo dirigido	39
2.2	Ensino baseado em conteúdos	40
2.3	Ensino baseado em competências.....	42
2.4	Ensino da contabilidade.....	49
2.5	Aprendizagem baseada em problemas	57
2.5.1	O processo da aprendizagem baseada em problema	61
2.5.2	O processo da ABP em diferentes profissões.....	66
2.5.3	Aprendizagem baseada em problema no ensino da contabilidade	73
2.6	Estudo de caso-problema.....	76
2.6.1	A situação-problema.....	79
2.6.2	Implementando ABP no ensino de contabilidade	81
2.7	Estudo de caso	82
2.7.1	Estudo de caso no ensino de contabilidade	84
2.7.2	Processo de aprendizagem com estudos de caso.....	85
2.7.3	Estudo de caso como estratégia de pesquisa	86
3	DESCRIÇÃO DAS PESQUISAS.....	89
3.1	Limitações da pesquisa.....	90
3.2	A pesquisa de campo	90
3.3	A aplicação do caso-problema.....	91

3.4	Aplicação dos questionários de avaliação das técnicas de ensino.....	97
3.5	A pesquisa experimental.....	102
3.5.1	A aplicação do caso-problema.....	103

1 INTRODUÇÃO

A Instituição de Ensino Superior enfrenta desafios cada vez mais consideráveis pela demanda de novas ofertas de ensino em função das necessidades do mundo do trabalho. As mudanças ocorridas no ambiente dos negócios nas duas últimas décadas, provocadas pela transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento, promovem a transformação na formação acadêmica dos alunos a qual se reflete na necessidade de novas práticas educativas.

Novas políticas educacionais foram introduzidas no sistema educacional brasileiro, a partir da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), inserindo no Brasil o conceito de “formação baseada em competências” impondo a necessidade de serem estabelecidas Diretrizes Curriculares tanto para a educação básica, quanto para a educação superior (art. 9º, inciso IV, e art. 53º, inciso II).

Esse novo conceito de educação discutido na Conferência Mundial sobre Ensino Superior, realizada pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) em Paris, no ano de 1998, originou a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e ação”. Entre outros objetivos para a educação superior, a conferência estabeleceu:

Artigo 1º §(a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis, capazes de atender as necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade. (UNESCO, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, no ano de 2004, estabelecem as competências e habilidades essenciais para a formação do profissional contábil. O *International Federation of Accountants (IFAC)* responsável pela harmonização internacional dos requerimentos de qualificação profissional também propõe algumas competências e habilidades essenciais para a formação do Contador.

É, portanto, de responsabilidade dos cursos de graduação, ou melhor, das instituições de ensino superior, o desenvolvimento das competências e habilidades profissionais para adequar seus aprendizes à demanda da realidade econômica.

O contexto histórico e o papel da Contabilidade demonstram que essa ciência está estritamente atrelada à evolução do ser humano e da sociedade como um todo. “A Contabilidade é inseparável dos interesses sociais, políticos e econômicos aos quais ela serve.” (TOMS, 2005, p.628).

Estudiosos da área contábil dividem a evolução da Contabilidade em duas grandes fases.

A primeira, denominada pelos autores Lopes e Eliseu Martins como cenário contábil primitivo, é caracterizada por uma sociedade quase estagnada, com pouco desenvolvimento tecnológico, em que a Contabilidade servia principalmente para fins internos das empresas, fornecendo informações apenas para o proprietário, o qual exercia também a função de gestor. De maneira incipiente, passou também a servir para prestar informações aos credores, mas sem grandes modificações, a não ser por um incremento do conservadorismo.

A segunda, ocorrida após a Revolução Industrial, caracterizada pelo forte avanço tecnológico, crescimento das empresas em termos de tamanho e geográfico, pela necessidade de aporte de capital externo e extensão do sistema de crédito, gerou para a Contabilidade novas demandas. Nesse instante, amplia-se a necessidade por modelos contábeis que forneçam informações úteis para uma série de usuários, tanto internos quanto externos, tais como proprietários, gestores profissionais (e que não eram mais os donos do capital), governo, instituições financeiras, empregados, sindicatos, etc. (IUDÍCIBUS; LOPES, 2004, p.61; LOPES; MARTINS, 2005, p.127).

Nesse novo contexto, estabelecido ao longo do século XX, a Contabilidade passou a exercer uma nova função, tendo como objetivo central “permitir, a cada grupo principal de usuários, a avaliação da situação econômica e financeira da entidade, num sentido estático, bem como fazer inferências sobre suas tendências futuras.” (IUDÍCIBUS, 2003, p. 49). Portanto, nessa fase, a Contabilidade amplia seu papel, tendo a nobre função de estabelecer regras específicas, resultando em um modelo contábil a ser seguido por todas as empresas que visava “tornar públicas as informações disponíveis que, em caso contrário, poderiam ser usadas para proporcionar rendimentos monopolísticos aos que têm acesso a tal informação privilegiada.” (HENDRIKSEN; BREDA, 1999, p.94).

Ainda sobre o papel da Contabilidade, organismos reguladores nacional, como o *Financial Accounting Standards Board (FASB)* e internacional, como o *International*

Accounting Standards Board (IASB), destacam que o conjunto de demonstrações contábeis possui a função de promover informações úteis ao mercado.

Nesse novo contexto, a educação deve ser entendida como um processo contínuo de descobertas e de crescimento pessoal e profissional, através da implantação, controle e reciclagem dos professores para aplicar novas práticas pedagógicas que atendam às novas exigências da educação superior, a forma como são preparadas e gerenciadas as ações docentes, isto é, como são concebidas e administradas as disciplinas sob a responsabilidade de um professor que pode, ou não, perceber a integração dela no todo do curso em que ensina e na instituição à qual pertence.

Portanto, reflete-se na forma como devem ser inseridas nos currículos dos cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior, que permitam aos alunos a participação ativa na construção do seu próprio conhecimento, tornando-os autônomos e aptos para aplicarem os ensinamentos aprendidos em situações da vida real.

Vasconcelos (1995, p.31) ressalta que: “em geral, o que se ensina a todos os estudantes, independentemente de sua área de formação, é o mesmo conteúdo programático que se ministra aos estudantes de Ciências Contábeis, com a agravante de que os estudantes de outros cursos, geralmente, só têm contato com a disciplina Contabilidade Introdutória ou Geral, e essa é ensinada com a visão tradicional, ou seja, de registro de operações”.

Uma das razões sobre o interesse de ensinar a resolver problemas na disciplina de Contabilidade Introdutória, repousa na alternativa moderna capaz de inovar na formação e capacitação de profissionais da área de Contabilidade, Administração e Gestão de Negócios Empresariais. A Contabilidade Introdutória é considerada uma disciplina de conteúdo básico do Curso Superior de diversas áreas do conhecimento das Ciências Sociais Aplicadas, de fundamental importância para que o aluno adquira o entendimento da Contabilidade como parte de um sistema, colocando em prática os conhecimentos para auxiliar a tomada de decisões gerenciais.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é objeto de pesquisas na área da Saúde, Administração de Empresas, Direito, Psicologia, Biologia, Engenharia, Ciências Sociais, dentre outras, com escassa bibliografia nacional sobre o assunto. Este estudo tomará como base o referencial da ABP estabelecido por Albanese e Mitchell (1993); Barrows (1986); Boshwizen et al. (1990); Boud e Feletti (1997); Hansen (2006); Kaufman e Mann (1996b); Patel et al. (1991); Schmidt (1983); Wilkerson e Gijsselaers (1996); apontando os

benefícios da Aprendizagem Baseada em Problemas comparada com o ensino tradicional baseado na leitura e transmissão do conteúdo, visando apenas à memorização.

Um dos fortes argumentos que suportam a Aprendizagem Baseada em Problemas, não se limita apenas ao desenvolvimento das capacidades e habilidades dos estudantes, mas também como fornecedor de experiências, cuja aprendizagem está muito além; como caminho para aquisição dos conhecimentos necessários para se tornarem pessoas de sucesso, conforme sugere a psicologia cognitiva. (MILNE; MCCONNELL 2001, p.61-82).

1.1 A escolha do tema

As transformações pelas quais a sociedade está passando, caracterizada pela modificação das formas de produção da sociedade artesanal para a sociedade industrial e desta para a sociedade pós-industrial, globalizada e internacionalizada exigem mudanças nas formas de apropriação dos saberes. Tornar o aluno competente e não apenas qualificado é um desafio para os professores e todos os envolvidos na gestão da educação superior.

Assim, percebe-se a importância de práticas pedagógicas que possam estimular o conhecimento dos problemas do mundo real, incentivando-os a superar suas dificuldades de aprendizagem. Na pedagogia tradicional por conteúdo, os estudantes memorizam a matéria, que, por falta de motivação ou aplicação prática profissional imediata, será esquecida. No Aprendizado Baseado em Problemas, o conhecimento é retido por mais tempo como consequência das aplicações práticas observadas pelos alunos (CAMP, 2002; DEMO, 2001).

Objetivando encontrar práticas de ensino capazes de atender a essa necessidade, a aplicação do Caso-Problema tem sido apontada como a atividade que envolve o confronto dos estudantes na resolução de problemas reais, fornecendo maior estímulo para a aprendizagem, por estudiosos como: Albrecht e Sack (2000); Boud e Feletti (1997); Christensen (1987); Knechel (1992); Milne e McConnell (2001);

A idéia para o desenvolvimento desta pesquisa deu-se em consequência da observação da inexistência da utilização dessa técnica de ensino nos cursos de graduação das

Ciências Sociais Aplicadas como sub-áreas do conhecimento: Administração, Contabilidade e de Economia.

1.2 Delimitação do estudo

Este estudo propõe verificar a eficiência e os benefícios de uma técnica de ensino, intitulada Caso-Problema, cujo propósito principal é permitir ao professor uma mudança de um conteúdo dirigido para o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior. A amostra denominada para fins deste trabalho como, Instituição “A”, Instituição “B” e Instituição “C”, localizadas na cidade de São Paulo, que cursaram a disciplina de Contabilidade Introdutória ministrada pela mesma professora e pesquisadora.

As dificuldades existentes para traçar os limites de qualquer objeto social envolveram determinar a quantidade de informações necessárias sobre o objeto delimitado. Como não existe limite inerente ou intrínseco ao objeto de estudo e os dados que se podem obter ao seu respeito são infinitos, exigindo do pesquisador certa dose de intuição para perceber quais dados são suficientes para se chegar à compreensão do objeto como um todo (GIL, 2002).

Na delimitação do estudo, estabeleceu-se o limite de investigação dentro das situações de tempo e espaço para a realização da pesquisa.

Optou-se por duas linhas de abrangência, qualitativa e a quantitativa. As pesquisas quantitativas mensuram suas variáveis, sendo que, nas pesquisas qualitativas, as variáveis são descritivas (OLIVEIRA, 2003, p. 44).

Portanto, para que se possa atestar ou não a validade e utilidade da aplicabilidade e dos benefícios da técnica de ensino Caso-Problema, se fazem necessário mais que defini-la do ponto de vista conceitual e mostrar possibilidades de utilização. A adoção ou não de uma técnica de ensino é condicionada à aceitação de seus usuários. É fundamental, assim, verificar qual é a opinião dos estudantes em relação à técnica.

Para obter a opinião dos alunos existem algumas limitações que precisam ser conhecidas para que se possa julgar adequadamente o alcance do trabalho, quais sejam: a maneira pela qual foram obtidas as informações, a definição da amostra a pesquisar e a abordagem para com os pesquisados e o processamento dos dados.

Outro desafio que traz limites é a forma pela qual foram testadas a validade e utilidade da aplicabilidade e dos benefícios da técnica de ensino Caso-Problema. A adequação da conclusão a que se chegou é dependente dos instrumentos utilizados para sua verificação e da homogeneidade de conhecimentos, base quantitativa de desempenho na prova dos dois grupos de alunos que participaram da pesquisa experimental do estudo.

Por isso o estudo traz, na resposta ao problema da pesquisa, suas limitantes naturais. quanto: a) informações obtidas nos questionários aplicados aos alunos da pesquisa de campo realizada no primeiro semestre do ano de 2006; b) informações obtidas no questionário e no instrumento de avaliação de conhecimentos aplicados aos alunos da pesquisa experimental feita no primeiro semestre do ano de 2007.

1.3 Problema

Tendo-se em vista a consideração realizada, propõe-se a seguinte questão para pesquisa:

A prática pedagógica da Aprendizagem Baseada em Problema com a aplicação do Caso-Problema constituirá uma modalidade de ensino eficiente quando comparada com o ensino tradicional?

1.4 Objetivos

Com a finalidade de responder à questão da pesquisa e testar a hipótese sugerida, foram elencados alguns objetivos para este trabalho, quais sejam:

1.4.1 Geral

O objetivo desta pesquisa é promover uma comparação entre a abordagem pedagógica da Aprendizagem Baseada em Problemas com a aplicação do Caso-Problema e a abordagem pedagógica de ensino tradicional.

Para se promover tal comparação, verifica-se, a validade e utilidade da aplicabilidade e dos benefícios do Caso-Problema em sua utilização no ensino de Contabilidade Introdutória.

1.4.2 Específicos

Procura-se investigar a eficiência do Caso-Problema para desenvolver nos alunos as competências pessoal, de comunicação e profissional:

- a) utilizar adequadamente, a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis;
- b) entender a Contabilidade como parte de um sistema (visão sistêmica das áreas empresariais);
- c) agir de conformidade com os princípios, normas e regras específicas das Ciências Contábeis, para exercer julgamento e identificar e resolver problemas reais e integrar o conhecimento teórico-prático para elaborar, analisar e interpretar as Demonstrações Financeiras, que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz para a tomada de decisões gerenciais;
- d) apresentar seu ponto de vista justificando e influenciando sua equipe de trabalho;

1.5 Hipóteses

Segundo Goode e Hatt (1969, p.75), “é uma proposição que pode ser colocada à prova para determinar sua validade. Portanto, poderíamos concluir que hipótese é uma possível resposta ao problema a ser pesquisado”.

Relacionam-se, portanto, as hipóteses:

Hipótese 0: A prática pedagógica da Aprendizagem Baseada em Problemas com a aplicação do Caso Problema não se constitui numa modalidade de ensino eficiente quando comparado com o ensino tradicional.

Hipótese 1: A prática pedagógica da Aprendizagem Baseada em Problemas com a aplicação do Caso Problema, constitui-se numa modalidade de ensino eficiente quando comparada com o ensino tradicional.

1.6 Justificativa

As mudanças impostas pelas organizações empresariais que demandam competências e habilidades dos alunos egressos dos cursos superiores para as mais diversas atividades conduzem à quebra de paradigmas e à necessidade de rever as práticas pedagógicas do ensino centrado no professor baseado na transmissão do conteúdo, para o ensino com foco na aprendizagem e no aluno. Nos anos 1990, surgiu o modelo das competências aplicado à educação, como resultado das reformas patrocinadas por organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT),

As Diretrizes Curriculares para a educação superior determinam que, na elaboração dos currículos deva contemplar o desenvolvimento de competências e habilidades para os

diferentes níveis de ensino, reconhecendo, ainda, as atividades complementares realizadas fora do ambiente escolar com vista a adquirir conhecimentos, habilidades e competências.

Formar alunos aptos para atuarem nas decisões dos negócios das organizações, autônomos, com pensamento crítico e visão sistêmica, capazes de usarem os conhecimentos aprendidos para solucionarem problemas reais são os objetivos do programa de ensino da disciplina de Contabilidade Introdutória. Portanto, a caracterização do conteúdo e a estratégia de ensino atende à especificação dos mecanismos de aproximação entre o curso e a realidade do mercado de trabalho. Este estudo assume importância à medida que permite aos educadores de Contabilidade examinar as técnicas de ensino, visando a criar uma aprendizagem mais efetiva, resultando na eficiência do processo de ensino e aprendizagem, a partir do conhecimento da percepção dos alunos.

A escolha do tema justifica-se e encontra sustentação científica uma vez que se apresenta como um assunto atual e necessário para que os Projetos Pedagógicos dos cursos superiores reconheçam estratégias de ensino que retratem situações ou problemas reais como um método indutivo de aprendizagem em que o objetivo é desenvolver habilidades de resolução de problemas. Trata-se da Aprendizagem Baseada em Problemas, uma opção educacional segura, séria, confiável e respaldada por pesquisas internacionais realizadas em várias áreas do conhecimento.

Envolver no processo pedagógico a interdisciplinaridade necessária para que os alunos assimilem e retenham os conteúdos oferecidos ao longo do curso é tarefa dos sistemas de educação superior que são as principais instâncias provedoras de conhecimentos nas sociedades modernas, valorizando as competências gerais e específicas que conferem a empregabilidade individual. O destaque para o valor do conhecimento nas sociedades contemporâneas, nas quais a moderna teoria do capital humano consagrou o domínio de competências gerais relacionadas à resolução de problemas quotidianos, comunicação interpessoal e capacidade de auto-aprendizado como formas de saber valorizadas nas relações de trabalho, com ênfase para um pragmatismo que reduz a importância do conhecimento teórico e reflexivo, atribuindo-lhe o caráter de acadêmico, lento, pouco prático e ineficiente diante dos desafios impostos pela “era das transformações” e das demandas da nova ordem econômica. (BOMTEMPI JR, 2002).

Espera-se com este estudo contribuir para o avanço da ciência, fornecendo às Instituições de Ensino Superior e seus docentes uma nova visão da percepção dos alunos dos

cursos de graduação quanto ao ensino baseado no desenvolvimento de competências e habilidades e o Caso-Problema no ensino de Contabilidade Introdutória.

1.7 Procedimento metodológico das pesquisas

“A pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.” (LAKATOS; MARCONI 2001, p.155). Nesse contexto, é necessário delinear os métodos adequados para a elaboração e o desenvolvimento da pesquisa.

Este trabalho utilizou-se de pesquisa bibliográfica como meio de relatar, entender e interpretar os principais conceitos diretamente relacionados ao tema e evidenciar definições dos mais renomados autores dedicados ao estudo da Aprendizagem Baseada em Problemas com o uso da técnica do estudo de Caso-Problema.

Num primeiro momento com base na questão de pesquisa depreende-se que se trata de pesquisa de campo aplicada, uma vez que investigar a viabilidade do uso da técnica de ensino intitulada de Caso-Problema busca, através de meios práticos, soluções para problemas concretos.

Os dados coletados na pesquisa de campo por meio de questionários especialmente formulados para obter opiniões dos alunos das técnicas de ensino tradicional e aprendizagem baseada em problema

Para responder a questão relacionada a eficiência da técnica do Caso-Problema como meio de desenvolver as habilidades e competências nos estudantes e a confirmação de resultados para estudos mais avançados em que ela sirva de apoio, foi desenvolvida uma pesquisa do tipo experimental realizada com dois grupos de alunos de graduação de uma mesma instituição de ensino. Foram adotados os mesmos procedimentos da pesquisa de campo, salvo que para apenas os dois grupos da pesquisa experimental fora exigido o conhecimento adquirido na prova. O objetivo foi verificar se houve ou não diferença de execução da tarefa avaliada por nota.

O relato dos resultados da pesquisa de campo e da pesquisa experimental realizadas é fornecido detalhadamente no Capítulo 3 deste estudo, denominado: DESCRIÇÃO DAS PESQUISAS.

1.7.1 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica, nesta dissertação, tem como objetivo fazer uma revisão da literatura, percorrendo sobre os seguintes assuntos:

- a) Ensino;
- b) Ensino da Contabilidade;
- c) Aprendizagem Baseada em Problemas;
- d) Estudo de Caso.

1.7.2 A pesquisa de campo

No primeiro estudo, a pesquisa de campo concretizou-se junto aos alunos dos cursos noturnos de graduação em duas instituições de ensino, na cidade de São Paulo, doravante identificadas como instituição “A” e instituição “B”, que cursaram a disciplina denominada Contabilidade Introdutória, ministrada por esta professora e pesquisadora.

O desenvolvimento desta pesquisa consistiu na aplicação dos Questionários para avaliar as opiniões dos alunos no tocante a validade e utilidade da aplicabilidade e dos benefícios do Caso-Problema no desenvolvimento de competências e habilidades identificadas como Grupo Experimental I e Grupo Experimental II comparando-se com outro grupo sem essa aplicação, doravante identificado como Grupo de Controle I.

1.7.3 A pesquisa experimental

Segundo Kerlinger, (1979, 35):

A pesquisa experimental é considerada o melhor exemplo de pesquisa científica, pois há um alto nível de controle da situação, podem-se isolar todas as estruturas de qualquer interferência do meio exterior, gerando maior confiabilidade em seus resultados. Mesmo assim ela é flexível, podendo dar inúmeras respostas diferentes a problemas diferentes com um único experimento. A característica principal da pesquisa experimental é o fato da variável independente ser manipulada pelo pesquisador, assim equívocos e ambigüidades praticamente desaparecem.

No segundo estudo, a experiência foi repetida nas mesmas situações com grupos homogêneos e se concretizou junto aos alunos do curso noturno de graduação da instituição de ensino, doravante identificada como instituição “C”, localizada na cidade de São Paulo, que cursaram a disciplina de Contabilidade Introdutória, ministrada por esta professora e pesquisadora.

A pesquisa experimental concretizou-se com a aplicação do Caso-Problema como técnica de ensino, questionário e instrumento de avaliação.

1.8 Estrutura

O capítulo 1 demonstra o cenário das Instituições de Ensino Superior ante os novos paradigmas, seus objetivos, a problematização que dá origem a pesquisa, hipótese de solução, as justificativas para a sua realização, a metodologia e estrutura do trabalho.

O Capítulo 2 (Revisão de Literatura) contempla pontos considerados importantes existente na literatura sobre o Ensino, Ensino da Contabilidade, Aprendizagem Baseada em Problemas e Estudo de Caso-Problema.

O capítulo 3 (Metodologia das pesquisas) descreve o desenvolvimento das pesquisas de campo aplicada e experimental, os experimentos, a descrição do Caso-Problema, a aplicação do instrumento de avaliação de conhecimentos, a aplicação dos questionários de

avaliação da percepção dos alunos sobre as técnicas de ensino e o desenvolvimento de competências e habilidades e, por fim, a análise dos experimentos e seus resultados.

O capítulo 4 - análise dos resultados das pesquisas de campo e experimental, os experimentos e seus resultados contemplam as avaliações quantitativas – estatístico - e qualitativas, a partir do exame, classificação, categorização dos dados, opiniões e informações coletadas propostas na teoria preliminar e resultados encontrados que explicam o fenômeno em estudo.

O capítulo 5 encerra o trabalho com as considerações finais deste estudo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Ensino

Embora a transformação do aprendizado ocorra no aluno, ou seja, uma atividade eminentemente individual, a construção do aluno como profissional requer o exercício de práticas concretas, reais e coletivas. Pela sua práxis, o homem torna-se autor de sua própria história, cabendo, então, à educação, como prática intencionalizada¹, mediar esse processo. A prática, aqui, não se refere à sistematização de atividades ou mecanização do aprendizado. É o exercício com referenciais significativos, revestidos de sentido e com intencionalidade.

Para Rogers (1969 *apud* BORDENAVE; PEREIRA, 2005, p.47): “Ensinar no sentido de transmissão de conhecimentos ou habilidades – como uma função da educação, no ambiente de hoje não faz mais sentido. Educar atualmente deveria ser facilitar a mudança e a aprendizagem”.

O conteúdo de aprendizagem pode ser: fatos, procedimentos, tarefas, idéias e valores. As metas de ensino para a aprendizagem dos estudantes dependem do entendimento, do desenvolvimento na resolução de problemas ou mudanças na percepção, atitudes, valores, e comportamento dos alunos. Os vários métodos de ensino podem ser extremos, como é o caso da leitura na qual o estudante controla a participação mínima. Entre os extremos, aproximadamente, ensino em pequenos grupos, trabalho no laboratório, pesquisa individual ou projeto supervisionado. Para cada tipo de método de ensino, encontra-se uma rica variedade de métodos envolvendo proporções de leitura e participação do estudante.

A nova abordagem de ensino é baseada em técnicas de didática ativa, em que os participantes interagem e vivenciam situações dentro de um Cenário de situações reais que encontrará na vida profissional e reproduzirá um ambiente muito próximo do real.

O Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI - UNESCO, constituído em 1998, definiu os pilares básicos para a educação contemporânea,

¹ Educação como processo de aprendizado de uma forma da humanidade, mediado pela linguagem. Segundo Wittgenstein, os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo.

nos quais se observam os princípios da prática do “*aprender a aprender*”, representada pelo organograma a seguir:

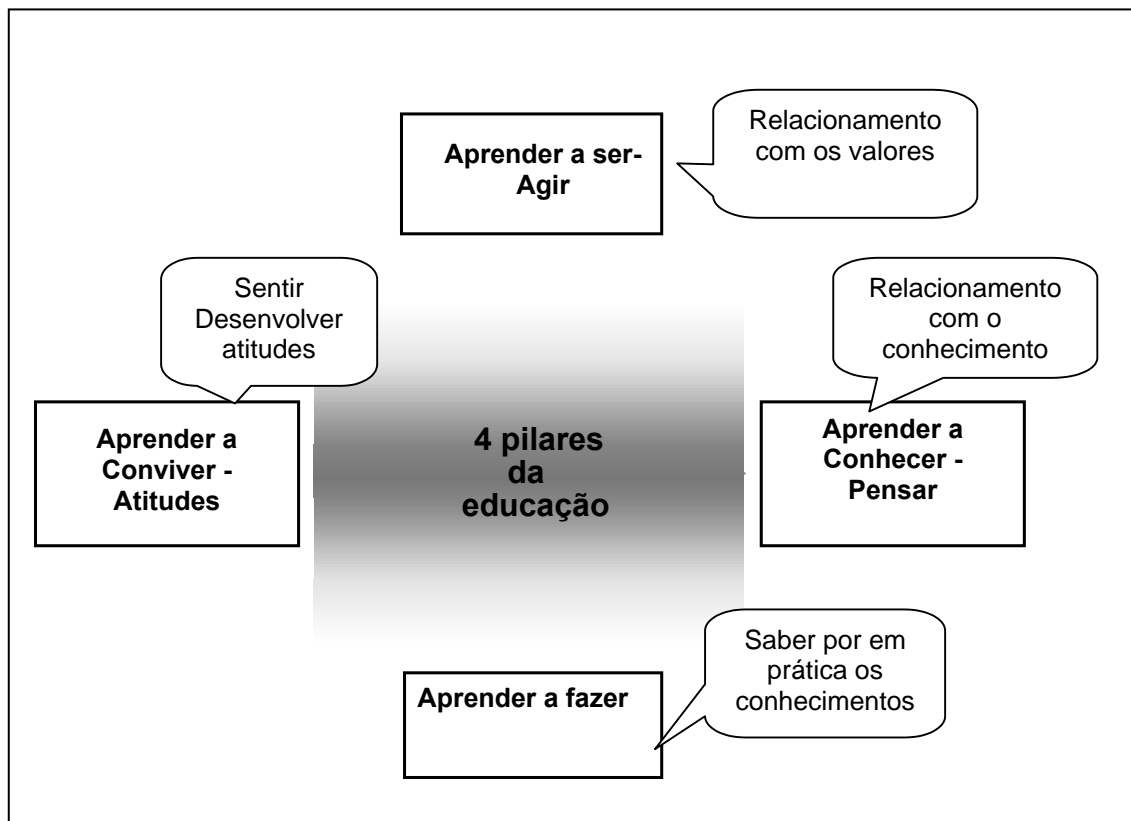


FIGURA 1– Os quatro pilares da educação segundo a UNESCO.

Fonte: Kraemer (2005, p. 67), adaptado.

Kraemer (2005, p. 66), ao comentar a importância desse relatório no contexto de uma sociedade carente de uma educação comprometida com o bem-estar sócio-moral da humanidade, salienta:

A noção de educação como desenvolvimento humano define o objetivo maior da educação como a construção, pelas pessoas, de competências e habilidades que lhes permitam alcançar seu desenvolvimento pleno e integral. Os quatro pilares servem, em seu conjunto, como princípio organizador nesse processo de construção de competências e habilidades.

A escola, segundo essa autora, inicia os alunos no pensamento científico e no conhecimento da cultura, caracterizando-se como propulsora do desenvolvimento da capacidade de pensar do indivíduo, da sua capacidade de “aprender”.

A formação educacional na Universidade como visto anteriormente, deve ser construída tendo como alicerce tanto as políticas públicas como o mundo corporativo empresarial, manter-se sempre em alinhamento com o mercado e com as demandas

emergentes. O processo de educação universitária tem em vista o desenvolvimento de sua tríplice tarefa: reflexão antropológica, epistemológica e axiológica. Em outras palavras, suas ações educacionais consideram a própria existência do homem (antropologia), os valores presentes no agir humano (axiologia), e a relação do ser humano com o conhecimento, tanto do ponto de vista descritivo e crítico, como de seu alcance e valor pessoal e social (epistemologia).

Com o intuito de identificar o crescimento dos alunos, os Projetos Pedagógicos dos Cursos devem apresentar, no seu texto, o perfil do aluno ingressante e também uma definição clara do perfil do aluno egresso, coerente com os objetivos sociais e profissionais específicos para o curso e também com o perfil do egresso da Universidade. Os referenciais quanto ao perfil do egresso devem ser formulados em termos de habilidades e competências e, ainda, os indicativos curriculares quanto a esses referenciais deverão ser claramente elencados.

Já com relação ao aluno egresso dos cursos de graduação tecnológica, o perfil profissional almejado deve ser aquele descrito nas diretrizes curriculares, na demanda do mercado e na legislação pertinente ao exercício da profissão a ser concluída, quando essa existir. Em comum, todos os egressos devem ter passado por um processo de ensino que supere o aprendizado linear, cumulativo e isolado, e sejam solidificados por uma formação humanista que se personifique individualmente em cada egresso de acordo com as experiências pessoais e coletivas vividas no processo reflexivo da educação superior considerado seus fundamentos político-sociais, epistemológicos, filosóficos e éticos.

Na definição do termo Ensino, Israel Scheffler (1973, p.67) escreve: “ pode ser caracterizado como uma atividade que visa promover a aprendizagem e que é praticada de modo a respeitar a integridade intelectual do aluno e a sua capacidade para julgar de modo independente”.

Na relação com a linguagem vulgar, a sua definição é: transmissão de conhecimentos, informações ou conhecimentos úteis ou indispensáveis à educação ou a um fim determinado, instrução; esforço orientado para a formação ou a modificação da conduta humana; educação; adestramento; treinamento.

A definição de Ensino dada por Nérici (1993a, p.26):

Ensino é o processo que visa modificar o comportamento do indivíduo por intermédio da aprendizagem com o propósito de efetivar as intenções do conceito de educação, bem como habilitar cada um a orientar a sua própria aprendizagem, a ter iniciativa, a cultivar a confiança em si, a esforçar-se, a desenvolver a criatividade, a

entrosar-se com seus semelhantes, a fim de poder participar na sociedade como pessoa consciente, eficiente e responsável.

Torna-se evidente a necessidade da existência de uma atividade construtiva sobre os objetos do conhecimento e também a necessidade de mudança no conceito de ensino, hoje apoiado numa relação passiva professor-aluno por meio do livro didático para transmitir as informações para o aluno que as repetem sem conseguir associá-las a uma interpretação e ligação com a realidade.

2.1.1 Métodos e técnicas de ensino

Na pedagogia tradicional, o método comum é a aula magistral e o mecanismo de ensino e aprendizagem segue o esquema clássico de exposição-escuta-memorização-repetição. Não existe preocupação com o método porque a centralidade não é a pessoa, mas sim o objeto de estudo: o programa. Nas pedagogias ativas, o centro transfere-se aos alunos e o método deve atender prioritariamente a seus interesses e necessidades e mais secundariamente ao conteúdo (CARBONELL, 2002).

Em termos educativos, poderia afirmar-se que todos os métodos podem proporcionar um ensino sólido e um conhecimento relevante; que não existe o melhor sistema e que em cada nível educativo, há várias maneiras de levar a cabo um bom ensino.

A colaboração e a cooperação, a investigação do meio e o trabalho de campo, de investigação-ação, o método científico, o construtivismo, os enfoques globalizados, o diálogo, a formulação e resolução de problemas relevantes, os grupos de discussão e reflexão, a narração de histórias cativantes ou a avaliação contínua são metodologias de claro conteúdo inovador utilizadas em muitas escolas (CARBONELL, 2002).

Em muitos casos os professores inovadores não se prendem nem se apegam a um método determinado, mas sobre a prática vão aplicando diversas estratégias metodológicas.

O livro-texto, quando utilizado como recurso único ou dominante, é o que assinala ou controla o que ensinar. A educação integral e a aquisição de conhecimento global e complexo na era da informação requerem a presença de diferentes fontes de informação, algo

que acarreta muito tempo de preparação e coordenação, mas que resultam altamente gratificante e produtivo para a aprendizagem escolar. (CARBONELL, 2002).

Os métodos e as técnicas de ensino são instrumentos que se colocam à disposição do professor para a efetivação do processo de ensino. A palavra técnica tem origem grega, na palavra *technicu*, e do latim, na palavra *technicus*, que quer dizer relativo à arte ou conjunto de processos de uma arte ou de uma fabricação. Pode-se dizer, então, que quer dizer como fazer algo. (NÉRICI, 1993b).

Método e técnica representam a maneira de conduzir o pensamento e as ações para se atingir uma meta preestabelecida. Diante da quantidade existente de métodos e técnicas para a execução do trabalho didático, o professor está sempre se deparando com a necessidade de definir qual irá utilizar, para desenvolver os conteúdos de seu plano de ensino.

O método de ensino deve ser constituído por um conjunto de processos de que o professor deve usar para ensinar. De outra forma, o objetivo de um método de ensino é o de estabelecer as condições para o entrosamento entre professor e aluno no processo ensino e aprendizagem.

Cervo e Bervian (1983, p.38):

O método se concretiza nas diversas etapas ou passos que devem ser dados para solucionar um problema, pode-se observar que as distinções entre método, técnica e processo são bastante sutis e tênues.

Método pode ser visto como processo ou técnica de ensino. Ele facilita a chegada ao conhecimento ou à demonstração de uma verdade. O método utilizado pelo professor no processo de ensino e aprendizagem é de fundamental importância para o sucesso do aluno (MARION, 2002).

Em Rocha (1997 *apud* MENDES, 2000), é possível classificar os métodos de ensino da seguinte forma:

- a) Método prático, ou “aprender fazendo”: o aluno é levado a aprender pela realização de tarefas nas mesmas condições que são encontradas na realidade. Neste método deve-se possibilitar que o ambiente no qual se realiza o aprendizado seja idêntico ao que o aluno encontra quando ele executa tal tarefa em situações reais. Esse método é adequado para desenvolver as habilidades físicas do aluno e permite que ele possa repetir tal tarefa em seu exercício profissional;

- b) Método conceitual, ou “aprender a teoria”: consiste em transmitir uma conceituação teórica e obrigar o aluno a “pensar” para aplicar tal teoria na resolução de problemas correlata a ela. Os recursos audiovisuais utilizados pelo professor são os mais variados e destinam-se a facilitar o entendimento e compreensão do assunto. Para consolidar os conhecimentos e sua utilização em aplicações concretas, a ser defrontado pelos alunos, o professor utiliza-se, em sala de aula, de exercícios teóricos e práticos.

A seguir estão relacionados alguns métodos e técnicas de ensino.

2.1.1.1 Aula expositiva

Na literatura didática, a aula expositiva tem sido identificada como a mais tradicional das técnicas de ensino. Gil (1997, p.69) conceitua a técnica de aula expositiva da seguinte forma: “[...] consiste numa preleção verbal utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir informações a seus alunos.”

2.1.1.2 Aula expositiva dialógica

É uma alternativa para transformar a aula expositiva em técnica de ensino capaz de estimular o pensamento crítico do aluno, que utiliza o diálogo entre professor e alunos para estabelecer uma relação de intercâmbio de conhecimentos e experiências. O diálogo, entretanto, deve ser considerado não apenas como uma conversação, mas sim como uma busca recíproca do saber. (FREIRE; GUIMARÃES 1982 apud VEIGA et al., 2003, p. 42).

Na aula dialógica o ponto de partida é a experiência dos alunos relacionada com o assunto em estudo. Os conhecimentos apresentados pelo professor são questionados e redescobertos pelos alunos a partir do confronto com a realidade conhecida. A aula expositiva

dialógica valoriza a vivência dos alunos, seu conhecimento do concreto e busca relacionar esses conhecimentos prévios com o assunto a ser estudado.

Ainda segundo Freire e Shör (1986 apud NÉRICI, 1993a, p. 43), “[...] o fundamento dessa nova dimensão da técnica é que somente partindo-se do concreto é possível chegar a uma compreensão rigorosa da realidade”.

Um dos elementos desencadeadores do processo com uma dimensão dialógica é a problematização. Segundo Veiga et al. (2003, p. 43):

Problematizar significa questionar determinadas situações, fatos, fenômenos e idéias, a partir de alternativas que levem à compreensão do problema em si, de suas implicações e de caminhos para a sua solução. Estimular os alunos a levantar problemas e identificar as respectivas alternativas de solução é uma atitude docente transformadora, pois esse tipo de exercício conjunto na sala de aula leva à reelaboração e produção de conhecimentos.

Na visão de Freire e Shör (1986 apud NÉRICI, 1993a, p.44):

[...] a problematização é gerada pela curiosidade do aluno, a qual, por sua vez, leva a uma percepção crítica da realidade. Dessa forma, utilizar-se da problematização na aula expositiva significa eliminar a passividade e a simples memorização por parte dos alunos, e ainda o verbalismo por parte do professor, presentes na aula expositiva tradicional.

A aula com dimensão dialógica é composta por outro elemento dinamizador: a pergunta. De acordo com Freire e Faundez (1985, p. 47):

[...] a produção e a reelaboração de conhecimentos começam a partir de uma indagação. Isso significa dizer que é a partir da vontade em querer saber algo que o conhecimento passa a ser produzido. [...] somente a partir da pergunta é que se devem buscar respostas e não contrário. Estabelecer respostas não provoca curiosidade nem produção de conhecimento; apenas reprodução.

Dessa forma, a aula expositiva dialógica opõe-se a uma aula expositiva tradicional por intermédio do diálogo que estimula os alunos a compartilhar da reelaboração dos conhecimentos, exercitando seu pensamento criador e produzir novos conhecimentos a partir dos conteúdos aprendidos. No que se refere à adoção de técnicas de ensino, tais procedimentos se situarão para além das classificações teóricas que se mostrem facilitadoras da integração entre o conteúdo em estudo e as experiências e conhecimentos prévios dos alunos sem se desviar da sistematização lógica dos conteúdos previstos nos programas de ensino.

2.1.1.3 Método de problemas

O método de problemas consiste em propor situações problemáticas aos alunos. É um procedimento didático ativo, uma vez que o aluno é colocado diante de uma situação problemática para a qual tem de apresentar uma sugestão ou sugestões de solução, isso conforme a natureza do problema proposto.

O método de problemas dá ênfase ao raciocínio, à reflexão, lidando com idéias, em vez de coisas.

2.1.1.4 Técnica de problemas

A técnica de problemas consiste em colocar o aluno em uma situação problemática, para que ele dê sugestões de solução, com base em estudos anteriores efetuados.

A técnica de problemas pode ser utilizada por qualquer método de ensino, constituindo eficiente recurso didático no ensino de qualquer disciplina.

2.1.1.5 Método de projetos

O método de projetos consiste em levar o aluno, individualmente ou em grupo, a projetar algo de concreto e executá-lo. Projeto é uma atividade que se desenvolve diante de uma situação problemática, concreta, real e que busca soluções práticas.

Para que um projeto tenha bons resultados, é preciso que os próprios alunos o executem, com orientação, é claro, do professor.

2.1.1.6 Método do caso

O método do caso consiste em propor aos alunos uma situação real que já tenha sido solucionada, criticada ou apreciada, para de novo voltar a ser focalizada, sem que o professor forneça quaisquer indícios de orientação para o andamento dos trabalhos. Cabe ao aluno toda a iniciativa e todos os passos para a solução ou julgamento do caso apresentado. O método do caso não deixa de ser uma variante da técnica de problemas.

2.1.1.7 Trabalho de laboratório

O trabalho de laboratório é uma atividade que visa colocar o aluno diante de uma situação prática de execução, segundo determinada rotina e técnica. Visa colocar em prática as habilidades que o aluno necessita sobre os conhecimentos adquiridos em determinada disciplina.

2.1.1.8 Seminário

Seminário é procedimento didático que consiste em levar o aluno a pesquisar a respeito de um tema, a fim de apresentá-lo e discuti-lo cientificamente.

O seminário tem a finalidade de introduzir o aluno na pesquisa, na análise sistemática de fatos, estruturando-as adequadamente para a sua apresentação clara e documentada.

2.1.1.9 Estudo do texto

O Estudo do Texto como ato produtivo do fazer pedagógico apresenta a vantagem de envolver o aluno, fazendo-o realizar o seu estudo, portanto, operando por intermédio de etapas bem definidas, a desenvolver a “capacidade de interpretação” (COLLETO, 1982).

Parte-se da concepção de que o Estudo do Texto deva basear-se na concepção de leitura como ato dinâmico, ativo e produtivo, como uma atividade interativa entre leitor-autor-texto-contexto e deva levar o aluno a questionar, a confrontar, a levantar – testar – hipóteses, a buscar significados e descobrir os múltiplos sentidos que o texto ofereça (VEIGA et al., 2003, p. 51).

2.1.1.10 Estudo dirigido

O estudo dirigido contempla que os alunos executem em aula, ou fora dela, um trabalho orientado e acompanhado pelo professor, vinculado a um capítulo do livro, um artigo ou um texto didático, seguindo a organização do roteiro de estudo elaborado previamente que abranja desde a indicação das fontes de estudo, a definição de instruções claras, a determinação de tarefas e a seleção adequada do material de leitura com os seguintes objetivos:

- a) provocar os alunos criticamente a respeito do que a realidade indica e por meio da leitura encontrar os fundamentos necessários à explicação e compreensão das questões apresentadas;
- b) aprofundar o conteúdo do texto didático para além das informações superficiais e da mera opinião;
- c) buscar a conexão entre o texto didático e seu contexto, vinculando também ao contexto do autor e do leitor para propiciar a leitura polissêmica;
- d) desenvolver no aluno a reflexão, a criticidade e a criatividade;

- e) capacitar os alunos à leitura de textos ou livros didáticos necessários à sua instrumentalização.

No estudo dirigido, segundo Perini (1988, p. 81): “[...] o material escrito que chega às mãos dos alunos se compõe essencialmente de textos didáticos, que, de certa forma, apresenta para eles um interesse imediato, na medida em que possibilita, em princípio, melhorar seu desempenho”.

Veiga et al. (2003, p. 82) apresenta os princípios que devem nortear a preparação do roteiro de estudo:

O primeiro princípio se refere à complexidade do texto ou livro didático. A não-observância desse princípio pode acarretar na incapacidade de o aluno compreender

conteúdos de diferentes naturezas, reafirma-se a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção.

Deve-se desprender da leitura restrita do termo “conteúdo” (aquilo que se deve aprender: conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas) e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as capacidades motoras afetivas, de inserção social e relações.

Na relação professor-aluno, prevalece a autoridade do professor, exigindo uma atitude receptiva dos alunos e impedindo a comunicação entre eles. O professor transmite o conteúdo como uma verdade a ser absorvida. Os conteúdos do ensino correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas e, embora a instituição de ensino vise à preparação para a vida, não busca estabelecer relação entre os conteúdos que se ensinam e os interesses dos alunos, tampouco entre eles e os problemas reais que afetam a sociedade. A função primordial da instituição de ensino, nesse modelo, é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação essa que o levará, ao inserir-se futuramente na sociedade, a optar por uma profissão valorizada (LUCKESI, 1994; MEC, 1997).

Behrens (1999, p.41) considera que:

[...] a prática pedagógica relacionada à reprodução do conhecimento está fortemente influenciada pelo paradigma da ciência newtoniana-cartesiana. Como consequência desta influência, a ação docente é fragmentada e assentada na memorização, os profissionais educadores têm dificuldades de utilizar outras formas de ensinar que não a de transmitir conhecimentos.

Bordenave e Pereira (2005) sistematiza as repercursões dessa corrente pedagógica, tanto em nível individual quanto social, apresentando a correlação a seguir:

a) em nível individual:

- hábito de tomar notas e memorizar,
- passividade do aluno e falta de atitude crítica,
- profundo “respeito” quanto a fontes de informação, sejam elas professores ou textos,
- distância entre teoria e prática,
- tendência ao raciocínio radical,

- preferência pela especulação teórica,
 - falta de “problematização” da realidade,
- b) em nível social:
- adoção inadequada de informações científicas e tecnológicas de países desenvolvidos,
 - adoção indiscriminada de modelos de pensamento elaborado em outras regiões (inadaptação cultural),
 - individualismo e falta de participação e cooperação,
 - falta de conhecimento da própria realidade e,conseqüentemente, imitação de padrões intelectuais, artísticos e institucionais estrangeiros; submissão à dominação e ao colonialismo, manutenção da divisão de classes sociais (status quo).

2.3 Ensino baseado em competências

No ensino baseado em competências, deve-se atribuir aos conteúdos à finalidade de mediar o desenvolvimento das competências não como o fim em si mesmo, mas sim como objeto do saber.

A preocupação com a empregabilidade atinge o sistema educativo desde o final de década de 1970, aproximando a escola do mundo das empresas por meio de diversos tipos de cooperação e também na forma de repensar os modos de transmissão e avaliação dos conteúdos (ROPÉ; TANGUY, 2002).

Segundo Araújo, R. M. L. (2001, p.15):

[...] a pedagogia das competências constitui-se como uma abordagem que “ [...] busca promover a reorganização do vínculo entre educação [...] e sistema produtivo, conforme os princípios que sustentam as atuais demandas de força de trabalho das empresas organizadas sob a égide dos conceitos de produção flexível [...].

O movimento da competência na gestão de recursos humanos norte-americanos surgiu em 1973 com a publicação do artigo “*Testing for competence rather than for “intelligence”*” do psicólogo David C. McClelland, sobre a revisão de estudos sobre a prática de seleção e contratação de pessoal nos EUA, considerando que os testes de inteligência, aptidão e desempenho acadêmico não predizem o desempenho no trabalho e discriminam minorias, mulheres e pessoas provenientes de camadas de baixo nível socioeconômico, sendo necessário desenvolver uma outra forma de prever desempenho. O artigo propôs a identificação das atitudes e hábitos que caracterizam um funcionário com excelente desempenho e, com base na organização dessas características em um modelo de competências, fosse definido um processo de seleção consistente com as necessidades das organizações. Assim, um dos subsídios da área de Recursos Humanos para a tarefa de especificar o perfil do egresso dos cursos de graduação, é a indicação de que as atitudes, habilidades e conhecimentos são componentes passíveis de desenvolvimento e devem ser levados em conta na elaboração de um modelo de competências.

Entendendo-se que a competência é resultado da mobilização de conhecimentos adquiridos – o conhecimento acadêmico - é necessário planejar situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de competências profissionais, mobilizando conceitos e princípios da legislação educacional vigente, das ciências da aprendizagem e habilidades de planejamento docente.

Alternativas metodológicas devem ser exploradas para mediar a aprendizagem, pautadas no aprender a aprender, desenvolvendo no aluno a capacidade e aptidão de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar uma situação nova com desempenho eficiente e eficaz.

O ensino baseado em competências é a pedagogia que aplica a noção de competências na formação do educando para além da sociedade ou do mercado de trabalho: a formação para a vida.

Ao defender a manutenção das disciplinas, Perrenoud propõe que há situações cujo domínio passa por conhecimentos disciplinares e outras que envolvem conhecimentos não-disciplinares (MACEDO, 2002, p. 116).

Para Perrenoud (1999a), a escola é, e continuará a ser, marcadamente disciplinar; a única diferença é que, no trabalho com as competências, as disciplinas devem servir apenas de meios, de instrumentos, passando a se orientar tacitamente para o desenvolvimento dessas

competências. Fica evidente, a partir dessa afirmação, que, para Perrenoud (1999a), o desenvolvimento de competências não é incompatível com a tradicional organização disciplinar.

Dewey (1936, 1978) incorpora o discurso das competências, à medida que, segundo as diretrizes curriculares, o trabalho com as competências favorece condições para que o aluno, sujeito da aprendizagem, se localize nas circunstâncias em que vive, relacionando os saberes escolares com a realidade na qual está inserido. Dewey (1936, 1978) defende um ensino que tem ênfase não no conhecimento, mas no uso que pode ser feito dele em situações que demandem eficácia.

Um estudo de Gonczi e Athanasou (apud DEPRESBITERIS 2005, p. 47), destaca três perspectivas para a definição de competências:

- a) conjunto de tarefas: a competência é vista como um conjunto de tarefas independentes e que se apresentam bem detalhadas, não havendo interesse pelas relações que existem entre elas. A competência é analisada pela observação direta do desempenho;
- b) conjunto de atributos: mostram os atributos gerais indispensáveis para o desempenho efetivo de profissionais, considerados excelentes, e que são subjacentes às competências, ou seja, conhecimentos, práticas e atitudes. Nesse conjunto, desconsidera-se, porém, o contexto em que as competências são aplicadas;
- c) conjunto estruturado e integrado: combina a perspectiva de um conjunto de atributos com o contexto. A competência é relacional, é uma combinação complexa de atributos (conhecimentos, atitudes, valores e habilidades) necessários para o desempenho profissional em situações específicas.

Nesse contexto, o importante é tentar verificar quais as principais premissas de um currículo por competências e os aspectos poderiam servir para reflexão, como:

- a) estruturação do conhecimento de acordo com um pensamento interdisciplinar:

A noção de competência, numa perspectiva integrada, pressupõe a mudança de estruturação do conhecimento: de uma lógica disciplinar para uma lógica de conjuntos interdisciplinares. Sucintamente a interdisciplinaridade visa à maneira de organizar o conhecimento, buscando integrar as diferentes dimensões dos fenômenos estudados. A adoção

de uma proposta interdisciplinar implica profunda mudança nos modos de ensinar e aprender, bem como na organização formal das instituições de ensino, em virtude da necessidade de construção de novas metodologias, reestruturação dos temas e conteúdos curriculares, organização de equipes de professores que integrem diferentes áreas do saber, entre outros. A interdisciplinaridade traduz o desejo de superar as formas de aprender e de transformar o mundo, marcadas pela fragmentação do conhecimento organizado nas chamadas disciplinas.

b) desenvolvimento de capacidades que mobilizem as competências:

Uma competência pode ser definida como um conjunto de capacidades, práticas e conhecimentos organizados para realizar uma tarefa ou um conjunto de tarefas, satisfazendo exigências sociais precisas. As competências sempre se manifestam por comportamentos observáveis. As capacidades são, por excelência, transversais. Elas exprimem as potencialidades de uma pessoa, independentemente dos conteúdos específicos de determinada área. As capacidades não são atitudes inerentes ou dons. Elas se manifestam e se desenvolvem para favorecer a aprendizagem, como por exemplo: analisar, pesquisar, aplicar regras, entre outras. Cumpre ressaltar que as capacidades não são diretamente observáveis, nem avaliáveis e que elas nunca são totalmente dominadas, uma vez que se desenvolvem ao longo da vida. A correspondência entre capacidades e competências não é direta. Uma mesma capacidade manifesta-se em uma multiplicidade de competências. É fundamental que a tradução das competências profissionais expressas no perfil de uma determinada profissão seja realizada visando à sua estruturação em capacidades e ao conjunto de saberes, saber fazer e saber ser específicos.

c) incentivo à resolução de problemas novos:

No currículo por competências uma das principais premissas pedagógicas é a de desenvolver, no educando, a capacidade de resolver problemas. O principal objetivo da resolução de problemas é o da superação de obstáculos e estímulo à atividade cognitiva.

Dessa maneira, a aprendizagem contribui para o desenvolvimento à medida que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Por outro lado, construir não significa inventar. Uma condição para facilitar esse tipo de aprendizagem é a de centrar-se em tarefas autênticas, que são aquelas que possuem relevância e utilidade no mundo real, que se integram ao currículo e que oferecem níveis apropriados de complexidade.

Para Jonassen (1991), os ambientes de aprendizagem devem:

a) prover múltiplas representações da realidade;

- b) evitar a simplificação dos problemas, representando a complexidade do mundo real;
- c) focalizar a construção do conhecimento e não a sua reprodução;
- d) apresentar tarefas autênticas, contextualizando-as;
- e) fornecer casos reais para análise;
- f) estimular uma prática reflexiva;
- g) construir, de maneira coletiva, o conhecimento, reforçando a negociação e não a competição.

Definir as competências em termos de comportamentos supõe que elas podem ser observadas e identificadas, o que se assemelha à seguinte definição dos objetivos: "para que uma intenção pedagógica tenda a tornar-se operacional, ela deve descrever uma atividade realizada pelo aluno que seja identificável por um comportamento observável" (REY, 2002, p. 29).

No caso da avaliação, tende-se a estabelecer uma lista de capacidades traduzidas em competências que devem ser operacionalizadas como tarefas, a fim de determinar se os alunos dominam os instrumentos julgados necessários para a adaptação às exigências intelectuais dos ciclos nos quais se encontram. (ROPÉ, 2002)

A eficácia é reconhecida como a função definidora da competência, já que essa ressalta um poder virtual da pessoa diante de certo tipo de problema ou obstáculo, sobre o qual garante um resultado geralmente considerado sinal de uma ação bem sucedida (PERRENOUD, 2001). A capacidade de desempenhar determinadas funções passa a ser o indicador de uma possível competência adquirida.

Uma competência pode ser definida por meio de cinco características básicas (ROEGIERS; DE KETELE, 2004):

- a) mobilização de um conjunto de recursos: conhecimentos, experiências, capacidades, atitudes etc. Assim, é um conjunto integrado;
- b) caráter finalizado: a competência é inseparável da possibilidade de agir. A competência tem uma função social, do ponto de vista da pessoa que a possui. Assim, para evitar um ensino utilitarista e muito profissionalizante, é importante haver um equilíbrio entre o ensino generalista, essencialmente voltado para a aquisição de

conhecimentos e capacidades, e um ensino reflexivo operacional, baseado na aquisição de competências e gerando novas competências;

- c) ligação com uma família de situações: uma competência pode ser compreendida em referência às situações em que é exercida;
- d)

bibliotecas com acervos adequados e atualizados, laboratórios especializados, recursos de informática, infra-estrutura física adequada aos cursos e números de alunos, treinamento aos professores, intercâmbio com outras instituições, além, evidentemente, de uma visão de gestão empresarial que valorize o seu cliente: o aluno, e os seus “instrumentos de produção”: os professores, dentro de uma concepção de respeito e de justiça social. (VANZO, 2006, p. 37).

Quando se definem competências em termos de objetivos gerais, encontram-se duas grandes subdivisões:

- a) relativa ao trabalho;
- b) relativa à prática pedagógica.

No Quadro 1 são apresentadas, de forma resumida, as tendências de abordagem existentes na literatura respectivamente para cada uma delas:

PRINCÍPIOS BÁSICOS DA PEDAGOGIA POR COMPETÊNCIAS (BURNIER, 2001)	SISTEMA DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS (RAMOS, 2001)
<p>I A educação deve proporcionar formação humana, integral e sólida;</p> <p>II A aprendizagem não é sinônimo de transmissão de conteúdos;</p> <p>III Estabelecem mecanismos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e a sua visão do mundo, facilitando a contextualização e atividades que desenvolvam as competências;</p> <p>IV Cada competência exige que o professor programe atividades de acordo com o tipo de competência que se quer desenvolver;</p> <p>V Planejar atividades que estimulem o trabalho coletivo a fim de desenvolver as habilidades sociais;</p> <p>VI Planejar atividades que propiciem a investigação, que deve estar integrada ao ensino-aprendizagem.</p>	<p>I Investigação das competências necessárias ao posto de trabalho a partir de uma das matrizes de referência: Matriz Condutivista/Behaviorista; Matriz Funcionalista; Matriz Construtivista;</p> <p>II Normalização das competências, que é o processo no qual se define o conjunto de padrões ou normas dos diferentes ambientes produtivos. Essas normas são elaboradas comparando-se um determinado perfil com as ocupações ou situações típicas de trabalho;</p> <p>III Formação das competências, que é o momento em que se desenvolvem os processos que orientarão a aquisição das competências;</p> <p>IV Avaliação e certificação das competências.</p>

QUADRO 1 - Tendências de abordagens do Ensino

Fonte: Adaptado de Burnier (2001) e Ramos (2001).

2.4 Ensino da contabilidade

Os cursos de graduação de Ciências Contábeis devem respeitar as Diretrizes Curriculares Nacionais homologadas pelo Ministério da Educação e propostas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Essas diretrizes trazem modificações significativas envolvendo o processo pedagógico que deve permitir a interdisciplinaridade necessária para que os alunos assimilem e retenham os conteúdos oferecidos ao longo do curso.

Competências e habilidades são duas palavras muito importantes no contexto atual, visto que a própria LDB e regulamentações complementares trazem, por exemplo, uma definição de competência como sendo "capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente de atividades requeridas pela natureza do trabalho".

As competências técnicas são conhecimentos que permitem a identificação mais direta com uma profissão e podem ser adquiridas em parte no sistema educativo e na formação profissional e, em parte, na prática. Combinando as competências transmitidas pelas instituições formais e as habilidades adquiridas por sua prática profissional e por suas iniciativas pessoais, o indivíduo torna-se agente e principal construtor da sua qualificação.

Na área contábil, essas competências e habilidades foram encontradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis (BRASIL, 2004).

Art. 9º. O curso de graduação em Ciências Contábeis deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis;
- II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;
- III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;
- IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;
- V - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;
- VI - exercer suas funções com o expressivo domínio das funções contábeis e ... que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento da sua responsabilidade quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas da sua gestão perante a sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;
- VII - desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial;

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

Segundo Franco e Iudícibus (1983, p. 88):

Há necessidade de se preparar profissionais, não apenas com o domínio das mais avançadas técnicas disponíveis, mas dotados de habilidades e do discernimento necessário para além do como fazer, perseguirem o que fazer. Dominar a técnica não é suficiente. O mais importante é estar preparado para perceber quando a técnica precisa evoluir.

Para que um aluno da área contábil saia da universidade com e

- f) ciclos de palestras: testemunho de profissionais bem-sucedidos para motivar o aluno;
- g) discussão com a classe: a dinâmica entre os alunos cria condições para chegar a um consenso comum sobre determinado assunto;
- h) resolução de exercícios: tem-se como sugestão a entrega de exercícios antes da apresentação da teoria para ativar a curiosidade dos alunos;
- i) estudo de caso: através de casos reais, a subjetividade de um determinado assunto poderia ser eliminada por meio desse método;
- j) aulas práticas: a utilização do laboratório de contabilidade é o ponto central dessa ferramenta de ensino;
- k) estudo dirigido: é recomendado para que o aluno possa seguir sozinho, conforme seu próprio ritmo;
- l) jogos de empresa: permite ao aluno em grupo tomar iniciativas virtuais em que o desenvolvimento do trabalho em equipe e do processo de negociação são estimulados;
- m) simulações: há utilização de “software educacionais” que permitem várias decisões e resultados simulados (cenários).

Os “estudos de casos” são exemplos de métodos ou técnicas em que os alunos aprendem a aplicar a teoria e conceitos para diversos problemas, tornando-se ativos do processo de ensino e aprendizagem e são motivados a aprender de forma mais descontraída, diferenciando-se dos processos de simples memorização de regras, definições e procedimentos.

No que se referem à Lei 9.394/96 da LDB, novas políticas educacionais foram introduzidas no sistema educacional, que incidem tanto na educação básica quanto na educação profissional, introduzindo no Brasil o conceito de “formação baseada em competências”.

Segundo Vanzo (2006, p.26):

As “10 novas competências para ensinar” resultam de um trabalho realizado por Phillippe Perrenoud, tomando como base um guia referencial de competências, adotado em Genebra, em 1996, oriundo de diversas negociações entre a autoridade escolar, a associação profissional, formadores e pesquisadores, fato que lhe confere maior representatividade.

Segundo Coelho (2004, p.56-57 *apud* VANZO et al. 2005, p. 10), com relação ao conceito de competência “não há consenso entre os educadores e estudiosos do assunto” O conceito de competência é visto de forma diferente pelas empresas, profissionais e educadores: as primeiras, geralmente, a entendem como um “saber fazer”, baseado em experiências; os profissionais, inclusive os contadores, percebem-na como “um aumento da quantidade de conhecimentos” sobre um ou vários temas; os educadores caracterizam-na “como uma proposta de interligação entre os saberes (saber, saber ser, saber fazer) em situações complexas e urgentes, tal qual o cenário que hoje se vislumbra para a resolução de problemas”.

Já no que tange aos conceitos de habilidades e capacidades, constituem-se nos atributos e nos meios, que levam à construção da competência:

- a) habilidades intelectuais ;
- b) habilidades técnicas e funcionais;
- c) habilidades pessoais. A educação, para Bordenave e Pereira (2005, p.10) “pode ser reconhecida sob duas formas: a educação “bancária” ou “convergente” e a educação “problematizadora” ou “libertadora””.

O Quadro 2 apresenta as características da educação “bancária” e da “educação problematizadora”, segundo os autores:

EDUCAÇÃO “BANCÁRIA” OU “CONVERGENTE”	EDUCAÇÃO “PROBLEMATIZADORA” OU “LIBERTADORA”
<p>I - Está baseada na transmissão do conhecimento e da experiência do professor: ensino centrado no professor;</p> <p>II - Atribui uma importância suprema ao “conteúdo da matéria” e, conseqüentemente, espera que os alunos o absorvam sem modificações e o reproduzam fielmente nas provas;</p> <p>III - Seu objetivo fundamental é produzir um aumento de conhecimentos no aluno, sem preocupar-se com ele como pessoa integral e como membro de uma comunidade;</p> <p>IV - Como conseqüência natural, o aluno é passivo, grande tomador de notas, exímio memorizador, e prefere manejar conceitos abstratos e resolver de forma original os problemas concretos da realidade em que vive.</p>	<p>I - Uma pessoa só conhece bem algo quando o transforma, transformando-a também no processo: ensino centrado no aluno;</p> <p>II - A solução implica na participação ativa e no diálogo constante entre alunos e professores;</p> <p>III - A aprendizagem é concebida como a resposta natural do aluno ao desafio de uma situação-problema;</p> <p>IV - A aprendizagem torna-se uma pesquisa que deve proporcionar ao aluno apreensão ampla e profunda da estrutura do problema e de suas conseqüências nascem “hipóteses” de solução que obrigam a uma seleção das soluções mais viáveis.</p>

EDUCAÇÃO “BANCÁRIA” OU “CONVERGENTE”	EDUCAÇÃO “PROBLEMATIZADORA” OU “LIBERTADORA”
	A síntese tem continuidade na práxis, que obrigam a uma seleção das soluções mais viáveis, ou seja, na atividade transformadora da realidade.

QUADRO 2– Formas de Educação

Fonte: Bordenave e Pereira (2005, p. 10).

Conforme Marion (1996, p. 31), “Segundo este método tradicional, o aluno procura absorver os conhecimentos e experiências do professor. O aluno fica numa posição passiva e o professor ativa, no sentido de transmitir conhecimentos e apontar erros cometidos”.

Ao refletir sobre esse modelo de educação, o aluno participa do processo mecanizado e rotineiro de apresentar determinados conteúdos e, após esses procedimentos, resulta apenas em uma simples assimilação daquilo que o professor considera relevante no objeto a ser estudado.

Por outro lado, a educação “problematizadora” fundamenta-se na relação teórico-prática para apoiar o desenvolvimento das competências e habilidades. Como principais idéias consideram-se: a transformação do aluno que decorre da intervenção por processos de aprendizagem através da pesquisa e a solução de problemas por meio da participação ativa com o diálogo constante entre alunos e professores.

Dessa forma, a Contabilidade desempenha funções relevantes para o sucesso das empresas e o aprendizado correto dessa ciência é de vital importância na consolidação das informações, pois, apesar de tratar de fatos passados, os dados contábeis irão influenciar nos fatos futuros da empresa (HARADA, 2005, p. 12).

Iudícibus (2003a, p. 22) conceitua como objetivo da contabilidade: “O objetivo básico da Contabilidade, portanto, pode ser resumido no fornecimento de informações econômicas para os vários usuários, de forma que propiciem decisões racionais”.

Nesse mesmo sentido, Molina (2004, p.97) argumenta que:

Acredito que no ensino da Contabilidade Introdutória é mais importante a qualidade do que a quantidade. É fundamental que o aluno adquira visão panorâmica da Contabilidade, entreveja o ciclo contábil, que, de certa forma, começa e termina na tomada de decisões. Precisamos caminhar passo a passo, sem pressa, praticando vários exercícios antes de passar para um novo conceito.

Portanto, para formar o egresso dos cursos superiores com perfil para atender as exigências do mercado globalizado, competitivo e com novas mentalidades empresariais,

além das características específicas da profissão, o profissional contábil deve apresentar características essenciais ao mercado, como: multifuncionalidade, eficiência, criatividade, com visão de futuro, senso de oportunidade, intuição e, principalmente, empreendedorismo.

Segundo Marion e Souza (2003):

[...] para atender a toda esta expectativa de imposição profissional defendemos a necessidade de se repensar a metodologia de ensino da Contabilidade. Há forte tendência em criticar o estilo do ensino atual da Contabilidade baseado nas preleções dos professores como fonte primária de ensino. Novos métodos em que é reivindicado o envolvimento maior por parte do estudante nas atividades ensino e aprendizagem, estão sendo gradativamente experimentados.

Instituições de Ensino Superior preparam-se para a transição do ensino tradicional para uma prática baseada na eficiência do processo de ensino e aprendizagem, voltada para o desenvolvimento de competências determinadas para cada uma das disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos .

Horita (2005) estudou a aplicação do Jogo de Empresas nos cursos de Ciências Contábeis, apresentando conclusões favoráveis enquanto alternativa viável ao ensino de Contabilidade focada na prática da tomada de decisões, propiciando aos alunos uma visão sistêmica das organizações empresariais.

A educação contábil, em anos recentes, tem enfatizado a necessidade de desenvolver as competências profissionais. Uma das técnicas pedagógicas recomendadas é o estudo de caso. O interesse nas pesquisas sobre a percepção dos estudantes com a aplicação do estudo de caso e potencial influência de certas variáveis, tais como: idade, gênero, primeiro idioma, tempo de experiência profissional no desenvolvimento das competências profissionais, mostram que estudantes percebem maior benefício do uso do estudo de caso para serem desenvolvidas suas habilidades para: identificar, analisar e resolver problemas; avaliar uma situação a partir de diferentes perspectivas e considerar soluções para problemas reais, a partir de diferentes alternativas. (WEIL; OYELERE; RAINSBURY, 2004, p. 139-169).

2.4.1 Organismos internacionais

A criação da *Accounting Education Change Commission*. (AECC) por meio do documento denominado "*Perspectives on Education: Capabilities for Success in the Accounting Profession* (1989)", reconhece as competências necessárias para a profissão contábil, que devem ser desenvolvidas durante o curso de graduação de Contabilidade. As oito maiores empresas de auditoria do mundo –**Big 8** - responsáveis por especificar as competências profissionais dos contadores.

Nos anos 1999, a *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA) revisou a lista e expandiu as competências requeridas para os profissionais de sucesso na profissão através do documento: *Core Competency Framework for Entry into the Accounting Profession*. Estratégias de ensino específicas, como *Problem-based learning*, com o uso de Casos para construir competências.

De acordo com o Estatuto 1, emitido em 1990, p. 308, da AECC, “o papel do ensino na contabilidade é criar uma base que permita desenvolver o aprendizado contínuo”. Recomenda que nos cursos introdutórios o ensino contemple a mais realista percepção da área contábil e as habilidades necessárias para o sucesso profissional dos alunos e sobre a necessidade da transformação da abordagem pedagógica do professor da disciplina de “Contabilidade Introdutória” para ambos os cursos de formação de contadores e não-contadores.

Conseqüentemente, para a AECC (1990, p. 309): “o principal objetivo dos programas de ensino contábil é proporcionar condições para que o estudante aprenda por si mesmo”.

Concluí-se, portanto, que as técnicas de ensino, enquanto abordagem que define o estilo de aprendizagem a ser imposta necessita estar contextualizadas como componentes do processo de ensino, de extrema importância para que o contexto do currículo seja relevante para o aluno.

A AECC (1990) declara:

Estudantes devem ser ensinados com as habilidades e estratégias que os ajudem a aprender por si próprio nos seus tempos livres. Os estudantes precisam participar ativamente no processo de aprendizagem

O Quadro 3 exibe informações que foram consultadas e adaptadas do *Journal Of Accountancy* (2006), o qual compara o ensino tradicional com as novas abordagens na educação da Contabilidade:

ABORDAGEM TRADICIONAL	NOVAS ABORDAGENS
<p>A Contabilidade Introdutória focaliza o preparo das demonstrações externas, apresentadas em jornais, postados, ante-transcrições mecânicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Forte ênfase no ensino de regras; 2. Curso com forte ênfase na técnica contábil; 3. Os estudantes participam passivamente no processo de ensino, como receptores de informações prontas e acabadas; 4. Sem integração dos conteúdos das disciplinas e ensinadas nos cursos de contabilidade isoladamente; 5. A tecnologia utilizada frugalmente nos cursos sem o uso de computadores. 	<p>A Contabilidade Introdutória focaliza o papel da contabilidade para a sociedade e para as organizações; aumenta o foco no uso da informação contábil para a tomada de decisão:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aumenta a ênfase na aprendizagem no processo de aprendizagem, e como aprender; 2. Os estudantes participam ativamente no processo de aprendizagem; 3. Forte integração entre as disciplinas de Tributos, Contabilidade Gerencial, Contabilidade Financeira, Sistemas, e Auditoria; 4. Tecnologia integrada no currículo do ensino de Contabilidade.

QUADRO 3 – Quadro comparativo das abordagens de ensino da Contabilidade.

Fonte: Adaptado de *Journal of Accountancy*, 2006.

Na Tabela 1, a pesquisa realizada pela AECC, em 33 programas de ensino superior de Contabilidade, sobre abordagens de ensino utilizadas nos programas de ensino contábil, informa:

TABELA 1 - Abordagens de Ensino

RESULTADOS OBTIDOS		
RELATÓRIO PROMAGRAS	NÚMERO	PORCENTAGEM
Usa ou mistura as abordagens	10	29%
Preparam a abordagem tradicional	24	71%
TOTAL DE PROGRAMAS	34*	100%

*Nota: A pesquisa foi aplicada em 33 programas de ensino superior Contábil, um programa usa as duas abordagens e por isso foi constado duas vezes.

Fonte: *Journal of Accountancy*, 2006.

Para Marshall e Wolfer, da University of South Carolina, (1990, p.27):

A percepção dos estudantes no processo de aprendizagem pelo Método do Caso é muito importante. Além de outras vantagens o aumento da motivação dos alunos por uma participação ativa na aprendizagem, promove o desenvolvimento colaborativo e habilidades de lideranças, aprendizes questionadores e aprendizagem autônoma, promovendo criatividade e independência do aprendente, aumentando a capacidade de articular e defender seus próprios pontos de vista nas decisões, e mitigando os riscos na tomada de decisão. (tradução nossa).

Os referidos autores, Marshall e Wolfer, sugerem que o estudante encontre no curso especialmente desafiante e também altamente significativa, em parte, porque os métodos de ensino contrastam agudamente com o que eles têm de experiência. Eles se beneficiam e continuam aprendendo através do Método do Caso, à medida que ganham mais experiência com análise de casos, tornando-os mais confiantes com a resposta não correta, aprendendo múltiplos caminhos ou maneiras de resolver problemas.

O Quadro 4 apresenta as características e atributos da Aprendizagem Efetiva, segundo a AECC:

ATRIBUTOS	APRENDIZAGEM EFETIVA
QUESTIONANDO	O ensino da Contabilidade deve proporcionar situações que envolvam o questionamento dos Fatos; Teorias; Experiências; Querer aprender; Ensino autônomo; Resposta independente sobre questões que estão sendo conhecidas.
ORGANIZANDO	O aluno dos cursos do ensino Contábil deve ser capaz de organizar suas idéias, significados, conhecimentos. Desenvolvendo o entendimento do que está sendo aprendido.
INTERLIGANDO	As abordagens de ensino usadas pelo professor da área contábil devem permitir que o aluno interligue o novo conhecimento com o velho, integrando o que está sendo aprendido no sentido amplo do entendimento das partes.
REFLETINDO	O aluno precisa refletir sobre: O que? Como e porque isso é aprendido? Entendendo as estratégias de aprendizagem usadas pelos professores.
ADAPTANDO	O aluno deve ser preparado para novas situações e necessidades. Ser capaz de adaptar e usar o que aprendeu na sua profissão.

QUADRO 4– Atributos para uma Aprendizagem Efetiva

Fonte: *The Accounting Education Change Commission* (AECC), 2006 (adaptado).

2.5 Aprendizagem baseada em problema

Nos cursos de graduação, deve haver varias atividades complementares, que possibilitem a interação da teoria com a prática do mundo do trabalho, possibilitando, assim, a formação de ações de empreendedorismo. (PINHEIRO; BURINI; VIEIRA, 2003; PINHEIRO et al., 2004).

A realidade atual no campo dos negócios exige uma formação mais generalista dos estudantes, bem como uma capacidade para compreender os relacionamentos sociais dos ambientes globalizados. Conhecimentos técnicos e gerenciais, aliados ao desenvolvimento de práticas de relacionamento pessoal, podem fazer a diferença para o sucesso do futuro profissional (DEGEN, 1989; GREGORY, 1994).

Stephen Kanitz, em seu artigo “Volta às Aulas”, conta sua experiência de ensino centrado no aluno, em sua formação na *Harvard Business School*, nos anos 1970. Um ensino em que o aluno era quem dava aula, cujo foco não era outro senão o *Problem Based Learning (PBL)*. Ele conta que eram discutidos mais de mil casos nos anos de formação. Um ensino em que o aluno era obrigado a pensar, afirma e complementa: Na busca por reverter o desencanto pela forma tradicional de ensino, diferentes instituições têm procurado diferenciais competitivos de modo a diminuir a evasão. A USP, por exemplo, tem realizado ações junto aos seus docentes por meio do Programa de Apoio ao Docente (PAD), que tem o objetivo de promover a melhoria e a inovação do ensino de graduação.

A Aprendizagem Baseada em Problema é alvo de muitas pesquisas na literatura educacional, particularmente na da educação médica. A Aprendizagem Baseada em Problema usa problemas como foco para desenvolver a aprendizagem. Estudantes desenvolvem suas capacidades e habilidades de raciocínio na resolução de problemas, enquanto investigadores, para construírem o seu próprio conhecimento.

Encontram-se, na revisão de literatura, pesquisas feitas pelos autores: Albanese e Mitchell, (1993); Barrows, (1986); Boshwizen et al., (1990); Kaufman e Mann, (1996b); Patel et al., (1991); Schmidt, (1983); apontando os benefícios da Aprendizagem Baseada em Problema sobre o ensino convencional.

Um dos fortes argumentos que suportam a Aprendizagem Baseada em Problema, não é o desenvolvimento das capacidades e habilidades dos estudantes, mas como fornecedor de experiências, cuja aprendizagem está muito além; como caminho para aquisição dos conhecimentos necessários para tornarem-se pessoas de sucesso, conforme sugere a psicologia cognitiva. (MILNE; MCCONNELL, 2001, p. 61-82).

A Aprendizagem Baseada em Problema tem sua origem na Universidade de McMaster (Canadá), no ano de 1965 impulsionada pelo descontentamento com a educação médica tradicional, iniciou o desenvolvimento do revolucionário currículo escolar médico por Aprendizagem Baseada em Problema (ABP). Considerado como o melhor método que se adapta ao estudo científico, as escolas de medicina ao redor do mundo que têm desenvolvido programas na área: a Escola de Medicina de Harvard (EUA), a Universidade de Limburg, em Maastricht (Holanda), a Universidade de Newcastle (Austrália), a Universidade de Novo México (EUA), em setembro de 1997 a Faculdade de Medicina e a Universidade de Hong Kong (Japão) e no ano de 2003 a Faculdade de Medicina FAMEMA (Brasil).

A Aprendizagem Baseada em Problema, difundida na década de 60, resultou das pesquisas realizadas por Barrows para desenvolver as habilidades dos estudantes de medicina na solução de problemas apresentados pelos pacientes (BARROWS; TAMBLYN, 1980).

Segundo Barrows et al. (1986):

É a maneira mais útil de fazer interagir o estudante em um processo de aprendizagem baseado em situações semelhantes às da vida real, nas quais o conhecimento das diferentes disciplinas deve ser integrado. Ela é particularmente relevante no domínio do ensino de conhecimentos tais como medicina ou ciência da saúde, em que a conexão entre o que é aprendido e a aplicação prática devem ser foco do processo de instrução. (tradução nossa).

O método da Aprendizagem Baseada em Problemas é usado hoje como estratégia de ensino-aprendizagem por outras escolas profissionais nas áreas de: ciências da saúde, farmácia, odontologia, veterinária, saúde pública, ciências políticas, arquitetura, engenharia, administração, direito, computação e em muitos outros campos profissionais, em uma instrução mais elevada. Como pedagogia tem sido aplicada em larga escala (BOUD, 1985; GIJSELAERS et al., 1985; BOUD; FELETTI, 1997).

Thomas Corts (*apud* RHEM, 2002), presidente da Universidade de Samfort define como “um estilo de aprendizagem recentemente recuperado”, pois, segundo ele, abarca a abordagem dialética da pergunta-e-resposta associada a Sócrates, bem como a dialética hegeliana [...]. “É como, nos anos 60, com a Aprendizagem pela Descoberta. Conhecíamos-la; não a praticávamos”. Dewey falava sobre essa forma de aprendizagem quando se referia a “compromisso”. Mantinha-a em um nível abstrato. Hoje, pode-se esclarecer pensar e executar com mais detalhes essa aprendizagem graças aos avanços da ciência cognitiva e da tecnologia.

O trabalho de Dewey (1936 apud SAVIN-BADEN, 2000) mudou a forma com a qual o conhecimento é percebido: não como uma coisa mecânica, mas como alguma coisa que está em atividade, um processo de descoberta; desafiou o mundo da ciência argumentando que a aprendizagem ativa ultrapassa limites, opondo-se às teorias tradicionais de aprendizagem, considerando o aprendizado autônomo na prática da resolução de problemas.

O método ABP envolve propor uma situação-problema, definida por Meirieu (1998, p. 92) como sendo:

Situação didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. Esta aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da situação-problema, se dá ao vencer o obstáculo na realização da tarefa. Assim a produção impõe a aquisição, uma e outra devendo ser o objeto de avaliações distintas.

A situação-problema como estratégia didática aplicada na ABP, aprendizagem por projetos, aprendizagem baseada em casos e o desenvolvimento do aprendizado cognitivo, como suporte de sustentação à construção do conhecimento e não à transferência do conhecimento, criando situações de motivação e desenvolvendo as competências e habilidades. Nesse contexto, o ensino centrado no aluno enfatiza a interação das atividades associadas à eficiência da aprendizagem, transformando o papel do professor e do aprendiz (ENKENGGERG, 2002).

O potencial da abordagem da Aprendizagem Baseada em Problema está refletido na experiência da vida real adquirida na resolução dos problemas que serão encontrados durante a vida como um profissional. Para Donald Schön (1987, p.37-50):

Refere-se à noção da prática reflexiva, quando profissionais estão sendo expostos de maneira contínua a ajustes e mudanças circunstanciais e novas informações. Esta atividade pode ser nomeada como ação-reflexão-ação. A aprendizagem Baseada em Problemas como método de ensino, estimula idéias aos estudantes no aspecto da sua vida profissional. (tradução nossa).

Nas pesquisas realizadas, o método da Aprendizagem Baseada em Problema é também frequentemente considerado pelos estudantes como mais motivador pela necessidade de superar obstáculos para a resolução dos problemas e trabalhar em equipe, do que o método tradicional dos cursos que exigem longas horas de leitura.

2.5.1 O processo da aprendizagem baseada em problema

Foi descrito como os educadores podem implementar a Aprendizagem Baseada em Problema, baseado nos autores Schmidt (1983) e Engel (1981) que fornecem uma descrição detalhada do processo ideal e suas metas. Enredados por uma situação complexa e investigando profundamente as conexões existentes, estudantes são motivados para:

- a) determinar se existe um problema;
- b) definir o que eles acreditam ser o problema;
- c) identificar o entendimento do problema;
- d) identificar a necessidade de mais informações para entendimento do problema;
- e) identificar como pesquisar mais informações;
- f) verificar as possibilidades de solução;
- g) analisar essas soluções, informações e resolução;
- h) se necessário, recomendar e apresentar uma nova solução.

Envolvidos no processo de resolução de pr

Os estudantes são organizados em grupos de cerca de 6 até 12 elementos, que se encontram por duas sessões para cada problema. É facultativo organizar sessões com pequenos grupos. As sessões duram de 2 até 3 horas.

No Quadro 5, é apresentado um processo de Aprendizagem Baseada em Problema idealizado por Engel (1981):

PROCESSO	OBJETIVOS	RESULTADOS
O tutor inicia a primeira sessão da ABP com a apresentação de um problema que se espera ser resolvido pelo novo graduado.	Os estudantes são estimulados resolver um problema real de sua área para obter o emprego	Aprendizagem do conteúdo é apreendida por mais tempo e mais facilmente. O conteúdo é visto como relevante e mais motivador.
Os estudantes organizam e identificam os problemas envolvidos. O que nós conhecemos?	Os estudantes praticam a observação. Eles são desafiados pela situação baseada no conhecimento e experiência já existentes.	Aprendizagem é cumulativa para aumentar a familiaridade do aprendiz. Estimulando conhecimentos já existentes facilita a integração de um novo conhecimento.
Após o período de “ <i>brainstorming</i> ”, os estudantes são encorajados para realizar avaliação crítica de suas sugestões.	Os estudantes estão dando consistência prática no uso do pensamento crítico para se familiarizarem com a situação.	Facilita o progressivo desenvolvimento do processo mental e aplicação do conhecimento.
Através da discussão, estudantes colocam questões sobre coisas que eles não entendem. Isso é listado: O que nós precisamos aprender?	Os estudantes são estimulados para identificar o que eles não conhecem ou entendem. Isso fornece a base de um desafio para aprendizagem.	Aprendizagem é mais bem desenvolvida se estudantes podem responder suas próprias questões.
Antes de terminar a primeira sessão, o tutor guia os estudantes para focar questões registradas como importantes nesse estágio. Os estudantes decidem como dividir a responsabilidade nas questões a serem pesquisadas	Estudantes são levados a reconhecer que raramente ocorre a aprendizagem completa, e que a aprendizagem freqüentemente requer idéias inter-relacionadas e o conhecimento multidisciplinar. Trabalho em equipe e cooperação na solução do problema.	Trabalho em equipe e gerenciamento das habilidades é desenvolvido.
Após o período de <i>self-study</i> , a segunda sessão é iniciada. No início dessa sessão os estudantes são estimulados para encontrarem novos conhecimentos, um com o outro.	Estudantes praticam trocas de informação de maior utilidade. Eles adquirem novos conhecimentos pela apresentação, de um e de outro e por questionarem um ao outro.	Estudantes aprendem como obter informação e sobre diferentes recursos. Aprendem como apresentar a informação e como questionar criticamente um ao outro. Os estudantes também aprendem como comparar a <i>performance</i> um do outro e identificar suas novas necessidades.
Novo conhecimento e entendimento são aplicados ao problema original. Os estudantes examinam a validade das abordagens iniciais e como eles podem refiná-las. Estudantes devem ser exigidos para elaborar suas soluções.	Estudantes são estimulados para refletir na sua aprendizagem, e para desenvolver estruturas para sua própria aprendizagem.	Reflexão na ação e reflexão da ação são habilidades-chaves de desenvolvimento como um profissional.

QUADRO 5 - Processo de Aprendizagem Baseada em Problema

Fonte: Engel, (1981, tradução nossa).

Os autores Duarte e Guerra (DBE, 1986) apresentam os conceitos do termo Método da Problematização:

Metodologia que se baseia na lógica do método científico-dialético, que é aplicado ao ensino e ao estudo. 2. Método ativo socializado de Dewey, segundo o qual deve propor dois objetivos: (i) apresentar problemas e (ii) aprender a resolvê-los.

Berbel (1999, p. 13-32) atribui à metodologia da problematização:

Alternativa metodológica capaz de mediar princípios da Teoria Histórico-Crítica da Educação e a sala de aula. A referência inicial é o Método do Arco, de Charlez Maguerez, divulgado por Bordenave e Pereira. Parte-se da realidade social, de onde se extrai um problema de ensino, de estudo ou de trabalho. O processo culmina com uma intervenção prática sobre a realidade, para transformá-la em algum grau.

Segundo a autora, identificam-se duas propostas na dimensão problematizadora do processo ensino-aprendizagem:

- a) Metodologia da Problematização;
- b) Aprendizagem Baseada em Problema (ABP). A Problematização, segundo formulações de Paulo Freire, tem um sentido de inserção crítica na realidade com o propósito de retirar os elementos que conduzirão ao significado das aprendizagens.

O Método da Problematização foi elaborado por Maguerez para desenvolver o pensamento crítico do aluno, que compara a um arco suas etapas, apresentado na figura 2 :

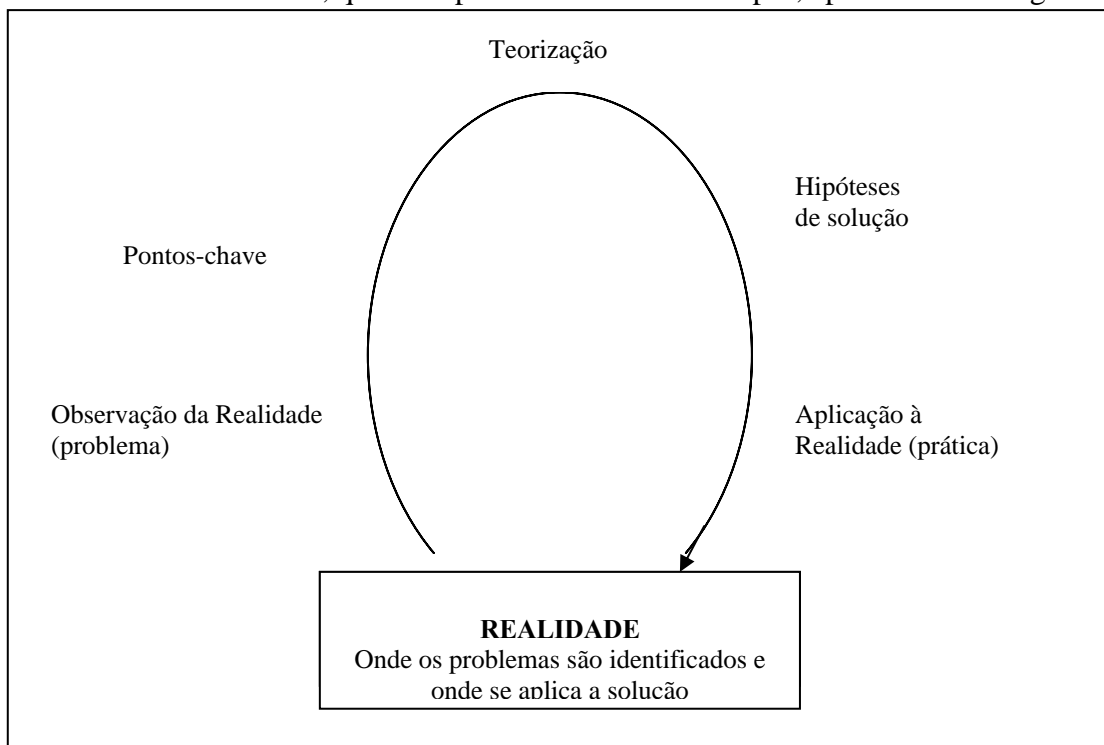


FIGURA 2– Método do Arco

Fonte: Bordenave e Pereira (2005.p. 10).

O método do arco de Charlez de Magueréz é composto por 5 etapas:

1ª Etapa: Observa-se, nesse diagrama, o processo de ensino-aprendizagem que parte da observação de um aspecto selecionado da realidade: na primeira etapa da Metodologia da Problematização realiza-se a observação do que ocorre na realidade e, com isso, possibilita-se perceber os aspectos relevantes dos problemas que estão presentes na parcela selecionada para o estudo. Ao observar a realidade, os alunos expressam suas percepções pessoais, efetuando-se uma primeira leitura ingênua dessa realidade;

2ª Etapa: Na segunda fase, identificam-se pontos-chave do problema. A segunda etapa do trabalho com a Metodologia da Problematização é marcada pelo levantamento dos pontos-chave, antecipados pela análise dos possíveis fatores associados ao problema selecionado e também de seus determinantes maiores. Para uma melhor compreensão do problema é necessário organizar uma série de aspectos sintetizados como possíveis fatores associados ao problema e suas possíveis determinantes contextuais. Os alunos separam dessa observação inicial o que é verdadeiramente importante do puramente superficial ou contingente, identificando os pontos-chave do problema ou assunto em questão e as variáveis determinantes da situação.

3ª Etapa: Em um terceiro momento, teorização: a terceira etapa consiste em sistematizar as informações técnicas, científicas, empíricas, oficiais e outras, conforme a natureza do problema. As informações coletadas são analisadas e avaliadas para contribuir na resolução do problema. As informações bibliográficas embasam a pesquisa sobre o Estudo de Caso-Problema e , com as informações empíricas obtidas pelos alunos, conhece-se o problema a ser tratado. Os alunos passam à teorização do problema ao perguntar ao aluno o porquê das coisas observadas. Recorre-se, então, aos conhecimentos científicos, possibilitando a teorização a partir dos fatos contidos no dia-a-dia, no cotidiano do aluno. Se a teorização é bem-sucedida, o aluno chega a "entender" o problema não somente em suas manifestações empíricas ou situacionais, mas também os princípios teóricos que o explicam. Essa etapa de teorização que compreende operações analíticas da inteligência é altamente enriquecedora e permite o crescimento mental dos alunos. Eis, então, outra razão da superioridade da pedagogia da problematização sobre as de transmissão e condicionamento;

4ª Etapa: Confrontada a realidade com sua teorização, o aluno se vê naturalmente movido a uma quarta fase: hipóteses de solução: etapa que consiste na apresentação de propostas para a solução do problema, de modo a alterar o quadro existente. Todas as alternativas possíveis deverão, neste momento, serem explicitadas.

5ª Etapa: Na última fase, aplicação à realidade: etapa em que a prática fundamentada teoricamente, questionada e refletida, possibilita a práxis, que é “uma atividade transformadora, consciente e intencionalmente realizada” (BERBEL, 1996, p. 9). O aluno pratica e fixa as soluções encontradas como mais viáveis e aplicáveis. Aprende a generalizar o aprendido para utilizá-lo em situações diferentes e a discriminar em que circunstâncias não são possível ou conveniente a aplicação, explicam Bordenave e Pereira (2005).

Bordenave e Pereira (2005, p.10) apontam as seguintes repercussões da pedagogia da problematização:

Em nível individual: (a) aluno constantemente ativo, observando, formulando perguntas, expressando percepções e opiniões; (b) aluno motivado pela percepção de problemas reais cuja solução se converte em reforço; (c) aprendizagem ligada a aspectos significativos da realidade; (d) desenvolvimento das habilidades intelectuais de observação, análise, avaliação, compreensão, extrapolação etc.; (e) intercâmbio e cooperação com os demais membros do grupo; (f) superação de conflitos como integrante natural da aprendizagem grupal; (g) status do professor não difere do status do aluno.

Nesse contexto, a Metodologia da Problematização enfatiza o aprendizado auto-dirigido e centrado no estudante, pela qual a aprendizagem ocorre de forma adequada às necessidades reais tornadas problemas.

A Aprendizagem Baseada em Problemas, além de requerer, desenvolve posturas e habilidades profissionais e pessoais no aluno. Segundo Komatsu (2003, p. 234):

Um dos fundamentos principais do método PBL, é que devemos ensinar o aluno a aprender, permitindo que ele busque o conhecimento nos inúmeros meios de difusão do conhecimento hoje disponíveis e que aprenda a utilizar e a pesquisar nesses meios, com o objetivo de facilitar o acesso à diversidade de informações, em contraposição à unicidade do conhecimento do professor. Essa postura faz sentido no mundo atual, pois raramente os assuntos aprendidos nos primeiros anos permanecerão intocados até quando o aluno estiver se formando. Só a postura de estudo e aprimoramento permanente torna possível a sobrevivência profissional em um mundo de economia e conhecimentos globalizados, com um ritmo de circulação de informações e de mudanças. A agilidade é outro elemento que o aluno precisa aprender na graduação, assim como a criatividade de explorar novos métodos de organização profissional.

É importante ressaltar que, na Aprendizagem Baseada em Problema, os conhecimentos e experiências dos alunos são aproveitados para a construção do conhecimento

acadêmico, contribuindo para uma retenção das informações de forma mais eficiente.

Barrows et al. (1986) refere-se à taxonomia da Aprendizagem Baseada em Problema na qual seis variantes são definidas, porém, somente duas delas são baseadas em problema:

- a) caso baseado em leitura: as informações são apresentadas aos estudantes nas leituras e um ou dois Caso(s) são usados para ilustrar a relevância das informações apresentadas;
- b) leitura baseada em caso: são apresentados aos estudantes Casos para Leitura;
- c) método do caso: são fornecidos aos estudantes um Caso completo para estudo ou pesquisa na preparação da discussão pela classe. O Material do Caso está freqüentemente já organizado e estruturado pelos estudantes. O professor usualmente facilita a subsequente discussão;
- d) modificação baseada em caso: essa forma difere do método do Caso no que o material do Caso está menos organizado e os estudantes devem fornecer diversas alternativas para investigação. A organização do material impede um completo e livre questionamento por parte dos estudantes;
- e) caso baseado em problemas: são apresentados aos estudantes (na medicina) pacientes com sintomas. Tais problemas são mais vagos e desestruturados do que no Método do Caso no qual o caso escrito teve alguma influência na estrutura das questões. Nessa abordagem, os estudantes são livres para fazer suas próprias indagações, à medida que são consideradas apropriadas como base de seus conhecimentos anteriores;
- f) reiteração baseada em problema: essa é a extensão da abordagem Baseada em Problema no que, após iniciar múltiplas formulações do que pode ser feito para ajudar o paciente e seqüência do estudo, os estudantes devem rever o problema inicial. Nessa segunda visita eles reconsideram seu diagnóstico redirecionando seus esforços do estudo e seus entendimentos. A essência desse método é fornecer oportunidade para reflexão do processo de aprendizagem associado com o problema.

2.5.2 O processo da ABP em diferentes profissões

A respeito das muitas variações da ABP envolvidas durante sua disseminação, como centro de um modelo ou definição básica do método original de trabalho que foi desenvolvido pela McMaster na década de 60, Wilkerson e Gijsselaers (1996) apresentam as suas características como:

Aprendizagem centrada no aluno: os estudantes são guiados por um tutor e são os responsáveis por sua própria aprendizagem, identificando as suas necessidades de conhecimento para melhor entender e gerenciar o problema no qual eles estão trabalhando, e determinar onde irão adquiri-las (livros, jornal, biblioteca, pesquisar informações via internet dentre outras). As pesquisas científicas de diferentes áreas do conhecimento são disponibilizadas para os alunos a título de consulta. Cada estudante deve personalizar a sua aprendizagem concentrada nas áreas limite de conhecimento e entendimento e por suas áreas de interesse;

A aprendizagem ocorre em pequenos grupos de estudantes: desde o início da ABP nas escolas de medicina, os grupos são formados de 5 até 8 ou nove alunos, até o final de cada unidade curricular – semestral ou anual -, quando ocorre o rodízio entre os novos grupos com um novo tutor. Isso desenvolvendo a habilidade interpessoal dos alunos em trabalhar intensivamente e eficientemente com uma variedade de diferentes pessoas;

Professores são facilitadores ou guias: na McMaster o grupo de facilitadores é referido como um tutor. Esse papel frequentemente é definido em termos negativos. Nesse papel de tutor, melhor entendido em termos de comunicação metacognitiva, não é informado ao aluno qual a leitura. O tutor pergunta aos alunos sobre as questões que eles mesmos devem indicar como questões para melhor entendimento e gerenciamento do problema (BARROWS, 1988). Eventualmente, os alunos desempenham esse papel de tutor, desafiando uns aos outros.

Problemas como foco para organizar e estimular a aprendizagem: na ABP aplicada na área médica, o problema de um paciente ou a saúde da comunidade é apresentado em alguns formatos, tais como: Caso Real, Estudo de Caso e Simulação de Caso, dentre outros. Esses representam os desafios que os estudantes terão na vida prática e fornecem relevância e motivação para a aprendizagem. É importante entender no problema, os alunos aplicam o que eles precisam para aprender nas ciências básicas. O problema, portanto, dá-lhes o foco para integrar o conhecimento das diversas disciplinas. Essa nova informação é também associada ao problema apresentado pelo paciente. Todas essas habilidades destinam-se a resolver os problemas de futuros pacientes.

Desenvolvimento das competências para resolver problemas reais (clínicas) – com o objetivo de auxiliar os estudantes, o formato do problema deve apresentar o problema do paciente da mesma forma que ocorre na vida real. O método da Aprendizagem Baseada em Problemas (DISTLEHORST; BARROWS, 1982), padronização dos pacientes (BARROWS, 1987) e as simulações por computador, devem seguir as práticas clínicas;

Nova informação é adquirida através do próprio direcionamento da aprendizagem – conforme as características já descritas são esperadas dos estudantes que à aprendizagem, os seus conhecimento e “expertise” acumulada sejam virtudes do seu estudo e pesquisa, como praticantes dos problemas que encontrarão na vida profissional. Nesta etapa da aprendizagem, os estudantes trabalham juntos, discutindo, comparando, revisando e debatendo o que eles devem aprender.

A ABP deriva da teoria, como um processo, no qual, a construção do conhecimento ocorre da aprendizagem ativa. A moderna psicologia cognitiva sugere que os resultados da aprendizagem decorram das ações de seus aprendizes. (BEREITER; SCARDAMALIA, 1992).

Segundo as correntes teóricas de aprendizagem, encontra-se na psicologia cognitiva o referencial das bases teóricas para oferecer instrução em geral e a Aprendizagem Baseada em Problema a aprendizagem individual. Conforme premissa da psicologia cognitiva, a aprendizagem é um processo de construção de um novo conhecimento.

De acordo com Glaser (1991), geralmente é assumido que a aprendizagem é uma construção e não um processo receptivo, no qual os processos cognitivos, chamados metacognição, afetam o uso do conhecimento e fatores social e contextual influenciam a aprendizagem, seguindo 3 princípios básicos.

- a) princípio 1: Aprendizagem é um processo de construção e não um processo receptivo: Há 20 ou 30 anos, a educação fora dominada pela visão de que a aprendizagem envolvia apenas a transmissão da informação para os estudantes;
- b) princípio 2: Efeitos da aprendizagem do aprender a aprender: Um segundo e importante princípio é que a aprendizagem é rapidamente adquirida pelo estudante quando ele tem o próprio monitoramento de suas habilidades e competências;
- c) princípio 3: Fator Social e Contextual influenciam a aprendizagem: O terceiro princípio refere-se ao uso do conhecimento. Os estudantes aprendem para

entender o conhecimento e para serem capazes de usá-los para resolver problemas. Esse processo são as metas da educação superior.

Williams (1992, p.76-82) aponta que: “Aprendizagem Baseada em Problema é relativamente uma nova forma de educação”. Conseqüentemente, a implementação desse método é um processo difícil. Duas características essenciais da Aprendizagem Baseada em Problema que causam um grande impacto na aprendizagem dos estudantes:

- a) o papel do tutor;
- b) o formato dos problemas.

Encontra-se em Albanese e Mitchell (1993), as duas características referenciadas por Williams (1992), conforme descrição a seguir:

Papel do Tutor

O problema serve para iniciar e estimular o processo de aprendizagem, portanto, ativar os primeiros conhecimentos através da discussão em pequenos grupos: é a chave desse processo. O tutor deve encontrar o equilíbrio entre as questões que envolvam os estudantes nas discussões e intervir para assegurar que o processo de aprendizagem foi realizado.

Williams (1992) e Wilkerson e Gijsselaers (1996) falam sobre a experiência na *University de Limburg*, em que demonstra ser essa a dificuldade dos professores. Entretanto, com equilíbrio, um tutor pode ser passivo ou interveniente. Reconhecer a importância do papel do tutor torna-se necessário, incluindo programas de desenvolvimento para tutores.

Formato dos Problemas

A segunda questão refere-se ao formato dos problemas, mais precisamente, o *design* dos problemas. Diferentes formatos de problemas estão em uso em diferentes programas, conforme se descrevem as experiências baseadas na *University of Limburg*:

- a) problemas ineficientes: incluir questões nas quais os estudantes usam *benchmarks* para tratar a análise dos problemas. Nesse processo, os estudantes não conhecem as vantagens envolvidas na aprendizagem;
- b) o título: o problema ineficiente é similar ao título do capítulo do livro-texto e não resulta no desenvolvimento do estudo autônomo.

É apresentado, a seguir, um conjunto de observações dos referidos autores sobre a aplicação do método de ABP em vários cursos. Observa-se, nesses vários casos apresentados,

a utilização do método ABP na construção de competências, desenvolvimento de pensamento crítico e da habilidade de resolver problemas mais encontrados na atuação profissional das áreas estudadas.

Aprendizagem baseada em problemas nos cursos introdutórios em ciências

A visão da sala de aula difere dos métodos de ensino tradicionais. Para atender aos requerimentos da *American Association for The Advancement of Science* (1990, p.xi), designaram-se esforços através de grupos cooperativos iniciando a aprendizagem de novos conceitos nos diversos cursos introdutórios, usando problemas da vida real. O trabalho conjunto leva os estudantes a identificar através dos problemas, questões relevantes para a sua própria aprendizagem, como resposta aos desafios propostos pelos problemas. Nessa integração, a abordagem da ABP nos cursos introdutórios motiva e tem o foco na aprendizagem dos estudantes, interligando os conhecimentos prévios do grupo com os novos conceitos que são descobertos (ALLEN; DUCH; GROH 1996, p. 43):

Cooperação em pequenos grupos

Resultados das pesquisas: são por objetivos que os estudantes atingem quando trabalham juntos em ambiente de aprendizagem cooperativa (BONER, 1992; JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1991; LIGHT, 1990). O Trabalho em pequenos grupos auxilia os estudantes no desenvolvimento das habilidades necessárias para o sucesso, tais como: construir as habilidades de comunicação escrita e verbal e habilidades para trabalhar em equipe (CZUJKO, 1994).

Contextualização

Na ABP, o conhecimento científico é contextualizado para preparar os estudantes a reter o conhecimento e aplicá-lo apropriadamente, quando interligado à prática. (COLES, 1991; DUNKBASE; PENICK, 1990).

Aprender a Aprender

Os estudantes aprendem praticando como os cientistas em suas carreiras. O método da ABP habilita-os a identificar que informações são necessárias para uma aplicação específica (ENGEL, 1981).

Fazendo Ciência

A ABP proporciona a solução para uma das muitas gamas de problemas encontrados na abordagem tradicional do ensino científico. Estimular o interesse pela relevância do

problema capta a atenção e motiva os alunos no processo real de fazer ciência.

Interdisciplinaridade

O uso de problemas para ensinar os conceitos fornece um mecanismo natural para interconectar as disciplinas e a integração dos princípios científicos.

Aprendizagem baseada em problema no curso de engenharia mecânica

O currículo do curso, no formato da ABP, apresenta como objetivo, além de transmitir o conteúdo técnico, desenvolver as competências e habilidades profissionais do para resolver problemas reais.

Segundo Peter Cawley (1999, p.185):

- a) desenvolver competência e habilidade para analisar e propor soluções práticas, para os problemas de engenharia mecânica;
- b) desenvolver a habilidade de pensamento crítico e propor soluções para problemas;
- c) desenvolver a habilidade para trabalhar com sistemas;
- d) desenvolver as competências do estudo autônomo;
- e) desenvolver as habilidades de comunicação oral e escrita.

O método da aprendizagem baseada em problema no curso de Serviço Social

No ano de 1983, a *University of New South Wales* (UNSW) implantou o método ABP. No início dos anos 90, denominaram de: *Issue-based learning*, para melhor refletir os objetivos do curso. (BOLZAN; HEYCOX, 1999, p. 194).

Contexto

Os objetivos do programa, no primeiro ano, é introduzir os estudantes no trabalho social e na prática do trabalho social; apresentar os métodos de intervenção do trabalho social (estudo de caso, grupos de trabalho, trabalho comunitário, pesquisa e política social); iniciar o processo de questionamento para o próprio conhecimento; desenvolver habilidade dos estudantes para trabalhar colaborativamente em grupos; e ter responsabilidade sobre sua própria aprendizagem para desenvolver suas futuras metas de aprendizagem.

O cenário apresenta-se de forma distinta do primeiro até o quarto ano, através das situações escolhidas segundo os objetivos relevantes da prática do trabalho social,

desenvolvendo as competências específicas do trabalho social que representam uma ampla base da profissão.

Processo

Um tutor é alocado para um grupo de no mínimo um semestre (14 semanas). Importância deve ser atribuída tanto ao processo quanto ao conteúdo. Os tutores participam ativamente a partir das próprias experiências, com capacidade para responder apropriadamente à dinâmica individual do grupo, com discussões, exercícios, jogos e outras técnicas. Atuar como facilitador formador de equipes (grupos), modelo, suporte pessoal, advogar conflitos, administrador e assessor.

Avaliação

A avaliação formativa é administrada em cada final de cenário, testando e consolidando o conhecimento e o desenvolvimento das habilidades e competências.

Aprendizagem baseada em problemas no curso de direito

A qualificação dos estudantes requer do *College of Law de New South Wales* um processo:

Na primeira fase, para formar estudantes com competências para tomar decisões. O processo da aprendizagem não consiste apenas do método da ABP. Os componentes da ABP são introduzidos em três manhãs de leitura das três maiores áreas praticadas. Antes de cada leitura, é distribuída aos estudantes a “base de arquivo”, para uma leitura eficaz. O manual de instruções detalha o arquivo com material relevante sobre a realidade com o que poderá ser encontrado na prática.

Na terceira fase, os grupos trabalham sob o guia de um instrutor, com o papel de mentor ou facilitador. Os estudantes investigam e os mentores estão disponíveis para consultar e aconselhar nos métodos de investigação. Os estudantes são questionados para investigar, demonstrar um entendimento de como resolver o problema, para reportar e finalmente, recomendar futuras ações. Essas atividades são influenciadas e dependem dos seguintes fatores (WINSOR, 1999, p. 224):

- a) natureza do cliente;
- b) natureza do problema;
- c) possibilidade de soluções;

- d) impacto no cliente relativo a custo;
- e) competências externas;
- f) qualidade dos conselhos e recomendações;
- g) restrições impostas por considerações da responsabilidade profissional.

Avaliação

Realizada por prova oral, com a escolha de dois dos cinco arquivos da “base de arquivo”.

Aprendizagem baseada em problemas em negócios e administração

Gilbert e Foster (1999, p. 244) abordam sobre o planejamento e a implementação da ABP no curso superior de Negócios, Administração e Economia da *University of Maastricht, Faculty of Economics and Business Administration* (FEBA), discutida em detalhes por: Foster (1990); Gijsselaers (1985); Schmidt (1983).

A estrutura

Os cursos com 800 estudantes são ministrados através de grupo tutorial que consiste de aproximadamente 14 estudantes e um tutor, 2 encontros por semana de 2 horas cada um. Os estudantes assumem o papel de líderes da discussão e o tutor o papel de facilitador. Uma ou duas sessões de leitura estão previstas no curso, podendo ser adicionadas outras sessões de leitura, se necessárias.

Ano 1: Desenvolvimento das habilidades e competências: estudo; resolução de problemas e trabalho em equipe.

2.5.3 Aprendizagem baseada em problema no ensino da contabilidade

Diversos autores, a exemplo de: Adler e Milne, (1997a; 1997b); Deppe et al. (1991); Hassal e Milne (1998); Lovell e Eickmann, (1992); interessados na aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades dos estudantes de Graduação de Contabilidade, definidas como diferencial para o sucesso profissional, realizam estudos sobre os benefícios da ABP.

São questões de pesquisa para muitos dos autores a necessidade de desenvolver capacidade em resolver problemas, comunicação e relacionamento interpessoal. (MILNE; MCCONNELL, 2001, p. 61-82).

- a) desenvolver no aluno o pensamento crítico, a análise e a resolução dos problemas do mundo real;
- b) desenvolver a habilidade de identificar, analisar e usar a pesquisa na aprendizagem;
- c) desenvolver a habilidade para trabalhar em equipe;
- d) desenvolver a habilidade de comunicação;
- e) desenvolver a habilidade intelectual para usar o conteúdo aprendido.

Segundo os autores, os maiores desafios da Aprendizagem Baseada em Problema no ensino da Contabilidade é escrever bons problemas, considerados a base da motivação para a aprendizagem e devem apresentar as cinco características:

- a) interessar e motivar os estudantes;
- b) exigir dos estudantes a tomada de decisão ou julgamento, apresentando fatos e informações, desenvolvendo a habilidade de raciocínio lógico;
- c) trabalhar em equipe, envolver a cooperação de todos os membros do grupo para a eficiência na resolução dos problemas;
- d) os problemas devem ter mais de uma resposta, para que o grupo de estudantes conduzam os tópicos da discussão:
 - não devem estar limitados a uma resposta correta,
 - devem estar relacionados a conhecimentos adquiridos anteriormente,
 - devem promover questões controversas que ilustrarão diversas opiniões,
- e) o objetivo do curso deve ser incorporado no conteúdo dos problemas e os questionamentos devem desafiar os estudantes a desenvolverem sua capacidade e habilidade de pensamento crítico, tais como analisar, sintetizar e avaliar.

Duch, Groh e Allen (2001 *apud* HANSEN, 2006, p. 222) categoriza os problemas em três níveis:

Nível 1: nesse nível, o problema está confinado nos tópicos do capítulo e as informações necessárias para resolução do problema são dadas. A aprendizagem e compreensão exigem nível cognitivo.

Nível 2: nesse nível, a descrição e a narrativa de uma *storytelling* retratam o problema que requer soluções por parte dos gestores ou de outros personagens do caso. Estimula maior motivação por parte dos estudantes na resolução do problema. Os alunos são envolvidos na tomada de decisão e apresentam questões para compreensão ou aplicação. Todas as informações necessárias à resolução dos problemas do nível 2 são informadas pelo professor.

Nível 3: nesse nível, o problema requer análise, síntese ou avaliação. Está relacionado ao mundo real, direcionando os estudantes ao problema. As informações necessárias não são dadas no problema ou no texto. Os estudantes devem fazer pesquisa, investigar o material e tomar decisões e julgamentos baseados nas informações aprendidas. O problema deve ter mais do que uma resposta aceitável baseado nas suposições feitas pelos estudantes.

No Quadro 6, o exemplo do problema proposto por Hansen (2006, p.223-24):

<p>Uma Companhia tomou emprestada \$750.000 de um banco. Para ter a certeza de que a transação fora, completa e corretamente, registrada, o auditor deve ter uma <i>performance</i> seguindo os procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão do empréstimo acordado; • Confirmação do empréstimo com o Banco; • Rastreamento do caixa recebido pelos registros da contabilidade; • Revisão das Notas Explicativas para <i>disclosure</i>. <p>Pede-se: Discutir os objetivos de auditoria consumando esses procedimentos pelo caixa.</p>
--

QUADRO 6– Aprendizagem Baseada em Problemas – Nível 1

Fonte: Hansen, 2006.

2.6 Estudo de caso-problema

Problema e a Aprendizagem Baseada em Caso que define a ABP como uma abordagem estruturada no currículo, que estimula a aprendizagem por meio do confronto dos estudantes com problemas reais. Os estudos de caso do curso atendem essas descrições (BOUD; FELETTI, 1997).

Na Aprendizagem Baseada em Problema, o Caso-Problema está deliberadamente entendido como ato catalisador para promover a aquisição do novo conhecimento, diferente das abordagens tradicionais.

Na Aprendizagem Baseada em Caso, o estudo de caso é usado para aplicar os conhecimentos preexistentes. A distinção entre as duas abordagens é quanto à maneira como o estudo de caso é usado no processo de ensino e aprendizagem (MILNE; MCCONNELL, 2001, p. 61-82).

Portanto, o estudo de Caso-Problema está relacionado às atividades que envolvem os estudantes na resolução do problema. Geralmente, retrata situações que envolvem uma série de questões ou atividades e exige a tomada de decisão; são mais elaborados e com problemas ambíguos e sem definição clara da solução. O uso no ensino da Contabilidade visa a desenvolver nos estudantes um conjunto de habilidades para resolver problemas reais da profissão.

O processo de ensino torna-se mais complexo à medida que os estudantes são motivados a adquirir o conhecimento e desenvolver a capacidade intelectual para uma aprendizagem autônoma.

A prática da resolução de problemas envolve os estudantes em uma série de atividades para “como aprender” a resolver problemas específicos, a partir das seguintes etapas:

- a) definição clara do problema, visualizando seus limites e suas implicações;
- b) usar a pesquisa e análise teórica para reunir e avaliar todas as informações relevantes;
- c) identificar as premissas inerentes às informações do problema;
- d) examinar as potenciais soluções e suas possíveis conseqüências futuras, observando a diversidade de opiniões;
- e) adotar e avaliar uma hipótese de solução, considerando sua potencial eficiência.

Os estudantes são motivados a comparar suas respostas e, principalmente, como chegaram a elas. O desenvolvimento do trabalho em equipe para resolver cada etapa do problema contribui para a aprendizagem efetiva dos alunos e exige que o professor tenha maior foco no processo do que na solução. É tarefa do professor, estimular o aluno a questionar como aprender e porque aprender e como poderá ser diferente o processo de construção do conhecimento. Os estudantes podem ser questionados para relacionar um problema a uma empresa específica, uma situação da vida real ou escrever seus próprios problemas de trabalho. O processo da aprendizagem por problemas desenvolve nos estudantes a prática do “aprender a aprender”, organizar e construir o seu próprio conhecimento e desenvolver o pensamento crítico.

O Caso-Problema no ensino da Contabilidade é aplicado com vistas a motivar os estudantes a questionar os sistemas e processos contábeis, organizar a sua própria aprendizagem tanto quanto os seus esforços, relacionarem e aplicar os conhecimentos teóricos na prática, refletir sobre o ambiente organizacional simulando o contexto das empresas, adaptar e praticar as experiências nas soluções empresariais. Os estudantes tornarem-se aprendizes autônomos enquanto o professor atua como mediador e facilitador do aprendizado no processo de resolução de problemas.

A discussão do Caso-Problema pode ser relativamente estruturada, na qual o professor cria um conjunto de questões, cuidadosamente designadas, e que levam os estudantes a examinar e analisar todas as nuances do problema. Pode ser completamente aberta, para que os estudantes analisem hipóteses de solução para a classe. Obviamente, os estudantes que são inexperientes devem iniciar com caso simples e o professor deve fornecer os padrões de análise e estrutura da discussão, podendo progredir com a experiência para casos mais complexos e tarefas menos estruturadas.

O curso com estudo de Caso-Problema exige o comprometimento dos estudantes e professores. Os estudantes devem ter o conhecimento básico do assunto, a motivação para trabalhar intensamente sozinhos e com outros estudantes e suficiente maturidade para compartilhar as suas idéias com a sala de aula. Para ter o controle da situação, o professor precisa ter habilidade para entender o Caso-Problema, atuar como guia dos alunos para avaliar e analisar o problema. O professor precisa ser capaz de ouvir, de questionar, de guiar a discussão, direcioná-la. Ambos, professor e aluno, devem aprender novos papéis para desenvolver a aprendizagem eficiente (ALBRECHT; SACK, 2000; PATTEM; WILLIAMS, 1990). O Caso-Problema no ensino da Contabilidade permite ao aluno desenvolver a

habilidade do pensamento crítico, usar o raciocínio analítico e aprender a tomar boas decisões. Instituições de ensino de Contabilidade atribuem o uso do Caso-Problema como técnica de ensino promissora para aumentar a eficiência na aprendizagem dos estudantes (CHRISTENSEN, GARVIN, SWEET, 1987; KNECHEL, 1992).

Os debates sobre o desenvolvimento da educação contábil continuam com o foco na mudança da estrutura educacional para a formação dos profissionais contadores.

2.6.1 A situação-problema

O Caso-Problema para ensino retrata situações ou problemas reais que exigem soluções por parte dos gestores ou de outros profissionais do caso. É considerado um método indutivo de aprendizagem em que o objetivo é desenvolver habilidades de resolução de problemas.

Estabelecer os objetivos de aprendizagem considerando o tipo e o nível do curso para qual o caso é indicado, bem como as habilidades, os conhecimentos e as atitudes a serem desenvolvidas nos estudantes. Por exemplo, no Caso-Problema foram levantados os seguintes objetivos:

- a) apresentar uma concisa demonstração da(s) questão(ões) de contabilidade envolvida(s) no Caso;
- b) b) examinar a substância econômica da transação considerada no Caso, criando questão(ões) contábil(eis);
- c) alunos fornecem uma lista sobre as alternativas de solução para discussão, ou seja, resolução do problema, da(s) questão(ões) contábil(eis) identificadas no Caso;
- d) apresentar sua recomendação, segundo o seu julgamento profissional, ser a solução mais apropriada para as questão(ões) contábil(eis) identificadas no Caso.

Esse formato é usado no ensino de Contabilidade Financeira da *University of Alabama* que identificam os benefícios da aplicação do Caso-Problema:

- a) os estudantes aprendem a analisar situações da vida real;
- b) os estudantes aprendem a tomar decisões baseados na análise;
- c) os estudantes são envolvidos no processo de aprendizagem, aprendem a se expressar e se comunicar, praticando suas idéias com o grupo;
- d) os estudantes desenvolvem a visão e aprendem a tomar decisão sobre uma variedade de respostas dadas para a situação.

Todos os estudantes são realmente envolvidos, preparando Casos, apresentando suas próprias análises e soluções para o Caso-Problema, ouvindo e criticando as idéias dos seus pares. Princípios e teorias, envolvidos através da abertura de discussão, podem originar novas idéias para o professor (instrutor) e estudantes.

Praticar o questionamento e preparar a discussão do Caso pela classe, organizar as idéias, é uma parte essencial na preparação do aluno e levarão à conexão do conhecimento do Caso-Problema que está em discussão com outros Casos-Problema, e com a experiência profissional. Desenvolver a habilidade para reflexões que ocorrem na discussão do Caso-Problema em sala, à medida que o aprendiz usa o que foi aprendido de um Caso-Problema para preparar a discussão de outro Caso-Problema. Finalmente, adaptar todos os ensinamentos sobre o ensino com a aplicação do Caso-Problema, com o que já tenha sido aprendido, para novas situações apresentadas nos Casos atribuídos em sala.

Resolução de problemas

Aprender fazendo surge com Dewey ao formular o novo ideal pedagógico, afirmando que o ensino deveria ocorrer pela ação. Encontra-se em Pozo (1998) os passos necessários para resolver um problema:

- a) compreender o problema;
- b) conceber um plano;
- c) executar o plano;
- d) ter visão retrospectiva.

2.6.2 Implementando ABP no ensino de contabilidade

Independente da forma como a ABP é adotada, se na sua forma original ou se adotada seguindo a sugestão de Albanese e Mitchell (1993), os estudantes e os professor precisam aprender seus novos papéis para obter sucesso. Existem suficientes estudos empíricos e observações dos educadores na tentativa de implementar a ABP no ensino da Contabilidade.

Surgem questões de como alterar radicalmente o papéis que estão implícitos para ambos, estudantes e professores, mas que incluem as vantagens de outros recursos e regimes de avaliação.

Quando a ABP é adotada, de forma completa e original, emergem muitas questões ligadas ao gerenciamento do papel do professor e do aluno de Contabilidade, alterado pela nova abordagem de ensino.

No Quadro 7, apresenta-se a correlação do comportamento do professor e do aluno de Contabilidade, diante da implementação do programa baseado na Aprendizagem Baseada em Problemas, segundo os autores Milne e McConnell (2001):

O PROFESSOR	O ALUNO
<ul style="list-style-type: none"> - Os professores da área contábil devem estar preparados para desafiar os estudantes para adquirir o seu próprio conhecimento; - As atividades aplicadas pelo professor de Contabilidade no ensino por ABP devem oferecer oportunidades de aprendizado estimulante, interessante e desafiador; - O professor de Contabilidade deve preparar-se de forma a não ser intimidado pelas novas situações de ensino e aprendizagem na sala de aula; - O professor deve assumir o papel de tutor, mediador e facilitador do processo de ensino aprendizagem e guiar os alunos nos processos de resolução de problemas; - O ensino é centrado no aluno e tem foco na aprendizagem; 	<ul style="list-style-type: none"> - Os estudantes de Contabilidade por ABP estudam diferentemente dos estudantes que recebem o ensino tradicional; - O nível dos estudantes de Contabilidade por ABP são mais elevados; - Mudanças de atitudes e no comportamento dos estudantes de Contabilidade são constatadas após a experiência por ABP; - Estudantes da área contábil têm a clara percepção sobre as vantagens do curso por ABP em termos de retenção de informação e reforço; - Ensinam os estudantes da área contábil como aprender melhor do que a simples memorização, desenvolvimentos da habilidade interpessoal, tornando o ensino mais estimulante e convidativo; - Os estudantes de Contabilidade por ABP reportam que gastam mais tempo nas atividades que envolvem muito mais trabalho; - Os estudantes da área Contábil por ABP são preparados para a aprendizagem autônoma de suas habilidades, resolução de problemas, técnicas de auto-avaliação; - Os estudantes assumem a satisfação da abordagem de ensino por ABP.

QUADRO 7- Correlação do comportamento dos professores e dos alunos no método por ABP

Fonte: *Implementing problem-based learning in accounting*. Adaptado de Milne e McConnell (2001).

2.7 Estudo de caso

O autor da *The Case Method of Teaching Human Relations and Administration* (1953) e editor da *Harvard University Press*, **Kenneth R. Andrews**, apresenta o Método do Caso no ensino e aprendizagem das relações humanas e processos administrativos, destacando os méritos e limitações de seu uso.

Para Andrews (1953, p.110):

Existem muitas vantagens nesse método, mas há falta de propor ênfases em outros argumentos. A distinção entre a tomada de decisão e expressar uma opinião sem alguma responsabilidade verdadeira, entretanto, deveria ser desconsiderada. (tradução nossa)

Os autores Erskine e Leenders (1989, p. 79) definem o Método do Caso como:

Instrumento educacional capaz de dar aos estudantes a oportunidade de se colocarem no lugar do tomador de decisões ou solucionador de problemas. Através da análise pessoal, da discussão com os colegas, da definição dos problemas e identificação das alternativas de solução, da declaração dos objetivos e critérios de decisão, da escolha de ações e do planejamento para sua implementação, o estudante tem a oportunidade de desenvolver de forma analítica e planejada suas habilidades como se estivesse em um laboratório. Os estudantes podem cometer enganos na sala de aula e aprender com isso, pois, nessa ocasião, não há nenhum grande risco envolvido. Depois, em suas vidas profissionais ainda que possa ser possível mais de uma solução aceitável, o surgimento de opiniões diversas são bem-vindas ao método. (tradução nossa).

Segundo os autores, o Método do Caso oferece uma base para treinar estudantes como tomadores de decisão na prática, contribuindo e testando suas habilidades. Para os estudantes essa oportunidade proporciona a resolução de reais situações e o *feedback* é obtido imediatamente em suas respostas.

Identifica-se que a diferença existente entre a teoria e a aplicação prática do Método do Caso tem origem nas informações processadas no Caso, apresentadas no Quadro 7:

NA TEORIA	NA PRÁTICA
Estudantes com diferentes perspectivas gastam horas para uma análise rigorosa. Em sala o professor pergunta, questiona e atua como mediador e guia da discussão do caso, a qual é racional, cortês e apaixonada ao mesmo tempo. No final, a classe revela-se quieta, pairando no ar a dúvida sobre a correta resposta. Os estudantes continuam o debater fora da sala de aula e, então, a aprendizagem continua: aprendizagens como: pensar, planejar e como tomar decisão.	A situação é diferente. O Caso desafia os estudantes por diversas razões: escrevem o caso com muito pouca ou excesso de informação, Alguns estudantes não investem tempo para analisar o Caso, ou porque não sabem como ou porque pensam que não têm necessidade. Na sala, estudantes são silenciosos ou passivos e os comentários para o Caso vistos com estranha irrealidade.

QUADRO 8– Diferenças entre Teoria e Prática no uso do Caso

Fonte: Lawrence (1953). *Preparation of Case Material*.

Lawrence (1953, p. 215-224) diz ser um bom Caso:

Instrumento pelo qual uma boa parte da realidade é trazida à sala de aula para ser trabalhada pela classe e pelo instrutor. Mantém a discussão da classe orientada para alguns dos fatos complexos que devem ser enfrentados em situações reais da vida. É a âncora em vôos acadêmicos de especulação. É o registro de situações complexas que devem ser rompidas e devem ser reunidas novamente antes das situações poderem ser entendidas. É o objeto para a expressão de atitudes de modos de pensamento trazidas à sala de aula. (tradução nossa).

Segundo Yin (2001, p.20):

[...] estudos de caso como recursos de ensino, popularizados nos campos do Direito, da Administração, da Medicina ou da Política Pública, mas, agora predominantes em todas as áreas acadêmicas, incluindo as Ciências Naturais. Para fins de ensino, um estudo de caso não precisa conter uma interpretação completa ou acurada; em vez disso, seu propósito é estabelecer uma estrutura de discussão e debate entre os estudantes.

Para Erskine e Leenders (1989, p.76):

[...] no Campo da Administração, Um Caso é a descrição de um problema ou decisão administrativa apresentado normalmente sob o ponto de vista do tomador de decisão que está envolvido. (tradução nossa).

Para Heath (1997): “[...] um Caso é um meio de aprendizagem que pode ser definido, brevemente, como um informe ou descrição de uma situação ou seqüência de eventos, que levantam assuntos ou problemas para análise e solução.”

Lawrence (1953) argumenta “[...] que um bom Caso é um instrumento pelo qual uma boa parte da realidade é trazida à sala de aula para ser trabalhada pela classe e pelo instrutor.”

Erskine e Leenders (1989, 80) publicaram, no artigo da *Harvard Business School*, a

Para explorar o ensino potencial do empirismo, baseado no estudo de caso, Cullen³, Richardson⁴ e O' Briern⁵, fazem narrativas sobre ABP, habilidades práticas relevantes e narrativas de Estudos de Caso. O *paper* está estruturado ao redor de premissas que, através do ensino e da pesquisa acadêmica, são freqüentemente vistos como um trabalho que perseguem divergentes interesses. Os trabalhos dos autores resumem-se no processo de pesquisa descrito, pela seqüência de uma discussão e alguns comentários:

1ª Etapa: A Educação Contábil e o engajamento com a prática – “O papel do estudo de Caso”;

2ª Etapa: A pesquisa da Contabilidade e o engajamento com a prática – “O Papel do Estudo de Caso”;

3ª Etapa: Um Estudo de Caso das pesquisas de autores “O Contexto da Pesquisa Educacional”;

O Modelo do Estudo de Caso: Moorstown⁶: ganhar o *feedback* dos estudantes e o ensino dos jovens.

2.7.2 Processo de aprendizagem com estudos de caso

Erskine *et al* (1997) apresentam os estágios no processo de aprendizagem com Casos identificando-os com o que o estudante faz com o mesmo. As fases do processo são:

- a) Preparação Individual: constitui na base para todo o processo de aprendizagem com Casos, através da Leitura seguindo com a análise e resolução do Caso. As teorias que estão contidas no caso exigem do estudante uma leitura adicional em bibliografias especializadas. O aluno deve assumir uma postura de tomador de decisão que influencia no processo de aprendizagem.

³ Professor John Cullen, Professor de Contabilidade Gerencial, *School of Business and Finance* – December de 2003.

⁴ Sheffield Halln University, UK – December de 2003.

⁵ Shiffield Hallan University, UK – December 2003

⁶ Uma cópia do estudo de Caso pode ser obtida contatando os autores.

- b) Discussão em Grupos Pequenos: é a principal etapa do processo de aprendizagem com Casos, pois atua como elo de ligação entre a preparação individual e a discussão em grupo grande e fundamentam essa importância por oito razões:
- ensina outras pessoas;
 - encoraja a preparação individual;
 - todos falam sobre todo o Caso;
 - desenvolve habilidades de comunicação;
 - reconhece boas idéias;
 - cria uma equipe de trabalho efetiva;
 - constrói confiança;
 - constrói relacionamentos interpessoais.
- c) Discussão em grupo grande ou na classe: constitui na última chance de entendimento do Caso. O participante deverá responder positivamente à questão sobre o conhecimento global do Caso em estudo que poderão ajudá-lo em situação semelhante no futuro e apresentam sete razões para o preparo do aluno. São elas:
- aprender fazendo,
 - responder quando requisitado,
 - ensinar os outros,
 - praticar a oratória,
 - ser incluído,
 - testar idéias,
 - adquirir boas notas.

2.7.3 Estudo de caso como estratégia de pesquisa

Yin (2001, p. 23) afirma que "o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidências são utilizadas". Essa definição, apresentada como uma "definição mais técnica" por Yin (2001, p. 23), ajuda, segundo ele, a compreender e distinguir o método do estudo de caso de outras estratégias de pesquisa como o método histórico e a entrevista em profundidade, o método experimental e o *survey*.

De forma sintética, Yin (2001) apresenta quatro aplicações para o Método do Estudo de Caso:

- a) para explicar ligações causais nas intervenções na vida real que são muito complexas para serem abordadas pelos *surveys* ou pelas estratégias experimentais;
- b) para descrever o contexto da vida real no qual a intervenção ocorreu;
- c) para fazer uma avaliação, ainda que de forma descritiva, da intervenção realizada;
- d) para explorar aquelas situações em que as intervenções avaliadas não possuam resultados claros e específicos.

Sobre definições e constructos, Martins (2006, p. 70):

Uma definição é adequada quando propicia suficientes características essenciais por meio das quais seja possível relacionar o termo em causa com a referência correspondente. Deve esclarecer o fenômeno sob investigação e permitir uma comunicação não ambígua. Definir consiste em determinar a extensão e a compreensão de um objeto ou abstração, enunciar, dentro de um limite demarcado, os atributos essenciais e específicos do definido, tornando-o inconfundível.

Marie L. Rock (2002) publicou um artigo explorando como o professor pode transformar Casos de Pesquisa Pura em Casos de Ensino. A pesquisa pura é designada como uma base para engrandecer pesquisas, desenvolvimento e extensão da teoria e para testar hipótese qualitativa. A autora descreve algumas áreas possíveis de serem convertidas:

- a) agregação e desagregação da informação;
- b) a questão de permissão de informante diferente para objetivos diferentes;
- c) transformação da pesquisa em um ensinamento histórico;

- d) estilo da escrita;
- e) desenvolver notas de ensino ou manual de instrução para ensinar ou fazer descobertas através da pesquisa.

A utilidade desse artigo está em demonstrar como as pesquisas podem ser o material do desenvolvimento de um Caso no Ensino, ou seja, transformar o produto da Pesquisa em Casos para o Ensino.

3 DESCRIÇÃO DAS PESQUISAS

O conhecimento científico [...] o espírito científico é essencialmente uma ratificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento. [...] cientificamente, pensa-se o verdadeiro como retificação histórica de um longo erro, pensa-se a experiência como a retificação da ilusão comum e primeira. Toda a vida intelectual da ciência move-se dialeticamente sobre este diferencial do conhecimento, na fronteira do desconhecido. A própria essência da reflexão, é comp reender que não se compreendera (BACHELARD, 1968, p. 147-148).

Quando se estabelece representação do que o homem precisa interpretar de si e do mundo em que vive, chamam-se essas representações de conhecimento.

Gil (2002, p.17) define pesquisa como “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos [...]” .

Os métodos de pesquisa mais usados em Contabilidade, segundo Silva (2003, p. 39-45) são: método indutivo; método dedutivo; método dialético; método hipotético-dedutivo; método histórico; método comparativo; método estatístico; método monográfico ou estudo de caso e método cartesiano.

Para que fosse possível obter, junto aos alunos respostas para as questões de pesquisa diretamente associadas com a validade e utilidade da técnica de ensino Caso-Problema aplicado na disciplina de Contabilidade Introdutória nos cursos de graduação, foi realizada a pesquisa de campo com os alunos de Contabilidade Introdutória dos cursos de graduação explicitada nos tópicos seguintes.

Além das questões relacionadas benefícios do Caso-Problema a partir da análise dos resultados das diferenças de percepções apresentadas pelos estudantes, há também uma questão que diz respeito à eficiência da técnica do Caso-Problema no sentido de facilitar o processo de ensino e aprendizagem quanto à sua aplicabilidade no desenvolvimento das habilidades e competências profissionais Para responder esta questão, optou-se por realizar nova pesquisa, independente da primeira, com metodologia, propósitos e público alvo totalmente distinto da pesquisa de campo Em suma o objetivo deste capítulo é responder a questão de pesquisa deste trabalho por meio de duas pesquisas. Uma pesquisa é de campo e outra é experimental. Os procedimentos e resultados são tratados nos tópicos que seguem.

3.1 Limitações da pesquisa

Um estudo de pesquisa nas ciências sociais apresenta inúmeras limitações (KERLINGER, 1979; GIL, 1997):

- a) os fenômenos humanos não ocorrem de acordo com uma ordem semelhante à observada no universo físico, o que torna impossível sua previsibilidade;
- b) os pesquisadores sociais, por serem humanos, trazem para as suas investigações certas normas implícitas acerca do bem e do mal, do certo e do errado, prejudicando os resultados de suas pesquisas.

A complexidade do tema proposto é outro importante fator limitante, que envolve o universo do processo de ensino-aprendizagem e o universo das competências e habilidades. Limitações metodológicas como, por exemplo: população escolhida, método de avaliação, o plano de pesquisa validam os resultados deste estudo para esta população específica, nos períodos específicos, das às condições

Finalmente, por se tratar de uma temática inexplorada na educação brasileira, este assunto teve um grande respaldo das publicações acadêmicas e órgãos internacionais.

3.2 A pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada junto a alunos da disciplina de Contabilidade Introdutória dos cursos de graduação denominados para fins deste trabalho de Experimental I, Experimental II e Controle I. das Instituições de Ensino Superior intituladas para fins deste trabalho de Instituição “A” e Instituição “B”, no ano de 2006.

Para empreender a pesquisa criaram-se dois questionários para funcionar como forma de obtenção das informações quanto à variabilidade da percepção apresentada pelo julgamento dos alunos sobre a validade e utilidade quanto à aplicabilidade e os benefícios do Caso-Problema como técnica de ensino desenvolvida pela mesma professora.

3.3 A aplicação do caso-problema

A aplicação do Caso-Problema para desenvolver as habilidades e competências, segue a proposta apresentada por Hansen (2006, p. 222), na categoria do problema do nível 3.

Os alunos foram orientados a observar o que ocorre na realidade, através dos Casos-Problema. Na aula considerada como a primeira sessão da ABP, com a apresentação do problema, objetivou-se estimular os alunos para resolver problemas reais da sua área profissional.

Seguindo o processo de Engel (1981), apresentado na revisão bibliográfica, o professor organizou os alunos em grupos para identificar os problemas contábeis existentes a partir de conhecimento já adquirido. Registrou-se essa etapa como processo de *brainstorming*, pois os grupos apresentaram avaliação crítica e sugestões como tomadores de decisão gerencial.

Inevitavelmente, os alunos iniciaram através da discussão com o professor e a classe, questões relacionadas com a falta de conhecimento para entender o problema e o que deveria saber para resolver o problema. O professor atuou como mediador guiando os alunos para registrar as questões importantes que precisam ser pesquisadas:

- a) identifique as questões contábeis.
- b) existem problemas contábeis? Quais?
- c) apresente hipóteses de solução para as questões contábeis.
- d) aplicar o novo conhecimento ao problema original, examinando a validade das abordagens iniciais.

Caso-Problema 1:

Contabilidade confusa deve atrasar a venda da Daewoo

Considere a seguinte notícia publicada num jornal diário de grande circulação:

"A Ford Motor Co. e a General Motors Corp., as duas principais companhias na disputa pela aquisição da sul-coreana Daewoo Motor Co., dizem não acreditar que uma transação aconteça antes do último trimestre deste ano. É mais uma derrapada em relação à meta fixada pelas autoridades da Coreia do Sul de vender a companhia até setembro - que o governo ainda diz ser possível cumprir. O adiamento também significaria um ano inteiro de prejuízo desde que teve início a busca por um parceiro para salvar a problemática montadora, cuja compra pode definir qual é afinal a maior montadora do mundo.

A Daewoo Motor está sendo vendida como parte do desmantelamento promovido pelos credores do insolvente Daewoo Group. As duas pretendentes dizem que os constantes atrasos na divulgação dos dados sobre a situação financeira da montadora estão impedindo que elas façam suas ofertas.

O Comitê de Reestruturação Corporativa das Empresas Daewoo, que coordena o leilão da montadora, anunciou no início deste ano que iria aceitar as ofertas neste mês. Mas numa entrevista esta semana, W. Wayne Booker, vice-presidente do Conselho da Ford, disse que as propostas iniciais não devem ser submetidas antes de junho. A partir das ofertas iniciais, as autoridades sul-coreanas selecionarão três empresas para a segunda fase, quando elas encaminharão propostas revisadas. A venda final deve ser concretizada até o fim do ano.

Os que ainda não conseguimos obter são os dados sobre a situação financeira da montadora', diz Booker. Ele explicou que os números da contabilidade da Daewoo Motor estão misturados à contabilidade da Daewoo Group de forma desorganizada, e as divisões da montadora em outros países envolvem negócios de joint ventures com arranjos financeiros difíceis de ser decifrados. 'Nenhum dos setores conta com documentação detalhada', observa Booker.

De acordo com o porta-voz do comitê de reestruturação da Daewoo, Jang Sae Chan, a empresa planeja abrir, na próxima semana, um novo centro de dados para os candidatos à aquisição, fornecendo mais informações financeiras da montadora. Jang disse que o comitê ainda pretende completar a venda até setembro.

Os executivos da GM ainda têm esperanças de que a venda da Daewoo Motor seja concluída na data prevista em setembro, mas 'nossa previsão é que ela vá acontecer em algum momento do quarto trimestre', afirma Rob Leggat, porta-voz da GM Cingapura. 'Estamos tentando obter detalhes sobre uma companhia tremendamente complicada', afirma Leggat.

A sul-coreana Hyundai Motor Co. também deve participar da disputa e a Fiat S/A ainda avalia a situação."

QUADRO 9 Instrumento da Pesquisa de Campo Grupo Experimental I e Experimental II - Caso Problema 1

Fonte: SIMISON; SCHUMAN (2000).

Caso Problema 2:

Relatório de responsabilidade corporativa do Grupo Estado

Este é o primeiro relatório de responsabilidade corporativa do Grupo Estado. A publicação dá ênfase às principais ações e conquistas do Grupo em 2005, e abrange também iniciativas relevantes da organização nos últimos anos. As informações sobre a história do Grupo permeiam todo o relatório. Consciente de que buscar a sustentabilidade é um caminho permanente, o Grupo apresenta ainda na seção presente ao longo do relatório, as ações iniciadas em 2006 e as propostas para os próximos anos como forma de avançar suas práticas de responsabilidade corporativa. O relatório segue as orientações do Instituto Ethos de Responsabilidade Social Empresarial e inicia a adoção gradual das diretrizes da Global Reporting Initiative (GRI), versão 2002 (www.globalreporting.org), padrão adotado mundialmente por empresas rumo à sustentabilidade. Além da versão impressa resumida, a publicação está disponível na íntegra na internet e pode ser acessada no site www.estadao.com.br. Comentários e sugestões sobre o relatório podem ser encaminhados ao endereço eletrônico relatorio.2005@grupoestado.com.br ou por formulário, encontrado na versão completa do relatório no portal do Grupo.

HISTÓRIA

O Estadão é o mais antigo dos jornais da cidade de São Paulo em circulação. Ao longo desses 131 anos novas empresas e produtos foram criados e originaram o Grupo Estado.

- Em 4 de janeiro de 1875 surge o jornal A Província de São Paulo
- Em 1890, um ano após a Proclamação da República, o jornal A Província passa a se chamar O Estado de S. Paulo
- Em 1958 começa a diversificação do Grupo com a inauguração da Rádio Eldorado
- Em 1966 é lançado o Jornal da Tarde
- Em 1970 a Agência Estado passa a operar
- Em 1984 nasce a OESP-Mídia
- Em 1988 surge a OESP-Gráfica
- Em 1991 a Broadcast é incorporada à Agência Estado
- Em março de 2000 surge o portal www.estadao.com.br
- A Universidade de São Paulo (USP) foi criada em 1934 e teve como mentor intelectual Júlio Mesquita Filho, então diretor do Jornal O Estado de S. Paulo, que publicava ostensivamente artigos e estudos favoráveis à criação de uma universidade em São Paulo e sobre os problemas do ensino superior e universitário no Brasil.

PERFIL DO GRUPO

O Grupo Estado, pertencente à família Mesquita, é um dos maiores e mais respeitados grupos do setor de comunicação e informação do Brasil e da América Latina – ocupando a quarta posição em receita líquida entre os grupos de mídia brasileiros. Como grupo empresarial, busca a eficiência, a modernização, a criatividade e a rentabilidade, pré-requisitos da sua independência informativa e editorial. Compartilha, ainda, os princípios das empresas socialmente responsáveis: geração de riqueza com preocupação social e respeito ao meio ambiente. Atualmente, o Grupo tem operações em São Paulo, Brasília e Rio de Janeiro, e é formado por três conjuntos de empresas com a seguinte estrutura societária:

MISSÃO

Ser um grupo empresarial rentável nos setores de informação e comunicação, nos segmentos de jornalismo, de serviços de informação, divulgação de publicidade, entretenimento e serviços gráficos. Divulgar e defender os princípios da democracia e da livre iniciativa.

VALORES

Seriedade e Honestidade Respeito ao público externo, credibilidade, reputação e imagem, seriedade no atendimento à clientela, reputação jornalística. Estímulo à criatividade Postura para enfrentar desafios, independência, dinamismo com crescimento, flexibilidade de gestão. Respeito à pessoa Sentimento de segurança, relações de trabalhos saudáveis, estruturas flexíveis. Preocupações com o desenvolvimento de seu pessoal, Clima favorável ao exercício profissional trabalham em equipe, autonomia responsável. Pertinácia na busca de qualidade e resultados.

O VALOR DE NOSSAS MARCAS

O Grupo Estado alia a tradição de um grupo de comunicação centenário reconhecido pela sua seriedade e consistência editorial à modernidade de uma empresa disposta a inovar. Em 2005, a organização investiu em produtos, tecnologia e pessoal para atender melhor às expectativas de seus leitores, ouvintes, internautas e anunciantes.

GOVERNANÇA CORPORATIVA

••• COMPROMISSO: Implementar constantemente práticas de boa governança corporativa guiadas pelos princípios de transparência, ética, gestão efetiva de riscos, prestação de contas e equidade para gerar valor aos acionistas e demais públicos estratégicos da empresa, respeitando seus interesses legítimos. O Grupo Estado vem aprimorando a sua governança corporativa desde 2003, alinhado às diretrizes do Instituto Brasileiro de Governança Corporativa. A estrutura de governança atual e as principais instâncias de tomada de decisão são as seguintes:

Assembleia Geral de Acionistas: Assembleia Geral se reúne pelo menos uma vez por ano e é o órgão soberano do Grupo. A reunião anual tem como finalidade examinar e aprovar as demonstrações financeiras, decidir sobre a destinação dos lucros e dividendos gerados no exercício e eleger os membros do Conselho de Administração e do Conselho Consultivo. Reuniões adicionais podem ocorrer, na medida em que sejam necessárias decisões sobre assuntos preestabelecidos no Estatuto Social.

Conselho de Administração: É formado por seis membros titulares e seis suplentes – eleitos anualmente pela Assembleia de Acionistas –, e se reúne com periodicidade mínima de dois meses. É o órgão encarregado de definir o direcionamento estratégico do Grupo, seja sob a ótica empresarial ou jornalística. Os assuntos de natureza estratégica estabelecidos pelo Estatuto Social ou pela Assembleia Geral devem ser apresentados ao Conselho pela Diretoria Executiva.

Conselho Consultivo: Órgão estatutário que emite opiniões prévias sobre propostas apresentadas pela Diretoria ao Conselho de Administração. É formado atualmente por quatro conselheiros externos e se reúne com periodicidade mínima de dois meses.

Comitê de Supervisão e Estratégia: É formado pelos seis membros do Conselho de Administração e pelos dois diretores-superintendentes. zc-.5 -17.28 ref t3refBT10.02 0 0 10.02 839.2803 e0.09832dæmite opiniporgonselololmb pela I

dos negócios sob o aspecto empresarial têm papel ativo nas decisões editoriais dos veículos do grupo. Pela sua importância estratégica, todos os capítulos desse relatório são de interesse desse público. Os compromissos com os demais públicos (audiência, colaboradores, sociedade, fornecedores e anunciantes) serão abordados nas próximas seções do relatório.

As Demonstrações financeiras combinadas em 31 de dezembro de 2005 e de 2004 e parecer dos auditores independentes Parecer dos auditores independentes Aos Administradores e Acionistas Grupo Estado

1. Examinamos os balanços patrimoniais combinados do Grupo Estado em 31 de dezembro de 2005 e de 2004 e ascorrespondentes demonstrações combinadas do resultado, das mutações do patrimônio líquido (passivo a descoberto) e das origens e aplicações de recursos dos exercícios findos nessas datas, elaborados sob a responsabilidade da sua administração. Nossa responsabilidade é a de emitir parecer sobre essas demonstrações financeiras combinadas.

2. Nossos exames foram conduzidos de acordo com as normas de auditoria aplicáveis no Brasil, as quais requerem que os exames sejam realizados com o objetivo de comprovar a adequada apresentação das demonstrações financeiras combinadas em todos os seus aspectos relevantes. Portanto, nossos exames compreenderam, entre outros procedimentos: (a) o planejamento dos trabalhos, considerando a relevância dos saldos, o volume de transações e os sistemas contábil e de controles internos das Sociedades; (b) a constatação, com base em testes, das evidências e dos registros que suportam os valores e as informações contábeis divulgados e (c) a avaliação das práticas e das estimativas contábeis mais representativas adotadas pela administração das Sociedades, bem como da apresentação das demonstrações financeiras combinadas tomadas em conjunto.

3. Somos de parecer que as referidas demonstrações financeiras apresentam adequadamente, em todos os aspectos relevantes, a posição patrimonial e financeira combinada do Grupo Estado em 31 de dezembro de 2005 e de 2004 e o resultado das operações, as mutações do patrimônio líquido (passivo a descoberto) e as origens e aplicações de recursos combinadas dos exercícios findos nessas datas, de acordo com as práticas contábeis adotadas no Brasil.

São Paulo, 24 de março de 2006 PRICEWATERHOUSECOOPERS

Grupo Estado

Balanços patrimoniais combinados em 31 de dezembro

Em milhares de reais

Ativo	2005	2004
Circulante		
Caixa e bancos	5.169	9.516
Títulos e valores mobiliários	87.122	281.063
Contas a receber de clientes	121.685	97.043
Provisão para devedores duvidosos	(32.701)	(34.747)
Estoques	17.555	23.829
Impostos a recuperar	9.412	2.380
Despesas e comissões antecipadas	21.389	20.072
Créditos tributários	7.977	10.830
Outras contas a receber	6.183	10.352
	243.791	420.338

Realizável a longo prazo

Títulos e valores mobiliários	5.049	
Créditos tributários	73.033	70.828
Depósitos para recursos e outros	23.125	16.924
	96.158	92.801
Permanente		
Investimentos	7.994	8.003
Imobilizado	215.299	240.354
Diferido	1.847	3.928
	225.140	252.285
Total do ativo	565.089	765.424
Passivo e passivo a descoberto	2005	2004
Circulante		
Empréstimos e financiamentos	48.745	239.033
Fornecedores nacionais	22.421	32.047
Fornecedores estrangeiros	22.497	18.855
Salários e encargos sociais	31.330	30.842
Contas a pagar e outros	9.169	9.374
Dividendos a pagar	6.565	7.206
Adiantamentos de clientes	30.973	29.910
Provisão para contingências	10.804	5.213
Imposto de renda e contribuição social a pagar	2.899	1.940
Imposto de renda e contribuição social -diferido	3.891	3.891
	189.294	378.311
Exigível a longo prazo		
Empréstimos e financiamentos	264.776	307.733
Provisão para contingências	98.929	93.618
Imposto de renda e contribuição social -diferido	31.140	35.031
Outras contas a pagar	3.840	5.684
	398.685	442.066
Resultado de exercício futuro	26.535	23.585
Passivo a descoberto		
Capital social	51.187	51.187
Reserva legal	1.984	1.517
Reserva de reavaliação	75.857	83.319
Prejuízos acumulados	(178.453)	(214.561)
	(49.425)	(78.538)
Total do passivo e passivo a descoberto	565.089	765.424
Demonstrações combinadas do resultado exercícios findos em 31 de dezembro		
Em milhares de reais		
	2005	2004
Vendas e prestações de serviços	799.989	767.937
Deduções de vendas	(115.584)	(112.557)
Receita operacional líquida	684.405	655.380
Custo das vendas e dos serviços	(309.961)	(306.266)
Lucro bruto	374.444	349.114
Receitas (despesas) operacionais, líquidas		
Vendas	(201.486)	(200.184)

Administrativas	(69.565)	(67.450)
Despesas financeiras, líquidas	(50.674)	(78.887)
Resultado de equivalência patrimonial	4	(533)
Participação dos funcionários nos resultados	(1.316)	(919)
Outras despesas operacionais, líquidas	(103)	(99)
Lucro operacional	51.304	1.042
Resultado não operacional, líquido	324	(1.756)
Lucro (prejuízo) antes do imposto de renda, da contribuição social	51.628	(714)
Imposto de renda e contribuição social	(15.950)	15.413
Lucro líquido do exercício	35.678	14.699

QUADRO 10 – Instrumento da Pesquisa de Campo Grupo Experimental I e Experimental II- Caso Problema 2

Fonte: Relatório de Responsabilidade Corporativa 2004-2005.

3.4 Aplicação dos questionários de avaliação das técnicas de ensino

Os questionários foram concebidos com as questões consideradas indispensáveis para ter-se uma avaliação do respondente acerca de suas opiniões quanto à validade e utilidade da aplicabilidade e dos benefícios do Caso-Problema.

Com relação à percepção do aluno, é importante destacar, ainda, o parecer da *Accounting Education Change Comission Statement No. 2* (AECC, 1992, p. 1):

Formar a percepção positiva do aluno quanto: (1) a profissão, (2) as aptidões e habilidades necessárias para prosperar na carreira; (3) a natureza das oportunidades da carreira em contabilidade. As atividades desenvolvidas no curso são importantes para o sucesso profissional. do graduando.

A aplicação dos questionários limitou-se na pesquisa de campo, com os alunos da Instituição “A” dos cursos Experimental I e Controle I e com os alunos da Instituição “B” do curso Experimental II, realizada no ano de 2006.

Para a elaboração dos questionários foi efetuado um estudo prévio que, segundo Hill e Hill (2002, p.70), “consiste em escrever e aplicar uma versão preliminar do questionário final”, após revisão inicial da literatura.

Hair Jr et al. (2005, p. 215) enfatizam que um questionário deve ter suas questões avaliadas “[...] para determinar se as respostas oferecerão as informações necessárias para a tomada de decisão, para a compreensão de um problema ou para testar uma teoria”. Assim,

apuraram-se os resultados advindos do pré-teste e efetuou-se a avaliação dos respectivos questionários.

Na pesquisa de campo, os questionários foram aplicados aos alunos dos cursos Experimental I e Experimental II e Controle I, na Instituição “A” e Instituição “B”. Foram pesquisados 105 alunos, presentes às aulas nos dias em que os referidos questionários foram aplicados.

As questões que compuseram o questionário destinado aos alunos dos Grupos Experimental I e Experimental II, assim como os objetivos que se pretendeu atingir ao formulá-las, são as seguintes:

QUESTÕES	OBJETIVOS
<p>1.– Sexo a) Masculino b) Feminino</p> <p>2. – Idade a) até 17 anos b) 18 – 25 anos c) 26 – 33 anos d) 34 – 41 anos e) mais de 41 anos</p> <p>3. – Estado Civil a) Solteiro b) Casado c) Viúvo d) Outros</p> <p>4 – Você já estudou Contabilidade? a) Sim b) Não</p> <p>5 – Atualmente você: a) só estuda b) estuda e trabalha c) estuda e faz estágio</p> <p>6 – Se você trabalha você é: a) proprietário da empresa b) funcionário público c) trabalha em empresa privada d) autônomo e) outro.</p> <p>7 – Qual o ano e semestre de ingresso no Curso?</p>	<p>Gênero do aluno para possíveis correlações com as demais respostas.</p> <p>Conhecer a idade do aluno para possíveis correlações com as demais respostas.</p> <p>Perfil</p> <p>Identificar conhecimento prévio.</p> <p>Identificar a importância do Curso para a carreira profissional do aluno.</p> <p>Identificar a importância das habilidades e competências desenvolvidas durante o curso na ocupação profissional do aluno como usuário interno e/ou externo. (IUDÍCIBUS; LOPES, 2004, p. 61; LOPES; MARTINS, 2005, p.127).</p> <p>Identificar em que estágio do curso o aluno se encontra.</p>

exercícios.

9 - Na sua percepção foram desenvolvidas as competências e habilidades profissionais a seguir?

- a) Saber utilizar adequadamente, a terminologia e a linguagem próprias das Ciências Contábeis.
- b) Ter visão sistêmica das áreas empresariais.
- c) Analisar, compreender e processar informações contábeis, fundamentando-se em princípios, normas e regras específicas.
- d) Ter visão de negócios, sendo capaz de identificar e resolver problemas e oportunidades.
- e) Foram desenvolvidas as habilidades que permitem ao aluno questionar, analisar, julgar e tomar decisões.

10 - A Aprendizagem Baseada em Problemas com o uso da técnica do Estudo de Caso Problema seguiu as etapas:

- a) Explorar situações da vida real, cujos limites estão implícitos.
- b) Descrever a situação problema do contexto em que está sendo feita determinada investigação.
- c) Formular hipóteses de solução ou desenvolver teorias.
- d) Explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas.
- e) Transformar a realidade

11 - A Aprendizagem Baseada em Problemas com o uso da técnica do Estudo de Caso problema, facilitará que você tome decisões em casos reais ?

12- A Aprendizagem Baseada em Problemas com o uso da técnica do Estudo de Caso Problema como Metodologia de Ensino, deve ser considerada eficiente para ensinar os estudantes a aplicarem os conhecimentos adquiridos em Contabilidade Introdutória às situações do mundo real atuando como os tomadores de decisão dos problemas que eles enfrentaram?

- a) Sim
- b) Não

13- A Aprendizagem Baseada em Problemas com o uso da técnica do Estudo de Caso Problema motivou seus estudos de Contabilidade?

14- A Aprendizagem Baseada em Problemas com o uso da técnica do Estudo de Caso Problema despertou seu interesse para aprofundar seus estudos em Contabilidade?

15- Existe a seguinte afirmação: “A Contabilidade é a linguagem no mundo dos Negócios”. A Aprendizagem Baseada em Problemas com o uso

Identificar a percepção do Aluno com relação ao desenvolvimento das Competências e habilidades requeridas para o profissional, de acordo com o Plano de Ensino da Disciplina, determinadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Identificar a percepção do aluno com relação ao desenvolvimento pelo professor, durante o curso, das etapas da Aprendizagem Baseada em Problemas – Método do Arco de Charlez Magueréz (BORDENAVE; PEREIRA, 2005)

Identificar através da percepção do aluno a correlação das atividades desenvolvidas na ABP e o currículo por competência, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (BRASIL, 1996).

Identificar a percepção do aluno quanto à validade e utilidade da ABP e o seu desempenho eficiente de atividades requeridas pela natureza do trabalho (Resolução CNE/CEB, os pareceres das organizações Bedford et al. (1986); AECC (1990); IFAC (1996); CFC (2004) e diversos autores: Adler e Milne (1997); Hassal e Milne (1998); Foster, (1990); Wilkerson e Gijsselaers, (1996).

Identificar a percepção do aluno sobre o grau de motivação proporcionada pela ABP apresentada na revisão bibliográfica (MILNE; MCCONELL, 2001)

Identificar a percepção do aluno se a abordagem pedagógica da APB atende a expectativa da imposição profissional para formação do novo perfil do aluno

<p>da Técnica do Estudo de Caso Problema deixou essa máxima de forma clara?</p> <p>16– A Aprendizagem Baseada em Problemas com o uso da técnica do Estudo de Caso Problema exigiu conhecimento teórico ?</p> <p>17– A Aprendizagem Baseada em Problemas com o uso da técnica do Estudo de Caso Problema foi eficiente na aplicabilidade prática dos conteúdos teóricos de Contabilidade Introdutória?</p> <p>18 - Quais outras sugestões de Técnicas de Ensino a serem aplicadas?</p> <p>a)Visita à Empresas b)Simulação de Abertura de Empresas c)Aulas práticas d)Laboratório; e)Aprendizagem Colaborativa (Internet, Fórum, Chat, Quizz)</p>	<p>egresso dos cursos de graduação (MARION; SOUZA, 2003)</p> <p>Identificar a percepção do aluno sobre a importância da teorização para a construção do conhecimento,</p> <p>Identificar a percepção do aluno sobre a combinação dos conhecimentos teóricos e práticos proporcionados na abordagem da ABP como situação didática para uma aprendizagem precisa, (MEIRIEU, 1998, p. 92). O artigo 1º - Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e Ação – UNESCO, 1998.</p>
--	--

QUADRO 11– Questionário aplicado na pesquisa de campo nos grupos Experimental I e Experimental II
Fonte: Da autora.

As questões que compuseram o questionário destinado aos alunos do Grupo Controle I, assim como os objetivos que se pretendeu atingir ao formulá-las, são as seguintes:

QUESTÕES	OBJETIVOS
<p>1. – Sexo a) Masculino b) Feminino</p> <p>2. – Idade a)até 17 anos b)18 – 25 anos c)26 – 33 anos d)34 – 41 anos e)mais de 41 anos</p> <p>3. – Estado Civil a)Solteiro b)Casado c)Viúvo d)Outros</p> <p>4 – Você já estudou Contabilidade? a) Sim b) Não</p> <p>5 – Atualmente você: a) só estuda b) estuda e trabalha</p>	<p>Gênero do aluno para possíveis correlações com as demais respostas.</p> <p>Conhecer a idade do aluno para possíveis correlações com as demais respostas.</p> <p>Perfil</p> <p>Identificar conhecimento prévio.</p> <p>Identificar a importância do Curso para a carreira profissional do aluno.</p>

<p>c) estuda e faz estágio</p> <p>6 – Se você trabalha você é:</p> <p>a) proprietário da empresa b) funcionário público c) trabalha em empresa privada d) autônomo e) outro.</p> <p>7 – Qual o ano e semestre de ingresso no Curso?</p>	<p>Identificar a importância das habilidades e competências desenvolvidas durante o curso na ocupação profissional do aluno como usuário interno e/ou externo.(IUDÍCIBUS; LOPES, 2004, p. 61; LOPES; MARTINS, 2005, p. 127).</p> <p>Identificar em que estágio do curso o aluno se encontra.</p>
---	--

8 – Qual foi a Metodologia usada no ensino da disciplina de Contabilidade Introdutória ?
a) Aprendizagem Baseada em Problemas

<p>real atuando como os tomadores de decisão dos problemas que eles enfrentaram? a)Sim b)Não</p> <p>13 – O Ensino Tradicional baseado no livro-texto e exercícios, motivou seus estudos de Contabilidade?</p> <p>14 – O Ensino Tradicional baseado no livro-texto e exercícios despertou seu interesse para aprofundar seus estudos em Contabilidade?</p> <p>15 – Existe a seguinte afirmação: “A Contabilidade é a linguagem no mundo dos Negócios”. O Ensino Tradicional baseado no livro-texto e exercícios , deixou essa máxima de forma clara ?</p> <p>16 – O Ensino Tradicional baseado no livro-texto e exercícios exigiu conhecimento teórico ?</p> <p>17 – O Ensino Tradicional baseado no livro-texto e exercícios foi eficiente na aplicabilidade prática dos conteúdos teóricos de Contabilidade Introdutória?</p> <p>18 – Quais outras sugestões de Técnicas de Ensino a serem aplicadas? a)Visita à Empresas; b) Simulação de Abertura de Empresas; c) Aulas práticas; d) Laboratório; e) Aprendizagem Colaborativa (Internet, Fórum, Chat, Quizz)</p>	<p>CFC (2004) e diversos autores: Adler e Milne (1997); Hassal e Milne (1998); Foster, (1990); Wilkerson e Gijsselaers, (1996).</p> <p>Identificar a percepção do aluno sobre o grau de motivação proporcionada pelo ensino tradicional, apresentada na revisão bibliográfica (MILNE; MCCONELL, 2001)</p> <p>Identificar a percepção do aluno se a abordagem pedagógica tradicional atende a expectativa da imposição profissional para formação do novo perfil do aluno egresso dos cursos de graduação (MARION; SOUZA, 2003)</p> <p>Identificar a percepção do aluno sobre a importância da teorização para a construção do conhecimento.</p> <p>Identificar a percepção do aluno sobre a combinação dos conhecimentos teóricos e práticos proporcionados na abordagem de ensino tradicional como situação didática para uma aprendizagem precisa, (MEIRIEU, 1998, p. 92). O artigo 1º - Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e Ação – UNESCO, 1998.</p>
--	---

QUADRO 12– Questionário aplicado no grupo Controle I da pesquisa de campo

Fonte: Da autora.

3.5 A pesquisa experimental

Para responder a questão relacionada à eficiência da técnica de ensino Caso Problema quanto à sua aplicabilidade no desenvolvimento das habilidades e competências dos

estudantes e a confirmação de resultados de estudos mais avançados em que ela sirva de apoio, foi desenvolvida uma pesquisa experimental.

A pesquisa experimental consistiu em formar dois grupos de estudos de características homogêneas compostos pelos alunos da Instituição “C”, do curso Experimental III e Controle II e aplicar a mesma tarefa por meio da prova e o mesmo questionário em iguais condições, com a única diferença do grupo Experimental III estudar com o Caso-Problema e o grupo de Controle II não.

3.5.1 A aplicação do caso-problema

A aplicação do Caso-Problema para desenvolver as habilidades e competências, segue a proposta apresentada por Hansen (2006, p. 222), na categoria do problema do nível 3.

Os alunos foram igualmente orientados a observar o que ocorre na realidade, através dos Casos-Problema. Na aula considerada como a primeira sessão da ABP, com a apresentação de um problema, objetivou-se estimular os alunos para resolver problema real da sua área profissional.

Seguindo o processo de Engel (1981), apresentado na revisão bibliográfica, o professor organizou os alunos em grupos para identificar os problemas contábeis existentes a partir de conhecimento já adquirido. Registrou-se essa etapa como processo de *brainstorming*, pois os grupos apresentaram avaliação crítica e sugestões como tomadores de decisão gerencial.

Os alunos iniciaram a discussão com o professor e a classe, elaborando questões relacionadas ao conhecimento para entender e para resolver o problema. O professor atuou como mediador orientando os alunos para registrar as questões que precisam ser pesquisadas:

- a) identifique as questões contábeis.
- b) existem problemas contábeis? Quais?
- c) apresente hipóteses de solução para as questões contábeis.

- d) aplicar o novo conhecimento ao problema original, examinando a validade das abordagens iniciais.

Caso-Problema 1:

Contabilidade confusa deve atrasar a venda da Daewoo

Considere a seguinte notícia publicada num jornal diário de grande circulação:

"A Ford Motor Co. e a General Motors Corp., as duas principais companhias na disputa pela aquisição da sul-coreana Daewoo Motor Co., dizem não acreditar que uma transação aconteça antes do último trimestre deste ano. É mais uma derrapada em relação à meta fixada pelas autoridades da Coreia do Sul de vender a companhia até setembro - que o governo ainda diz ser possível cumprir. O adiamento também significaria um ano inteiro de prejuízo desde que teve início a busca por um parceiro para salvar a problemática montadora, cuja compra pode definir qual é afinal a maior montadora do mundo.

A Daewoo Motor está sendo vendida como parte do desmantelamento promovido pelos credores do insolvente Daewoo Group. As duas pretendentes dizem que os constantes atrasos na divulgação dos dados sobre a situação financeira da montadora estão impedindo que elas façam suas ofertas.

O Comitê de Reestruturação Corporativa das Empresas Daewoo, que coordena o leilão da montadora, anunciou no início deste ano que iria aceitar as ofertas neste mês. Mas numa entrevista esta semana, W. Wayne Booker, vice-presidente do Conselho da Ford, disse que as propostas iniciais não devem ser submetidas antes de junho. A partir das ofertas iniciais, as autoridades sul-coreanas selecionarão três empresas para a segunda fase, quando elas encaminharão propostas revisadas. A venda final deve ser concretizada até o fim do ano.

Os que ainda não conseguimos obter são os dados sobre a situação financeira da montadora', diz Booker. Ele explicou que os números da contabilidade da Daewoo Motor estão misturados à contabilidade da Daewoo Group de forma desorganizada, e as divisões da montadora em outros países envolvem negócios de joint ventures com arranjos financeiros difíceis de ser decifrados. 'Nenhum dos setores conta com documentação detalhada', observa Booker.

De acordo com o porta-voz do comitê de reestruturação da Daewoo, Jang Sae Chan, a empresa planeja abrir, na próxima semana, um novo centro de dados para os candidatos à aquisição, fornecendo mais informações financeiras da montadora. Jang disse que o comitê ainda pretende completar a venda até setembro.

Os executivos da GM ainda têm esperanças de que a venda da Daewoo Motor seja concluída na data prevista em setembro, mas 'nossa previsão é que ela vá acontecer em algum momento do quarto trimestre', afirma Rob Leggat, porta-voz da GM Cingapura. 'Estamos tentando obter detalhes sobre uma companhia tremendamente complicada', afirma Leggat.

A sul-coreana Hyundai Motor Co. também deve participar da disputa e a Fiat S/A ainda avalia a situação."

QUADRO 13 - Instrumento da pesquisa experimental grupo experimental III - Caso Problema 1

Fonte: SIMISON; SCHUMAN (2000).

Caso Problema 2:

Relatório de responsabilidade corporativa do Grupo Estado

Este é o primeiro relatório de responsabilidade corporativa do Grupo Estado. A publicação dá ênfase às principais ações e conquistas do Grupo em 2005, e abrange também iniciativas relevantes da organização nos últimos anos. As informações sobre a história do Grupo permeiam todo o relatório. Consciente de que buscar a sustentabilidade é um caminho permanente, o Grupo apresenta ainda na seção presente ao longo do relatório, as ações iniciadas em 2006 e as propostas para os próximos anos como forma de avançar suas práticas de responsabilidade corporativa. O relatório segue as orientações do Instituto Ethos de Responsabilidade Social Empresarial e inicia a adoção gradual das diretrizes da Global Reporting Initiative (GRI), versão 2002 (www.globalreporting.org), padrão adotado mundialmente por empresas rumo à sustentabilidade. Além da versão impressa resumida, a publicação está disponível na íntegra na internet e pode ser acessada no site www.estadao.com.br. Comentários e sugestões sobre o relatório podem ser encaminhados ao endereço eletrônico relatorio.2005@grupoestado.com.br ou por formulário, encontrado na versão completa do relatório no portal do Grupo.

HISTÓRIA

O Estadão é o mais antigo dos jornais da cidade de São Paulo em circulação. Ao longo desses 131 anos novas empresas e produtos foram criados e originaram o Grupo Estado.

- Em 4 de janeiro de 1875 surge o jornal A Província de São Paulo
- Em 1890, um ano após a Proclamação da República, o jornal A Província passa a se chamar O Estado de S. Paulo
- Em 1958 começa a diversificação do Grupo com a inauguração da Rádio Eldorado
- Em 1966 é lançado o Jornal da Tarde
- Em 1970 a Agência Estado passa a operar
- Em 1984 nasce a OESP-Mídia
- Em 1988 surge a OESP-Gráfica
- Em 1991 a Broadcast é incorporada à Agência Estado
- Em março de 2000 surge o portal www.estadao.com.br
- A Universidade de São Paulo (USP) foi criada em 1934 e teve como mentor intelectual Júlio Mesquita Filho, então diretor do Jornal O Estado de S. Paulo, que publicava ostensivamente artigos e estudos favoráveis à criação de uma universidade em São Paulo e sobre os problemas do ensino superior e universitário no Brasil.

PERFIL DO GRUPO

O Grupo Estado, pertencente à família Mesquita, é um dos maiores e mais respeitados grupos do setor de comunicação e informação do Brasil e da América Latina – ocupando a quarta posição em receita líquida entre os grupos de mídia brasileiros. Como grupo empresarial, busca a eficiência, a modernização, a criatividade e a rentabilidade, pré-requisitos da sua independência informativa e editorial. Compartilha, ainda, os princípios das empresas socialmente responsáveis: geração de riqueza com preocupação social e respeito ao meio ambiente. Atualmente, o Grupo tem operações em São Paulo, Brasília e Rio de Janeiro, e é formado por três conjuntos de empresas com a seguinte estrutura societária:

MISSÃO

Ser um grupo empresarial rentável nos setores de informação e comunicação, nos segmentos de jornalismo, de serviços de informação, divulgação de publicidade, entretenimento e serviços gráficos. Divulgar e defender os princípios da democracia e da livre iniciativa.

VALORES

Seriedade e Honestidade Respeito ao público externo, credibilidade, reputação e imagem, seriedade no atendimento à clientela, reputação jornalística. Estímulo à criatividade Postura para enfrentar desafios, independência, dinamismo com crescimento, flexibilidade de gestão. Respeito à pessoa Sentimento de segurança, relações de trabalhos saudáveis, estruturas flexíveis. Preocupação com o desenvolvimento de seu pessoal, Clima favorável ao exercício profissional trabalho em equipe, autonomia responsável. Pertinácia na busca de qualidade e resultados.

O VALOR DE NOSSAS MARCAS

O Grupo Estado alia a tradição de um grupo de comunicação centenário reconhecido pela sua seriedade e consistência editorial à modernidade de uma empresa disposta a inovar. Em 2005, a organização investiu em produtos, tecnologia e pessoal para atender melhor às expectativas de seus leitores, ouvintes, internautas e anunciantes.

GOVERNANÇA CORPORATIVA

•• COMPROMISSO: Implementar constantemente práticas de boa governança corporativa guiadas pelos princípios de transparência, ética, gestão efetiva de riscos, prestação de contas e equidade para gerar valor aos acionistas e demais públicos estratégicos da empresa, respeitando seus interesses legítimos. O Grupo Estado vem aprimorando a sua governança corporativa desde 2003, alinhado às diretrizes do Instituto Brasileiro de Governança Corporativa. A estrutura de governança atual e as principais instâncias de tomada de decisão são as seguintes:

Assembleia Geral de Acionistas: Assembleia Geral se reúne pelo menos uma vez por ano e é o órgão soberano do Grupo. A reunião anual tem como finalidade examinar e aprovar as demonstrações financeiras, decidir sobre a destinação dos lucros e dividendos gerados no exercício e eleger os membros do Conselho de Administração e do Conselho Consultivo. Reuniões adicionais podem ocorrer, na medida em que sejam necessárias decisões sobre assuntos preestabelecidos no Estatuto Social.

Conselho de Administração: É formado por seis membros titulares e seis suplentes – eleitos anualmente pela Assembleia de Acionistas –, e se reúne com periodicidade mínima de dois meses. É o órgão encarregado de definir o direcionamento estratégico do Grupo, seja sob a ótica empresarial ou jornalística. Os assuntos de natureza estratégica estabelecidos pelo Estatuto Social ou pela Assembleia Geral devem ser apresentados ao Conselho pela Diretoria Executiva.

Conselho Consultivo: Órgão estatutário que emite opiniões prévias sobre propostas apresentadas pela Diretoria ao Conselho de Administração. É formado atualmente por quatro conselheiros externos e se reúne com periodicidade mínima de dois meses.

Comitê de Supervisão e Estratégia: É formado pelos seis membros do Conselho de Administração e pelos dois diretores-superintendentes. Foi estabelecido para permitir aos acionistas o acompanhamento da implementação das estratégias definidas pelo Conselho de Administração, e se reúne duas vezes por mês.

Comitê de Remuneração e Avaliação: É composto pelo Presidente do Conselho de Administração e por dois membros do Conselho Consultivo. A sua função é avaliar o desempenho e definir a remuneração dos Diretores e Conselheiros.

Comitê Executivo: É composto atualmente pelos dois diretores-superintendentes e pelos cinco principais diretores executivos do Grupo. Tem como objetivo implementar as estratégias e diretrizes estabelecidas pelo Conselho de Administração. As principais decisões no Comitê Executivo são tomadas de forma colegiada. A integridade e reputação do Grupo Estado foram conquistadas nestes anos pelo seu respeito às leis, regras e regulamentos aplicados na condução dos negócios. É de responsabilidade profissional e pessoal de todos os empregados conhecer essas leis, regras e regulamentos relacionados ao seu próprio trabalho e evitar quaisquer atividades que possam envolver as empresas Grupo em práticas ilegais. Em 2005, a área jurídica do Grupo foi centralizada e coube a ela conduzir uma análise aprofundada dos passivos legais existentes que resultou em ações preventivas a serem implementadas em 2006.

Em 2005, o Grupo Estado passou a realizar reuniões trimestrais de apresentação dos resultados financeiros para diretores e gerentes. Os objetivos são tornar as informações públicas, apresentar as metas do Grupo, gerar compromisso da equipe e direcionar os esforços dos próximos meses.

ACIONISTAS

O nosso relacionamento com os acionistas é pautado pela geração de valor sustentável, pelas boas práticas de governança corporativa, e pelo desempenho econômico financeiro. Os acionistas que integram o Conselho de Administração, além de zelar pelo cumprimento da missão, traçar as metas de crescimento e atuar no controle dos negócios sob o aspecto empresarial têm papel ativo nas decisões editoriais dos veículos do grupo. Pela sua importância estratégica, todos os capítulos desse relatório são de interesse desse público. Os compromissos com os demais públicos (audiência, colaboradores, sociedade, fornecedores e anunciantes) serão abordados nas próximas seções do relatório.

As Demonstrações financeiras combinadas em 31 de dezembro de 2005 e de 2004 e parecer dos auditores independentes Parecer dos auditores independentes Aos Administradores e Acionistas Grupo Estado

1. Examinamos os balanços patrimoniais combinados do Grupo Estado em 31 de dezembro de 2005 e de 2004 e ascorrespondentes demonstrações combinadas do resultado, das mutações do patrimônio líquido (passivo a descoberto) e das origens e aplicações de recursos dos exercícios findos nessas datas, elaborados sob a responsabilidade da sua administração. Nossa responsabilidade é a de emitir parecer sobre essas demonstrações financeiras combinadas.

2. Nossos exames foram conduzidos de acordo com as normas de auditoria aplicáveis no Brasil, as quais requerem que os exames sejam realizados com o objetivo de comprovar a adequada apresentação das demonstrações financeiras combinadas em todos os seus aspectos relevantes. Portanto, nossos exames compreenderam, entre outros procedimentos: (a) o planejamento dos trabalhos, considerando a relevância dos saldos, o volume de transações e os sistemas contábil e de controles internos das Sociedades; (b) a constatação, com base em testes, das evidências e dos registros que suportam os valores e as informações contábeis divulgados e (c) a avaliação das práticas e das estimativas contábeis mais representativas adotadas pela

administração das Sociedades, bem como da apresentação das demonstrações financeiras combinadas tomadas em conjunto.

3.Somos de parecer que as referidas demonstrações financeiras apresentam adequadamente, em todos os aspectos relevantes, a posição patrimonial e financeira combinada do Grupo Estado em 31 de dezembro de 2005 e de 2004 e o resultado das operações, as mutações do patrimônio líquido (passivo a descoberto) e as origens e aplicações de recursos combinadas dos exercícios findos nessas datas, de acordo com as práticas contábeis adotadas no Brasil.

São Paulo, 24 de março de 2006 PRICEWATERHOUSECOOPERS

Grupo Estado
Balanços patrimoniais combinados em 31 de dezembro
Em milhares de reais

Ativo

	2004	2005
Circulante		
Caixa e bancos	5.169	9.516
Títulos e valores mobiliários	87.122	281.063
Contas a receber de clientes	121.685	97.043
Provisão para devedores duvidosos	(32.701)	(34.747)
Estoques	17.555	23.829
Impostos a recuperar	9.412	2.380
Despesas e comissões antecipadas	21.389	20.072
Créditos tributários	7.977	10.830
Outras contas a receber	6.183	10.352
	243.791	420.338
Realizável a longo prazo		
Títulos e valores mobiliários	5.049	
Créditos tributários	73.033	70.828
Depósitos para recursos e outros	23.125	16.924
	96.158	92.801
Permanente		
Investimentos	7.994	8.003
Imobilizado	215.299	240.354
Diferido	1.847	3.928
	225.140	252.285
Total do ativo	565.089	765.424
Passivo e passivo a descoberto	2005	2004
Circulante		
Empréstimos e financiamentos	48.745	239.033
Fornecedores nacionais	22.421	32.047
Fornecedores estrangeiros	22.497	18.855
Salários e encargos sociais	31.330	30.842
Contas a pagar e outros	9.169	9.374
Dividendos a pagar	6.565	7.206

Adiantamentos de clientes	30.973	29.910
Provisão para contingências	10.804	5.213
Imposto de renda e contribuição social a pagar	2.899	1.940
Imposto de renda e contribuição social -diferido	3.891	3.891
	189.294	378.311
Exigível a longo prazo		
Empréstimos e financiamentos	264.776	307.733
Provisão para contingências	98.929	93.618
Imposto de renda e contribuição social -diferido	31.140	35.031
Outras contas a pagar	3.840	5.684
	398.685	442.066
Resultado de exercício futuro	26.535	23.585
Passivo a descoberto		
Capital social	51.187	51.187
Reserva legal	1.984	1.517
Reserva de reavaliação	75.857	83.319
Prejuízos acumulados	(178.453)	(214.561)
	(49.425)	(78.538)
Total do passivo e passivo a descoberto	565.089	765.424
Demonstrações combinadas do resultado exercícios findos em 31 de dezembro		
Em milhares de reais		
	2005	2004
Vendas e prestações de serviços	799.989	767.937
Deduções de vendas	(115.584)	(112.557)
Receita operacional líquida	684.405	655.380
Custo das vendas e dos serviços	(309.961)	(306.266)
Lucro bruto	374.444	349.114
Receitas (despesas) operacionais, líquidas		
Vendas	(201.486)	(200.184)
Administrativas	(69.565)	(67.450)
Despesas financeiras, líquidas	(50.674)	(78.887)
Resultado de equivalência patrimonial	4	(533)
Participação dos funcionários nos resultados	(1.316)	(919)
Outras despesas operacionais, líquidas	(103)	(99)
Lucro operacional	51.304	1.042
Resultado não operacional, líquido	324	(1.756)
Lucro (prejuízo) antes do imposto de renda, da contribuição social	51.628	(714)
Imposto de renda e contribuição social	(15.950)	15.413
Lucro líquido do exercício	35.678	14.699

QUADRO 14 Instrumento da pesquisa experimental grupo experimental III Caso Problema 2

Fonte: Relatório de Responsabilidade Corporativa 2004-2005.

3.6 Aplicação de questionário de avaliação da técnica de ensino

A opção por um único questionário com apenas sete questões fechadas e uma aberta deveu-se ao fato de não se estar pesquisando um assunto de domínio dos sujeitos da amostra, para que pudesse haver comparação entre os grupos de alunos das diferenças de percepção quanto à utilidade do Caso-Problema no desenvolvimento de competências e habilidades.

Foram pesquisados 78 alunos, presentes às aulas nos dias em que o referido questionário foi aplicado.

O questionário foi entregue em mãos do professor presente em sala de aula, juntamente com uma carta de encaminhamento e devolvido posteriormente. O questionário dos alunos foi respondido por eles sem a presença da professora e pesquisadora, conforme carta dirigida aos professores. (APÊNDICE A).

As questões que compuseram o questionário destinado aos alunos dos Grupos Experimental III e Controle II, assim como os objetivos que se pretendeu atingir ao formulá-las, são as seguintes:

QUESTÕES	OBJETIVOS
<p>1- Qual é a sua opinião sobre a importância da disciplina de Contabilidade Introdutória na formação profissional do aluno de Administração de Empresas?</p>	<p>Identificar a percepção do aluno da importância atribuída ao conhecimento adquirido e a sua ocupação profissional como usuário interno ou externo das informações fornecidas pela Contabilidade. (IUDÍCIBUS; LOPES, 2004, p.61; LOPES; ELISEU MARTINS, 2005, p.127).</p>
<p>Responda a questão 2 de acordo com o seu grau de concordância ou discordância, utilizando a seguinte tabela:</p> <p>(1) Discordo Totalmente (2) Discordo Parcialmente (3) Indiferente (4) Concordo Parcialmente (5) Concordo Totalmente</p> <p>2- Assinale de acordo com o seu grau de concordância ou discordância o tipo de aula que propiciou a você uma melhor aprendizagem da disciplina de Contabilidade Introdutória:</p>	<p>Identificar a percepção do aluno quanto à eficiência das atividades desenvolvidas durante o Curso que propiciaram a aprendizagem da disciplina de Contabilidade Introdutória. Para o desempenho de atividades requeridas pela natureza do trabalho (Resolução CNE/CEB, pareceres das organizações AAA (1986); AECC (1990); IFAC (1996); CFC (2004) e diversos autores: Adler e Milne (1997); Hassal et al. (1998); Foster, (1990); Wilkerson e Gijsselaers, (1996).</p>

ATIVIDADES:

- a) Aulas Expositivas.
- b) Trabalhar em grupo (equipe).
- c) Explorar situações reais da empresa.
- d) Estudo de caso.
- e) Pesquisas.
- f) Elaborar trabalhos escritos.
- g) Expor seu julgamento e tomar decisões.
- h) Diagnosticar um problema e formular hipótese de solução baseado na teoria.
- i) Dialogar com o professor e colegas durante as aulas sobre o conteúdo que está sendo ensinado e a relação com o que acontece na sua vida profissional.
- j) Leitura.

Responda a questão 3 de acordo com o grau de frequência, utilizando a seguinte tabela:

- (1) Nunca
- (2) Raramente
- (3) Com certa frequência
- (4) Constantemente

3 – Assinale de acordo com a sua percepção, a frequência com que o professor desenvolveu essas atividades:

ATIVIDADES:

- a) Aulas Expositivas.
- b) Trabalhar em grupo (equipe).
- c) Explorar situações reais da empresa.
- d) Estudo de caso.
- e) Pesquisas.
- f) Elaborar trabalhos escritos.
- g) Expor seu julgamento e tomar decisões.
- h) Diagnosticar um problema e formular hipótese de solução baseado na teoria contábil.
- i) Dialogar com o professor e os colegas durante as aulas sobre o conteúdo que está sendo ensinado e a relação com o que acontece na prática da sua vida profissional.
- j) Leitura.

Responda a questão 4 de acordo com o seu grau de concordância ou discordância, utilizando a seguinte tabela:

- (1) Discordo Totalmente
- (2) Discordo Parcialmente
- (3) Indiferente
- (4) Concordo Parcialmente
- (5) Concordo Totalmente

4 – Pedimos que leia atentamente cada uma das afirmações e conforme a sua percepção assinale no campo correspondente o seu grau de concordância ou discordância, sobre as atividades exigidas pelo professor, que levaram o aluno a desenvolver as seguintes competências :

COMPETÊNCIA

- a) Conhecimento da terminologia e da linguagem Contábil.
- b) Entendimento da Contabilidade como parte de um sistema (visão sistêmica das áreas empresariais)
- c) Conhecimento dos princípios, normas e regras específicas da

contabilidade.

- d) Compreender os relatórios contábeis sendo capaz de identificar e resolver problemas reais.
- e) Conhecimento teórico e prático da Contabilidade.
- f) Raciocínio lógico.
- g) Pensamento crítico.

Responda a questão 5 de acordo com o seu grau de intensidade atribuído utilizando a seguinte tabela:

- (1) BAIXA
- (2) MÉDIA
- (3) ALTA

Identificar a abordagem pedagógica usada pela professora: Ensino por Conteúdos (FREIRE, 2001) ou Ensino por Competências (ROPÉ; TANGUY, 2003; PERRENOUD, 1999; DEWEY, 1938, 1978).

A revisão bibliográfica demonstrou a importância da abordagem de ensino usada nos programas da área contábil que possibilitem a interação da teoria com a prática aproximando o aluno da realidade do mundo do trabalho, permitindo assim a formação de ações de empreendedorismo para atender a expectativa da imposição profissional para formação do novo perfil do aluno egresso dos cursos de graduação (MARION; SOUZA, 2003)

Identificar a percepção do aluno em relação ao desenvolvimento das Competências e Habilidades determinadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e IFAC

QUADRO 15– Questionário aplicado na pesquisa experimental – grupo Experimental III e Controle II
Fonte: Da autora

3.7 Aplicação do instrumento de avaliação de conhecimento

Para verificar a eficiência do Caso-Problema aplicou-se exatamente a mesma tarefa a cada um dos alunos dos dois grupos, executada no mesmo local e com iguais recursos, sem a presença da pesquisadora e professora.

Pretendeu-se investigar, de fato, se haveria diferenças de execução da tarefa de cada grupo quanto à nota para que fosse possível comparar por meio dos dados quantitativos obtidos a partir dos acertos e erros, confirmando ou não eficiência do Caso-Problema.

Levando em consideração os objetivos de um plano de ensino o aluno deve adquirir conhecimentos, informações, fatos, conceitos, princípios, sua aplicação, teorias, interpretações, análises, estudos, hipóteses, pesquisas, etc. (ABREU; MASETO 1990, p.31-32).

A avaliação da aprendizagem segundo Bordenave e Pereira (2005, p. 268-270):

[...] na área de educação, medir significa determinar, através de instrumentos adequados, aspectos quantitativos e qualitativos do comportamento humano. Esses aspectos podem ser variáveis da personalidade, tais como traços de caráter, de temperamento, capacidade de ajustamento, interesse, atitudes; ou aspectos relacionados diretamente com a aprendizagem sistemática: medida de aptidões, isto é, indicadores daquilo que o indivíduo já aprendeu ou está aprendendo.

As questões que compuseram o instrumento de avaliação para medir o rendimento da aprendizagem contempla exatamente os mesmos objetivos fixados nos tópicos pré-estabelecidos no Plano de Ensino distribuídos de maneira cronológica nas semanas letivas, são os seguintes:

a) modelo A Conforme Quadro 16 a seguir:

PARTE I –

Abaixo apresentamos as transações da CIA TREINANDO BEM em seu 1º exercício fiscal.

01 – Integralização do Capital no valor de \$ 100.000,00 em dinheiro.

02 – Comprou um imóvel (Edifício Sede) no valor de \$ 60.000,00 financiado em 12 meses;

03 – Compra de mercadorias para o seu Estoque no valor de \$ 20.000,00 para pagamento a prazo (ICMS 18%);

04 – Receita de Vendas com as mercadorias de \$ 40.000,00 recebidas em dinheiro (ICMS18%);
 05 – O estoque final do período é de \$ 10.000,00 faça o ajuste na conta de Estoque de Mercadorias e reconheça o CMV (Custo da Mercadoria Vendida);

06 - As despesas gerais do período somam a quantia de \$ 8.000,00 e serão pagas no mês seguinte;

PEDE-SE:

A – lançamentos nos Razonetes;

B – conciliação do ICMS;

C – apuração do Resultado do Exercício (ARE) para reconhecer o lucro ou o prejuízo do exercício;

D - elaborar o Balancete de Verificação;

E – elaborar o Balanço Patrimonial e a Demonstração do Resultado do Exercício.

PARTE II)

O Balanço da Empresa CBA S.A., em 31.12. X9 era composto pelos saldos das seguintes contas: Caixa \$ 10.000; Capital 45.000; Empréstimos de Longo Prazo \$ 15.000; Lucros Acumulados \$ 20.000; Fornecedores \$ 10.000; Bancos \$ 20.000; Contas a Receber \$ 10.000; Dividendos a Pagar \$ 20.000; Impostos a Pagar \$ 25.000; Equipamentos \$ 10.000; Mercadorias \$ 50.000; Patentes \$ 20.000. Indicar por meio dos dados anteriores:

- a) o valor do Patrimônio Líquido
- b) o valor do Capital de Terceiros
- c) o valor do Capital à disposição da empresa.....
- d) o valor dos Bens e Direitos
- e) o valor do Ativo Circulante.....
- f) o valor do Passivo Circulante.....
- g) o valor do Ativo Permanente Tangível
- h) o valor do Ativo Permanente Intangível

PARTE III)

- 1) Porque os registros contábeis são importantes para o administrador da empresa?
- 2) Escreva resumidamente para que serve o Plano de Contas.

QUADRO 16– Instrumento de avaliação

Fonte: Adaptado de Iudícibus (2006).

b) modelo B conforme Quadro 17 a seguir:

PARTE I – Abaixo apresentamos as transações da CIA TREINANDO BEM em seu 1º exercício fiscal.

- 01 – Integralização do Capital no valor de \$ 60.000,00 em dinheiro.
- 02 – Comprou um imóvel (Edifício Sede) no valor de \$ 40.500,00 financiado em 12 meses;
- 03 – Compra de mercadorias para o seu Estoque no valor de \$ 10.000,00 para pagamento a prazo (ICMS 18%);
- 04 – Receita de Vendas com as mercadorias de \$ 20.000,00 recebidas em dinheiro (ICMS18%);
- 05 – O estoque final do período é de \$ 5.000,00 faça o ajuste na conta de Estoque de Mercadorias e reconheça o CMV (Custo da Mercadoria Vendida)
- 06 - As despesas gerais do período somam a quantia de \$ 4.000,00 e serão pagas no mês seguinte;

PEDE-SE:

4 PROCESSAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Introdução

Os questionários válidos foram codificados com base em critérios preestabelecidos; em seguida, os resultados foram apurados e apresentados utilizando-se o aplicativo *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

Wagner, Motta e Dornelles (2004, p. 11) consideram o SPSS® “um programa extremamente confiável não só pela qualidade dos resultados que produz, mas também, por sua estabilidade no ambiente Windows”.

Os fatores a serem considerados para a escolha do método de análise de dados compreendem, segundo Mattar (1998, p. 63-81), o tipo de escala de análise das variáveis, o nível de conhecimento dos parâmetros da população, o tipo de análise desejada, o número de variáveis a serem analisadas conjuntamente, o número de amostras e seu grau de relacionamento, e a relação de dependência entre as variáveis.

Este estudo utilizou métodos não paramétricos de análise de dados para as amostras em que não sejam cumpridos os supostos paramétricos – existência de variável dependente quantitativa e contínua, amostras grandes ($n > 30$) e originadas de uma população com distribuição normal. (SARRIERA; MARTINEZ, 2004, p. 78-168).

Dentre os testes não paramétricos disponíveis, utilizou-se o teste *Kruskal-Wallis* e teste de *Mann-Whitney* para amostras independentes. Segundo Dancey e Reidy (2006, p.543) é o equivalente não paramétrico de *Analysis of Variance* (ANOVA), usada para avaliar

Segundo Sidney Siegel (2006), a estatística não paramétrica pode ser resumida em três estágios para a aplicação da prova de *Kruskal-Wallis*:

- a) dispor em postos, as observações de todos os K grupos em uma única série, atribuindo-lhes postos de 1 a N;
- b) determinar o valor de R (soma dos postos) para cada um dos K grupos de postos;
- c) se houver grande proporção de observações empatadas, calcularem o valor de H por fórmula específica.

Utilizou-se a correlação V de Cramer para comparar perfil, ocupação profissional, idade e gênero dos grupos estudados, visto que as variáveis são mensuradas ao nível nominal.

Para comparar os dois grupos com relação às suas notas, precisou-se verificar se essa variável (nota) possui distribuição normal. Isso foi feito através do teste de Kolmogorov-Smirnov. A significância desse teste apresentou o valor de 0,001. Uma vez que esse valor é menor do que 0,05 pode-se concluir que essa variável possui distribuição normal. Dessa forma, será usado o teste t (paramétrico) para fazer a comparação.

O teste t apresentou valor igual à - 2,240 com 61 graus de liberdade e significância em 0,029. Uma vez que a significância é inferior a 0,05, pode-se concluir que há diferenças estatisticamente significantes entre as notas dos grupos experimentais e controle. As médias das notas de cada grupo são apresentadas na Tabela 33.

4.2 Análise dos dados dos questionários de pesquisa de campo

No universo de 124 alunos pesquisados, foram obtidos 105 questionários respondidos, o que corresponde a 85% do total.

As questões de 1 a 7 tiveram por finalidade conhecer o perfil dos alunos na Instituição “A” e Instituição “B”, visando, eventualmente, a estabelecer possíveis correlações entre esse perfil e as demais respostas obtidas.

Para comparar o perfil dos 3 grupos estudados (Experimental I, Experimental II e Controle I) utilizou-se a correlação V de Cramer, uma vez que as variáveis são mensuradas ao nível nominal (MALHOTRA, 2006; LEVIN, 2004; PESTANA; GAGEIRO, 2000).

Na Tabela 2, apresentam-se os resultados dessa correlação para as variáveis: gênero, ocupação, tipo e idade.

TABELA 2– Correlação V de Cramer

Variáveis	Correlação	Significância
Gênero	,225	,070
Ocupação	,307	,042
Tipo	,308	,268
Idade	,541	,000

Fonte: Da autora.

Pela Tabela 2, observa-se que a significância possui valor inferior a 0,05 para ocupação e idade. Isso significa que pelo menos um dos grupos difere dos demais com relação a essas variáveis. Já em relação ao gênero e tipo de ocupação não se encontraram diferenças estatisticamente significantes.

Dessa forma, pode-se dizer que foram pesquisados 55 sujeitos do sexo masculino e 50 do feminino. A distribuição das respostas por tipo de ocupação é apresentada na Tabela 3.

TABELA 3 – Frequência: Tipo de ocupação

Tipo de ocupação	Frequência
Empresário	14
Empresa pública	1
Empresa privada	71
Autônomo	11
Não trabalha	8

Fonte: Da autora.

Pela Tabela 3, verifica-se que a maior parte dos sujeitos pesquisados trabalha em empresa privada. Somente um sujeito diz trabalhar em empresa pública.

Para analisar mais detalhadamente quais as diferenças entre os grupos nas variáveis ocupação e idade, será calculada a correlação V de Cramer para cada par de grupo. Assim, a correlação entre os grupos Experimental I e Experimental II é apresentada na Tabela 4.

TABELA 4– Correlação V de Cramer: comparação entre os grupo Experimental I e Experimental II

Variáveis	Correlação	Significância
Ocupação	,307	,037
Idade	,314	,075

Fonte: Da autora.

Pela Tabela 4, observa-se que os grupos Experimental I e Experimental II são diferentes em relação à ocupação dos sujeitos, mas semelhantes na distribuição de idades. A correlação entre os grupos Experimental I e Controle I é apresentada na Tabela 5.

TABELA 5– Correlação V de Cramer: comparação entre os grupos experimental I e controle

Variáveis	Correlação	Significância
Ocupação	,099	,661
Idade	,466	,000

Fonte: Da autora.

Pela Tabela 5, verifica-se que os grupos Experimental I e Controle I são semelhantes em relação à ocupação dos sujeitos, mas diferentes na distribuição de idades. A correlação entre os grupos Experimental II e Controle I é apresentada na Tabela 6.

TABELA 6 - Correlação V de Cramer: comparação entre os grupos Experimental II e Controle I

Variáveis	Correlação	Significância
Ocupação	,336	,043
Idade	,533	,000

Fonte: Da autora.

Pela tabela 6, constata-se que os grupos Experimental II e Controle I são diferentes tanto em relação à ocupação dos sujeitos com em relação à distribuição de idades.

Desta forma, pode-se concluir que o grupo Experimental II difere, de forma estatisticamente significativa, dos demais grupos em relação à ocupação dos seus membros e o grupo Controle I difere dos demais em relação à distribuição das idades. Para serem verificadas quais são essas diferenças, apresenta-se nas tabelas 7 e 8, a frequência das respostas para cada um dos grupos.

TABELA 7 – Distribuição de respostas: Ocupação

		Grupo			Total
		Experimental I	Experimental II	Controle I	
Ocupação	estudante	2	4	2	8
	estuda e trabalha	46	15	33	94
	estuda e estagiário	1	2	0	3
Total		49	21	35	105

Fonte: Da autora.

Pela tabela 7, observa-se que o grupo Experimental II possui a menor proporção de sujeitos que estudam e trabalham.

TABELA 8 – Distribuição de respostas: Idade

		Grupo			Total
		Experimental I	Experimental II	Controle I	
Idade	18 a 25 anos	17	13	4	34
	26 a 33 anos	14	4	13	31
	34 a 41 anos	9	4	18	31
	42 anos ou mais	9	0	0	9
	Total	49	21	35	105

Fonte: Da autora.

Pela tabela 8, constata-se que a maioria dos sujeitos do grupo Controle I possui idade entre 34 e 41 anos, enquanto nos grupos Experimental I e Experimental II, a maioria dos sujeitos possui menos de 33 anos.

Visando testar a hipótese de que a prática pedagógica da Aprendizagem Baseada em Problemas com o uso do Caso-Problema constitui uma modalidade de ensino eficiente quando comparada com o ensino tradicional, demonstrada pelo grau de concordância do aluno com as afirmativas colocadas, para permitir comparar as opiniões dos alunos do grupo Controle I com as opiniões dos alunos dos dois grupos Experimental I e Experimental II com respeito às

variáveis analisadas: Questões 9 – Foram desenvolvidas as competências e habilidades profissionais; Questão 11 – Tomar decisões em casos reais, Questão 12 – Deve ser considerada eficiente para ensinar os estudantes a aplicarem os conhecimentos adquiridos em Contabilidade Introdutória às situações do mundo real atuando como os tomadores de decisão dos problemas que eles enfrentaram; Questão 13 – Motivou seus estudos de Contabilidade; Questão 14 – Despertou seu interesse para aprofundar seus estudos em Contabilidade; 15 – Reconhecer a Contabilidade como a linguagem do mundo dos negócios; 16 – Exigiu conhecimento teórico; 17 – Eficiente na aplicabilidade prática dos conteúdos teóricos de Contabilidade Introdutória do instrumento de pesquisa⁷, foi aplicado o teste de *Kruskal-Wallis*. Esse teste é indicado quando as variáveis são mensuradas ao nível ordinal (MALHOTRA, 2006; LEVIN, 2004; PESTANA; GAGEIRO, 2000).

Os resultados desse teste são apresentados na Tabela 9, a seguir:

TABELA 9– Teste de Kruskal-Wallis

Assertivas	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Significância
Q9a. Competência e habilidade: saber usar terminologia e linguagem contábil.	65,880	2	,000
Q9b. Competência e habilidade: ter visão sistêmica	64,268	2	,000
Q9c. Competência e habilidade: analisar, compreender, Processar informações.	63,307	2	,000
Q9d. Competência e habilidade: ter visão negócios e resolver problemas.	69,320	2	,000
Q9e. Competência e habilidade: habilidade de questionar e tomar decisão.	72,134	2	,000
Q11. Tomar decisões na vida real.	67,953	2	,000
Q12. Método de Ensino Eficiente.	67,375	2	,000
Q13. Motivou seus estudos em Contabilidade.	65,521	2	,000
Q14. [...] aprofundar seus estudos em Contabilidade.	71,531	2	,000
Q15. A Contabilidade é a linguagem do mundo dos negócios.	50,142	2	,000
Q16. Exigiu conhecimento Teórico	,280	2	,869
Q17. Eficiente TEORIA-PRATICA	70,362	2	,000

Fonte: Da autora.

Conforme demonstra a tabela 9, verifica-se que a significância do teste de Kruskal-Wallis apresenta valor inferior a 0,001 para todas as variáveis à exceção da Q16 (exigiu conhecimento Teórico). Isso mostra que, para essa variável, os grupos Experimental I e II e o grupo Controle I possuem a mesma opinião. Nas demais assertivas, foram obtidos resultados

⁷ Será comparada a questão 10 somente entre os dois grupos experimentais, visto que essa questão não se aplica ao grupo controle.

significativos concluindo-se que há pelo menos um grupo que se diferencia dos demais.

As questões 9a, 9b, 9c, 9d e 9e dos questionários ministrados aos alunos dos grupos Experimental I, Experimental II e Controle I tiveram como propósito identificar a percepção dos alunos em relação à abordagem de ensino e o desenvolvimento das seguintes competências: - saber usar a terminologia e a linguagem contábil; - analisar, compreender, processar informações contábeis; - ter visão de negócios e resolver problemas reais; - questionar e tomar decisão.

Com relação às variáveis da Questão 9, pretendeu-se verificar se as estratégias de ensino com ênfase na resolução de problemas reais das empresas influenciam no desenvolvimento das competências, conforme determinam as Diretrizes Curriculares e os organismos internacionais IFAC, AECC, AAA e nacionais CFC. Os alunos dos grupos Experimental I e Experimental II apresentaram maior concordância para as cinco assertivas em relação ao grupo de Controle I. Esses resultados corroboram a revisão bibliográfica desta pesquisa. A questão 11, basicamente, contempla a aprendizagem efetiva segundo a visão dos autores Marshall e Wolfer (1990) (Quadro 4): “o aluno deve ser preparado para novas situações e necessidades e ser capaz de adaptar e usar o que aprendeu na sua profissão”. O teste *Kruskal-Wallis* aplicado nos sujeitos dos três grupos procurou investigar a eficácia da prática pedagógica para desenvolver nos alunos a competência para integrar o conhecimento teórico-prático para elaborar, analisar e interpretar as Demonstrações Contábeis, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação, AECC, AAA, IFAC – saber tomar decisões na vida real e constatou resultados significativos concluindo-se que há pelo menos um grupo que se diferencia dos demais.

Na tabela 10, apresenta-se a frequência de respostas dos sujeitos para a questão 16:

TABELA 10– QUESTÃO16 - exigiu conhecimento Teórico

		Experimental I	Experimental II	Controle I
Q16.	Concordo	8	3	9
	Concordo parcialmente	3	2	0
	Concordo totalmente	38	16	26
Total		49	21	35

Fonte: Da autora.

Pela tabela 10, constata-se que a maioria dos sujeitos em todos os 3 grupos tende a

concordar totalmente com a questão 16 (exigiu conhecimento teórico). A percepção dos alunos confirma que, independente da abordagem pedagógica usada pelo professor durante o curso, foram estimulados a leitura e a pesquisa de outras fontes, através de livros e materiais na Web, etc. Segundo Bereiter e Scardamalia (1992), a Aprendizagem Baseada em Problemas deriva da teoria, como um processo no qual a construção do conhecimento ocorre da aprendizagem ativa. As informações bibliográficas embasaram a pesquisa (BORDENAVE; PEREIRA, 2005)

Para analisar mais detalhadamente as diferenças de opinião entre os grupos, procedeu-se ao teste de Mann-Whitney, o qual compara somente 2 grupos (MALHOTRA, 2006; LEVIN, 2004). Optou-se por começar comparando a opinião dos alunos dos dois grupos experimentais nas variáveis cuja significância do teste de Kruskal-Wallis foi menor do que 0,05 e na questão 10.

Os resultados desse teste são demonstrados na Tabela 11.

TABELA 11 – Teste de Mann-Whitney: comparação das respostas dos dois grupos experimentais

Assertivas	Mann-Whitney U	Z	Significância
Q9a. Competência e habilidade: saber usar terminologia e linguagem Contábil.	471,000	-,643	,520
Q9b. Competência e habilidade: ter visão sistêmica	454,500	-,882	,378
Q9c. Competência e habilidade: analisar, compreender e processar informações.	430,500	-1,172	,241
Q9d. Competência e habilidade: ter visão negócios e resolver problemas.	511,500	-,047	,962
Q9e. Competência e habilidade: habilidade de questionar e tomar decisão.	478,500	-,604	,546
Q10a. O caso problema: Explorou situação real.	508,000	-,111	,911
Q10b. O caso problema: Descreveu situação no contexto da investigação.	490,500	-,421	,674
Q10c. O caso problema: Formulou hipóteses e desenvolveu teorias.	514,500	,000	1,000
Q10d. O caso problema: Explicou variáveis causais.	506,500	-,125	,900
Q10e. O caso problema: Transformou a realidade.	510,500	-,067	,946
Q11. Tomar decisões na vida real.	442,000	-1,159	,246
Q12. Método de Ensino Eficiente.	514,500	,000	1,000
Q13. Motivou seus estudos em Contabilidade	442,500	-1,075	,282
Q14. [...] aprofundar seus estudos em Contabilidade	430,500	-1,408	,159
Q15. A Contabilidade é a linguagem do mundo dos negócios	472,500	-,822	,411
Q16. Exigiu conhecimento Teórico	490,500	-,382	,702
Q17. Eficiente TEORIA-PRÁTICA	471,000	-,643	,520

Fonte: Da autora.

Pela tabela 11, constata-se que a significância é maior do que 0,05 em todas as questões analisadas. Dessa forma, pode-se dizer que não há diferenças nas opiniões dos 2

grupos: Experimental I e Experimental II.

Em seguida, comparam-se as opiniões do grupo Experimental I com as do grupo Controle I, novamente através do teste de Mann-Whitney, para as assertivas com significância menor do que 0,05 na tabela 9. Os resultados do teste são apresentados na Tabela 12 abaixo:

TABELA 12– Teste de Mann-Whitney: comparação das respostas do grupo Experimental I com o grupo Controle I

Assertivas	Mann-Whitney U	Z	Significância
Q9a. Competência e habilidade: saber usar terminologia e linguagem contábil.	60,500	-7,539	,000
Q9b. Competência e habilidade: ter visão sistêmica	77,000	-7,398	,000
Q9c. Competência e habilidade: analisar, compreender e Processar informações.	71,500	-7,386	,000
Q9d. Competência e habilidade: ter visão neg. e resolver problemas.	44,000	-7,764	,000
Q9e. Competência e habilidade: habilidade de questionar e tomar decisão.	38,500	-7,915	,000
Q11. Tomar decisões na vida real.	44,000	-7,870	,000
Q12. Método de Ensino Eficiente.	55,000	-7,781	,000
Q13. Motivou seus estudos em Contabilidade.	49,500	-7,742	,000
Q14. [...] aprofundar seus estudos em Contabilidade.	49,500	-7,719	,000
Q15. A Contabilidade é a linguagem do mundo dos negócios.	49,500	-7,795	,000
Q17. Eficiente TEORIA-PRÁTICA.	71,500	-7,447	,000

Fonte: Da autora.

Pela tabela 12, observa-se que existem diferenças entre as opiniões desses 2 grupos em todas as assertivas analisadas visto que a significância do teste foi menor do que 0,0001 para todas elas.

Por último, comparam-se as opiniões do grupo Experimental II com as do grupo Controle I utilizando, da mesma forma, o teste de Mann-Whitney. Os resultados dessa comparação são mostrados na Tabela 13:

TABELA 13– Teste de Mann-Whitney: comparação das respostas do grupo Experimental II com o grupo Controle I

Assertivas	Mann-Whitney U	Z	Significância
Q9a. Competência e habilidade: saber usar terminologia e ling.	33,000	-6,054	,000
Q9b. Competência e habilidade: ter visão sistêmica	33,000	-6,054	,000
Q9c. Competência e habilidade: analisar, compreender e Processar informações	33,000	-6,042	,000
Q9d. Competência e habilidade: ter visão neg. e resolver problemas.	33,000	-6,054	,000

Assertivas	Mann-Whitney U	Z	Significância
Q9e. Competência e habilidade: habilidade de questionar tomar decisão	33,000	-6,054	,000
Q11. Tomar decisões na vida real	27,500	-6,152	,000
Q12. Método de Ensino Eficiente	22,000	-6,253	,000
Q13. Motivou estudos	27,500	-6,137	,000
Q14. [...] aprofundar seus estudos em Contabilidade	27,500	-6,137	,000
Q15. A Contabilidade é a linguagem do mundo dos negócios	27,500	-6,152	,000
Q17. Eficiente TEORIA-PRÁTICA	22,000	-6,035	,000

Fonte: Da autora.

Pela tabela 13, constata-se, novamente, que existem diferenças entre as opiniões desses 2 grupos em todas as assertivas analisadas visto que a significância do teste foi menor do que 0,0001 para todas elas.

Dessa forma, pode-se dizer que as opiniões dos 2 grupos experimentais para as variáveis analisadas são semelhantes entre si, mas diferentes das do grupo controle.

Para analisar quais são as diferenças de opinião, agrupam-se as opções concordo totalmente, concordo parcialmente e concordo e a opção discorda totalmente, discordo parcialmente e discordo. Essas diferenças são apresentadas na tabela 14 a seguir⁸:

TABELA 14 – Diferenças entre os grupos.

	Experimental I		Experimental II		Controle I	
	D ⁴⁹	C	D	C	D	C
Q9a. Competência e habilidade: saber usar terminologia e linguagem Contábil.	0	49	0	21	24	11
Q9b. Competência e habilidade: ter visão sistêmica.	0	49	0	21	24	11
Q9c. Competência e habilidade: analisar, compreender e processar informações.	0	49	0	21	24	11
Q9d. Competência e habilidade: ter visão neg. e resolver problemas.	0	49	0	21	24	11
Q9e. Competência e habilidade: habilidade de questionar. tomar decisão	0	49	0	21	24	11
Q11. Tomar decisões na vida real	0	49	0	21	24	11
Q13. Motivou estudos em Contabilidade	0	49	0	21	26	9
Q14. [...] aprofundar seus estudos em Contabilidade.	0	49	0	21	22	13
Q15. A Contabilidade é a linguagem do mundo dos negócios	0	49	0	21	3	32

⁸ A questão 12 será apresentada a seguir, visto que todos os sujeitos de todos os grupos expressam algum grau de discordância.

⁷¹ D = discordo totalmente, discordo parcialmente e discordo, C = concordo totalmente, concordo parcialmente e concordo.

	Experimental I		Experimental II		Controle I	
Q17. Eficiente TEORIA-PRÁTICA	0	49	0	21	26	9

Fonte: Da autora.

Pela Tabela 14, verifica-se que todos os sujeitos dos 2 grupos experimentais expressam algum grau de concordância com as questões analisadas, enquanto a maior parte dos sujeitos do grupo Controle I tendem a discordar. Somente na questão 15 constata-se pouca discordância expressa pelo grupo Controle I.

A percepção dos alunos em relação às suas aprendizagens dessas competências expressa que certamente ocorrerão num sistema de ensino baseado em competência com um currículo por competências, que, segundo Gonczi e Athanasou (*apud* DEPRESBITERIS, 2005, p. 47), apresenta como uma das principais premissas pedagógicas desenvolverem no educando a capacidade de resolver problemas. Concluí-se que a percepção do grupo de Controle I corrobora com a tendência pedagógica tradicional que dá ênfase a exercícios repetidos e que não estão relacionados ao cotidiano do aluno e às realidades sociais. Conforme Marion (1996, p. 31), no método tradicional, o aluno fica numa posição passiva.

TABELA 15 – Frequência da questão 12 – Método de Ensino Eficiente

	Experimental I	Experimental II	Controle I
Sim	49	21	9
Não			19
N.d.a.			7

Fonte: Da autora.

Já na questão 12 (Método de Ensino Eficiente), constata-se que todos os 49 sujeitos do grupo Experimental I e os 21 do grupo Experimental II concordam nessa questão. Por outro lado, 9 sujeitos do grupo Controle I responderam sim, 19 responderam não e 7 não responderam.

A questão 12 diz respeito diretamente à abordagem de ensino praticada pelo professor, para o desenvolvimento de práticas acadêmicas que assegurem experiências funcionais de aprendizagem, nas quais, segundo a percepção do aluno, possam ter oportunidade de participar efetivamente de situações reais.

Em seguida, analisa-se, na Tabela 16, a questão 10 em que os dois grupos experimentais possuem opiniões semelhantes:

TABELA 16– Freqüência da questão 10

	Experimental I		Experimental II	
	D ¹⁰	C	D	C
Q10a. O caso problema: Explorou situação real	0	49	0	21
Q10b. O caso problema: Descreveu situação no contexto da investigação	0	49	0	21
Q10c. O caso problema: Formulou hipóteses de solução.	0	49	0	21
Q10d. O caso problema: Explicou as variáveis	0	49	0	21
Q10e. O caso problema: Transformou a realidade	0	49	0	21

Fonte: Da autora.

Conforme resultados apresentados na Tabela 16, constata-se que todos os sujeitos dos 2 grupos experimentais expressam algum grau de concordância com os itens da questão 10, corroborando os resultados apresentados na tabela 9.

A totalidade dos alunos respondentes corresponde aos sujeitos dos grupos Experimental I e Experimental II, que responderam à questão concordando com as etapas exploradas durante o curso (BORDENAVE; PEREIRA, 2005).

As análises dos resultados desta pesquisa demonstram que o aluno entende a aula tradicional, como um processo de ensino que não lhe permite transpor o conhecimento adquirido para uma situação da vida real. Salienta-se ainda que o aluno não concorde como aprendizagem efetiva a realização de exercícios repetitivos, reconhecendo como uma aula mais agradável a que contempla situações que envolvam o estudo do texto e a resolução de problemas reais.

A pesquisa de campo responde, portanto, de forma positiva a questão de pesquisa do trabalho no tocante a validade e utilidade da prática pedagógica da Aprendizagem Baseada em Problema com a aplicação do Caso-Problema, quando comparada com o ensino tradicional, ainda que haja limitações na construção da amostra sobre a qual se apóiam os resultados.

⁷²D = discordo totalmente, discordo parcialmente e discordo, C = concordo totalmente, concordo parcialmente e concordo.

4.3 Análise dos dados do questionário da pesquisa experimental

Na segunda etapa da pesquisa, o mesmo experimento foi realizado com grupos homogêneos compostos pelos alunos da graduação dos cursos da Instituição “C”, do curso Experimental III e do curso de Controle II. Incluí-se a mensuração do desempenho dos grupos avaliados por prova.

Após estimular somente o grupo Experimental III, verificaram-se as diferenças estatisticamente significantes comparadas com os resultados do grupo Controle II que não foi estimulado.

Serão apresentados os resultados da pesquisa complementar para comparar as opiniões dos alunos dos grupos Controle II e Experimental III. Com respeito às questões mensuradas ao nível nominal de nosso instrumento de pesquisa, realizou-se o teste de Mann-Whitney. Já para comparar o perfil desses dois grupos utilizou-se a correlação V de Cramer (MALHOTRA, 2006; LEVIN, 2004; PESTANA; GAGEIRO, 2000). Ao final, compararam-se as notas obtidas na avaliação através do teste t.

Para comparar as opiniões dos alunos dos grupos Controle II e Experimental III com respeito às questões mensuradas ao nível ordinal de nosso instrumento de pesquisa, realizou-se o teste de Mann-Whitney. Já para comparar o perfil desses dois grupos, foi utilizada a correlação V de Cramer (MALHOTRA, 2006; LEVIN, 2004; PESTANA; GAGEIRO, 2000). Ao final, foram comparadas as notas obtidas na avaliação através do teste t.

4.3.1 Comparação do perfil dos grupos da pesquisa experimental

Inicialmente, serão comparados o perfil do grupo Experimental III e o perfil do grupo Controle II com respeito às variáveis: idade, cargo e gênero. Para isso, utilizou-se a correlação V de Cramer uma vez que as variáveis são mensuradas ao nível nominal (LEVIN, 2004). Os resultados dessa correlação são apresentados na Tabela 17, a seguir:

TABELA 17– Correlação V de Cramer

Variáveis	Correlação	Significância
Idade	,410	,014
Cargo	,792	,043
Gênero	,268	,105

Fonte: Da autora.

Pela tabela 17, observa-se que a significância possui valor inferior a 0,05 para idade e cargo. Isso significa que há diferenças entre os grupos com relação a essas variáveis. Já em relação ao gênero não se encontram diferenças estatisticamente significantes. Dessa forma, pode-se dizer que foram pesquisados 20 sujeitos do sexo masculino, 30 do feminino e 13 pessoas deixaram de responder a essa questão.

Para analisar mais detalhadamente quais as diferenças entre os grupos nas variáveis idade e cargo, serão apresentadas as frequências de respostas em cada grupo para essas variáveis. A distribuição de respostas por idade é apresentada na Tabela 18.

TABELA 18 – Distribuição de respostas: Idade

		Grupo		Total
		Controle II	Experimental III	
Idade	18 a 25 anos	6	15	21
	26 a 34 anos	11	8	19
	35 anos ou mais	2	6	8

OCUPAÇÃO PROFISSIONAL	Grupo		Total
	Controle II	Experimental III	
DIRETOR	1	0	1
AUX. ALMO	1	0	1
ASS.ADM	2	2	4
ESTAG RH	1	1	2
SECRETARIA	1	4	5
VENDEDOR	1	2	3
COORD ADM	1	0	1
ATENDENTE	1	1	2
ASS. FINANC	2	0	2
AUX ADM	2	0	2
BANCARIA	1	0	1
AUX ESCRITORIO	1	2	3
ZELADOR	1	0	1
ANALISTA	1	0	1
AUX OPERAÇÕES	1	0	1
COORD SETOR	1	0	1
NDA	1	20	21
METALURGICO	0	1	1
TECN SEG TRABALHO	0	1	1
TECN ELETRONICA	0	1	1
CONSULTOR	0	1	1
ESTUDANTE	0	2	2
AUXILIAR CONTÁBIL	0	1	1
TÉCN ACADÊMICA	0	1	1
AUTÔNOMO	0	1	1
AUXILIAR MATERIAIS	0	1	1
SUBGERENTE	0	1	1
Total	20	43	63

Fonte: Da autora.

Pela tabela 19, constata-se que 20 sujeitos do grupo Experimental III deixaram de responder a essa questão, enquanto somente 1 sujeito do grupo Controle II deixou de responder.

A análise do conteúdo das respostas da questão 1 revelou as seguintes indicações:

TABELA 20 – Frequência da questão 1 – Importância atribuída para a Contabilidade Introdutória

	Experimental III	Controle II
Conhecimento contábil para administrar a empresa	6	7
Contribuir para a formação pessoal e profissional	10	3
Tomar decisões com base na informação contábil	13	2
Controlar o patrimônio da entidade	3	4
Evitar riscos	2	1
Não é importante	0	3

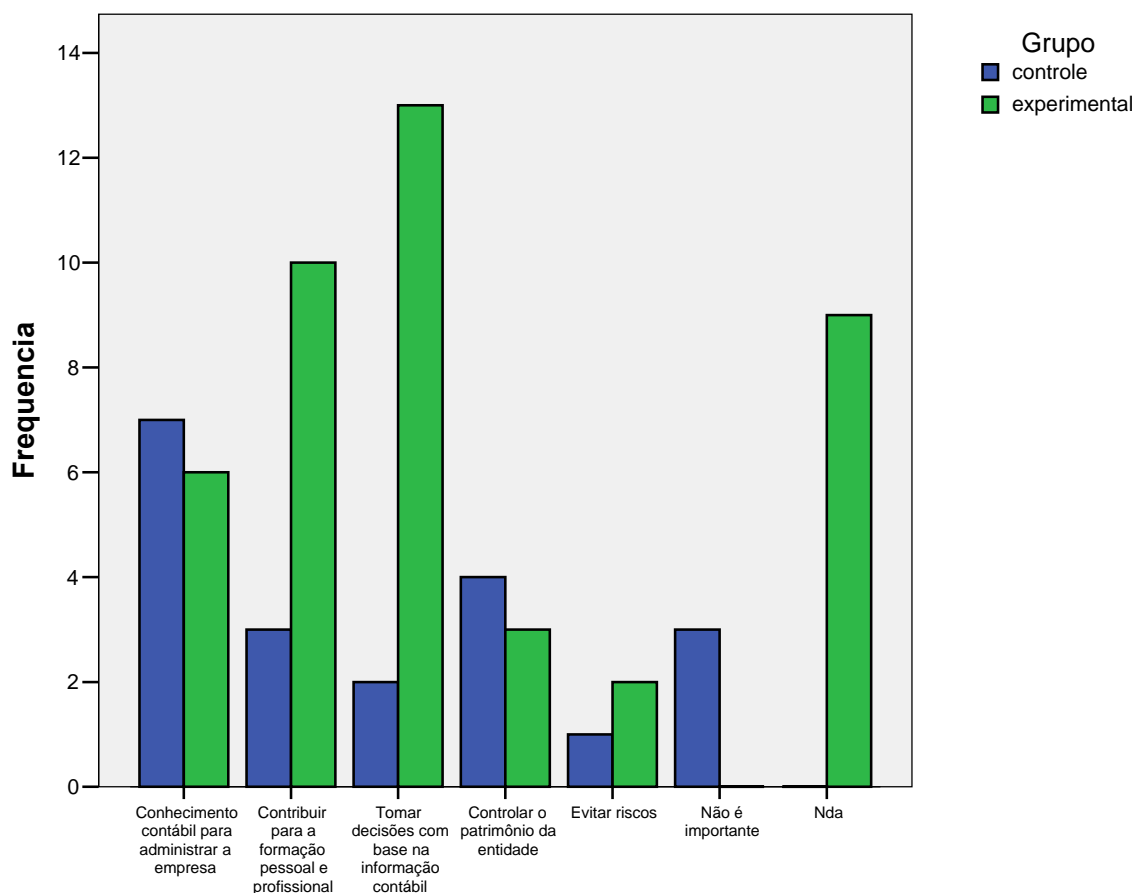
N.d.a.

9

0

Fonte: Da autora.

Para comparar a opinião dos 2 grupos estudados (Controle II e Experimental III) com respeito à questão 1, utilizamos novamente a correlação V de Cramer. Esta correlação apresentou um valor de 0,541 com significância de 0,005. Uma vez que o valor da significância foi inferior a 0,05, podemos dizer que há diferenças entre as opiniões dos dois grupos com respeito a esta questão. A distribuição das respostas por grupo é apresentada no Gráfico 1.



Questão 1

GRÁFICO 1– Frequência da Questão 1: Qual é a sua opinião sobre a importância da disciplina de Contabilidade Introdutória na formação profissional do aluno de Administração de Empresas?

Fonte: Da autora.

Pelo gráfico 1 verifica-se que, quando inquiridos sobre a importância da disciplina de Contabilidade Introdutória na formação profissional do aluno de Administração de Empresas, 7 pessoas do grupo Controle II responderam que esta disciplina é importante para fornecer conhecimento contábil para administrar a empresa e 4 responderam que ela é importante para o controle do patrimônio da entidade. Já no grupo Experimental III constatamos que 10 sujeitos afirmaram que a disciplina contribuiu para a sua formação pessoal e profissional e 13 pessoas afirmaram que o conhecimento contábil é importante na tomada de decisões. Conclui-se que o Grupo Experimental III não se limitou apenas no desenvolvimento das capacidades e habilidades dos estudantes, mas também adquiriu os conhecimentos necessários para o sucesso profissional e pessoal. (MILNE; MCCONELL, 2001, p. 61-82).

A seguir, comparar-se-ão os grupos com respeito às questões 2 a 8 de nosso instrumento de pesquisa.

4.3.2 Teste de Mann-Whitney

Nessa seção, apresentar-se-ão os resultados do teste de Mann-Whitney. A Tabela 21 apresenta os resultados desse teste para a questão 2 do instrumento de pesquisa.

TABELA 21– Teste de Mann-Whitney para a questão 2: Assinale de acordo com o seu grau de concordância ou discordância o tipo de aula que propiciou a você uma melhor aprendizagem da disciplina de Contabilidade Introdutória

Assertivas	Mann-Whitney U	Z	Significância
Q2a. Aulas Expositivas.	384,500	-,422	,673
Q2b. Trabalhar em grupo (equipe).	365,000	-1,010	,312
Q2c. Explorar situações reais da empresa.	403,000	-,472	,637
Q2d. Estudo de caso.	364,000	-1,049	,294
Q2e. Pesquisas.	359,000	-,962	,336
Q2f. Elaborar trabalhos escritos.	407,500	-,354	,723
Q2g. Expor seu julgamento e tomar decisões.	404,500	-,397	,691
Q2h. Diagnosticar um problema e formular hipótese de solução baseado na teoria.	396,000	-,231	,818
Q2i. Dialogar com o professor e colegas durante as aulas sobre o conteúdo que está sendo ensinado e a relação com o que acontece na sua vida profissional.	393,500	-,616	,538
Q2j. Leitura.	395,500	-,397	,691

Fonte: Da autora.

Pela tabela 21, verifica-se que a significância do teste de Mann-Whitney apresentou valor superior a 0,05 para todas as variáveis mensuradas. Isso mostra que os grupos, Experimental III e Controle II possuem opiniões semelhantes com respeito a essa questão.

Uma vez que a opinião dos dois grupos não possui diferença estatisticamente significativa, será apresentada, na Tabela 22, a frequência de respostas nessa questão para o conjunto dos sujeitos pesquisados.

TABELA 22 – Q2: Assinale de acordo com o seu grau de concordância ou discordância o tipo de aula que propiciou a você uma melhor aprendizagem da disciplina de Contabilidade Introdutória

Assertivas	DT ¹¹	DP	I	CP	CT	NR
Q2a. Aulas Expositivas.	1	4	8	29	19	2
Q2b. Trabalhar em grupo (equipe).	1	0	3	16	42	1
Q2c. Explorar situações reais da empresa.	0	0	3	20	40	0
Q2d. Estudo de caso.	0	3	9	24	27	0
Q2e. Pesquisas.	1	7	15	15	24	1
Q2f. Elaborar trabalhos escritos.	1	2	12	22	26	0
Q2g. Expor seu julgamento e tomar decisões.	4	4	9	23	23	0
Q2h. Diagnosticar um problema e formular hipótese de solução baseado na teoria.	1	3	9	27	21	2
Q2i. Dialogar com o professor e colegas durante as aulas sobre o conteúdo que está sendo ensinado e a relação com o que acontece na sua vida profissional.	0	2	4	20	37	0
Q2j. Leitura.	1	5	7	20	29	1

Fonte: Da autora.

Pela tabela 22, identifica-se que, de acordo com a percepção dos alunos pesquisados, a maioria dos sujeitos acredita que os tipos de aula mencionados propiciam a eficiência na aprendizagem da disciplina de Contabilidade Introdutória.

A seguir, na tabela 23, apresentam-se os resultados do teste de Mann-Whitney para a questão 3.

¹¹ DT = Discordo Totalmente, DP = Discordo Parcialmente, I = Indiferente, CP = Concordo Parcialmente, CT = Concordo Totalmente e NR = não respondeu.

TABELA 23 – Teste de Mann-Whitney para a questão 3: Assinale de acordo com a sua percepção, a frequência com que o professor desenvolveu essas atividades

Assertivas	Mann-Whitney U	Z	Significância
Q3a. Aulas Expositivas.	388,000	-,326	,744
Q3b. Trabalhar em grupo (equipe).	376,000	-,542	,588
Q3c. Explorar situações reais da empresa.	378,500	-,502	,616
Q3d. Estudo de caso.	329,500	-,972	,331
Q3e. Pesquisas.	293,000	-1,878	,060
Q3f. Elaborar trabalhos escritos.	334,000	-1,194	,232
Q3g. Expor seu julgamento e tomar decisões.	381,500	-,290	,772
Q3h. Diagnosticar um problema e formular hipótese de solução baseado na teoria.	398,000	-,170	,865
Q3i. Dialogar com o professor e colegas durante as aulas sobre o conteúdo que está sendo ensinado e a relação com o que acontece na sua vida profissional.	399,500	-,151	,880
Q3j.Leitura.	313,500	-1,523	,128

Fonte: Da autora.

Pela tabela 23, constata-se que a significância do teste de Mann-Whitney apresentou valor superior a 0,05 para todas as variáveis mensuradas. Isso mostra que os grupos Experimental III e Controle II possuem opiniões semelhantes com respeito a essa questão.

Uma vez que a opinião dos dois grupos não possui diferença estatisticamente significativa, apresentar-se-á na Tabela 24, a frequência de respostas nessa questão para o conjunto dos sujeitos pesquisados.

TABELA 24– Q3: Assinale de acordo com a sua percepção, a frequência com que o professor desenvolveu essas atividades.

Assertivas	N ¹²	R	CF	C	NR
Q3a. Aulas Expositivas.	8	15	19	20	1
Q3b. Trabalhar em grupo (equipe).	0	9	28	25	1
Q3c. Explorar situações reais da empresa.	2	10	32	18	1
Q3d. Estudo de caso.	1	14	26	20	2
Q3e. Pesquisas.	4	26	21	11	1
Q3f. Elaborar trabalhos escritos.	7	13	24	18	1
Q3g. Expor seu julgamento e tomar decisões.	24	0	19	18	2
Q3h. Diagnosticar um problema e formular hipótese de solução baseado na teoria.	1	17	19	25	1
Q3i. Dialogar com o professor e colegas durante as aulas sobre o conteúdo que está sendo ensinado e a relação com o que acontece na sua vida profissional.	0	10	20	32	1
Q3j.Leitura.	4	20	21	17	1

Fonte: Da autora.

¹² N = Nunca, R = Raramente, CF = Com certa frequência, C = Constantemente e NR = não respondeu.

Pela Tabela 24, é identificado que a maioria dos sujeitos pesquisados tem a percepção de que os tipos de aula mencionados foram trabalhados com certa frequência ou constantemente.

A seguir, mostrar-se-ão, na Tabela 25, os resultados do teste de Mann-Whitney para a questão 4 do instrumento de pesquisa.

TABELA 25 – Teste de Mann-Whitney para a questão 4: Pedimos que leia atentamente cada uma das afirmações e conforme a sua percepção assinale no campo correspondente o seu grau de concordância ou discordância, sobre as atividades exigidas pelo professor, que levaram o aluno a desenvolver as seguintes competências

Assertivas	Mann-Whitney U	Z	Significância
Q4a. Conhecimento da terminologia e da linguagem Contábil.	327,500	-1,610	,107
Q4b. Entendimento da Contabilidade como parte de um sistema (visão sistêmica das áreas empresariais)	340,500	-1,410	,158
Q4c. Conhecimento dos princípios, normas e regras específicas da contabilidade.	321,000	-1,718	,086
Q4d. Compreender os relatórios contábeis sendo capaz de identificar e resolver problemas reais.	329,000	-1,585	,113
Q4e. Conhecimento teórico e prático da Contabilidade.	370,000	-,954	,340
Q4f. Raciocínio lógico.	372,000	-,923	,356
Q4g. Pensamento crítico.	377,000	-,836	,403

Fonte: Da autora.

Pela tabela 25, verifica-se, novamente, que a significância do teste de Mann-Whitney apresentou valor superior a 0,05 para todas as variáveis mensuradas, indicando que os grupos Experimental III e Controle II possuem opiniões semelhantes com respeito a essa questão.

Dessa forma, será apresentada, na Tabela 26, a frequência de respostas nessa questão para o conjunto dos sujeitos pesquisados, já que a opinião dos dois grupos não apresentou diferença estatisticamente significativa.

TABELA 26– Q4: Pedimos que leia atentamente cada uma das afirmações e conforme a sua percepção assinale no campo correspondente o seu grau de concordância ou discordância, sobre as atividades exigidas pelo professor, que levaram o aluno a desenvolver as seguintes competências

Assertivas	DT ¹³	DP	I
------------	------------------	----	---

Assertivas	DT¹³	DP	I	CP	CT
regras específicas da contabilidade.					
Q4d. Compreender os relatórios contábeis sendo capaz de identificar e resolver problemas reais.	2	6	9	18	28
Q4e. Conhecimento teórico e prático da Contabilidade.	3	6	3	23	28
Q4f. Raciocínio lógico.	0	4	8	23	28
Q4g. Pensamento crítico.	2	2	10	23	26

Fonte: Da autora.

Pela Tabela 26, constata-se que, segundo a percepção da maioria dos sujeitos pesquisados, as atividades exigidas pelo professor os levaram a desenvolver as competências mencionadas, determinadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, AECC, AAA, IFAC e CFC.

A seguir, são apresentados, na Tabela 27, os resultados do teste de Mann-Whitney para a questão 5.

TABELA 27– Teste de Mann-Whitney para a questão 5: Indique com qual intensidade foram alcançados os seguintes benefícios

Assertivas	Mann-Whitney U	Z	Significância
Q5a. Colocar em prática os conhecimentos de Contabilidade para auxiliar à tomada de decisões gerenciais.	324,000	-1,893	,058
Q5b. Adquirir visão de negócios por meio do entendimento dos relatórios contábeis sendo capaz de identificar e resolver problemas reais.	373,500	-,958	,338
Q5c. Desenvolver habilidade interpessoal através do trabalho em equipe.	303,000	-2,135	,033

Fonte: Da autora.

Pela tabela 27, observa-se que a significância do teste de Mann-Whitney apresentou valor inferior a 0,05 para a variável 5c. Isso indica que o grupos Experimental III e Controle II possuem opiniões diferentes para essa questão. Já nas questões 5a e 5b as opiniões são semelhantes.

Dessa forma, apresentar-se-á, na Tabela 28, a frequência de respostas para as questões 5a e 5b para o conjunto dos sujeitos pesquisados, já que a opinião dos dois grupos não mostrou diferença estatisticamente significativa.

TABELA 28– Q5: Indique com qual intensidade foram alcançados os seguintes benefícios

Assertivas	Baixa	Média	Alta
Q5a. Colocar em prática os conhecimentos de Contabilidade para auxiliar à tomada de decisões gerenciais.	4	42	17
Q5b. Adquirir visão de negócios por meio do entendimento dos relatórios contábeis sendo capaz de identificar e resolver problemas reais.	8	38	17

Fonte: Da autora.

Pela tabela 28, identifica-se que a maioria dos sujeitos pesquisados tem a percepção que colocar em prática os conhecimentos de Contabilidade para auxiliar à tomada de decisões gerenciais e adquirir visão de negócios por meio do entendimento dos relatórios contábeis sendo capaz de identificar e resolver problemas reais, foram alcançados num nível mediano.

Na tabela 29, serão mostradas as opiniões dos grupos Controle II e Experimental III com respeito à questão 5c.

TABELA 29– Q5: Indique com qual intensidade foram alcançados os seguintes benefícios

		Grupo		Total
		Controle II	Experimental III	
Q5c. Desenvolver habilidade interpessoal através do trabalho em equipe.	Baixa	0	2	2
	Média	6	23	29
	Alta	14	18	32
Total		20	43	63

Fonte: Da autora.

Pela Tabela 29, observa-se que a percepção da maioria dos sujeitos do grupo Controle II considera que a habilidade interpessoal através do trabalho em equipe foi altamente desenvolvida, enquanto a maioria dos sujeitos do grupo Experimental III acredita que essa habilidade foi desenvolvida de forma mediana.

A seguir, na Tabela 30, apresentam-se os resultados do teste de Mann-Whitney para a questão 6.

TABELA 30– Teste de Mann-Whitney para a questão 6: Qual foi a fonte de motivação para os seus estudos de Contabilidade?

Assertivas	Mann-Whitney U	Z	Significância
Q6a. Tirar boas notas	421,000	-,143	,886
Q6b. Aprender	357,000	-1,487	,137

Assertivas	Mann-Whitney U	Z	Significância
Q6c. Aplicar o que aprendeu no curso na sua vida profissional	381,000	-,840	,401
Q6d. Conhecer as competências e habilidades exigidas do profissional	354,000	-1,258	,208
Q6e. Trabalhar em equipe	371,500	-,971	,331
Q6f. Questionar e criticar teorias e conceitos pré-estabelecidos	394,500	-,555	,579
Q6g. Praticar os conhecimentos de contabilidade atuando na gestão da empresa	426,000	-,064	,949
Q6h. Ter bom relacionamento com o professor e colegas	385,500	-,737	,461
Q6i. Não faltar nas aulas para não perder o conteúdo	338,000	-,895	,371
Q6j. Não faltar nas aulas para não exceder o número de faltas permitidas	404,000	-,402	,688

Fonte: Da autora.

Pela tabela 30, observa-se que a significância do teste de Mann-Whitney apresentou valor superior a 0,05 para todas as variáveis mensuradas. Isso mostra que os grupos Experimental III e Controle II possuem percepção semelhante com respeito a essa questão.

Uma vez que a opinião dos dois grupos não possui diferença estatisticamente significativa, será apresentada, na tabela 31, a frequência de respostas nessa questão para o conjunto dos sujeitos pesquisados.

TABELA 31– Q6: Qual foi a fonte de motivação para os seus estudos de Contabilidade?

Assertivas	DT ¹⁴	DP	I	CP	CT	NR
Q6a. Tirar boas notas	1	4	7	26	25	0
Q6b. Aprender	0	1	3	10	49	0
Q6c. Aplicar o que aprendeu no curso na sua vida profissional	1	0	6	17	39	0
Q6d. Conhecer as competências e habilidades exigidas do profissional	0	2	6	20	35	0
Q6e. Trabalhar em equipe	0	1	9	17	36	0
Q6f. Questionar e criticar teorias e conceitos preestabelecidos	1	3	13	22	24	0
Q6g. Praticar os conhecimentos de contabilidade atuando na gestão da empresa	0	2	11	20	30	0
Q6h. Ter bom relacionamento com o professor e colegas	1	1	9	16	36	0
Q6i. Não faltar nas aulas para não perder o conteúdo	1	2	9	11	38	2
Q6j. Não faltar nas aulas para não exceder o número de faltas permitidas	12	2	7	18	24	0

Fonte: Da autora.

¹⁴ DT = Discordo Totalmente, DP = Discordo Parcialmente, I = Indiferente, CP = Concordo Parcialmente, CT = Concordo Totalmente e NR = não respondeu.

Pela tabela 31, constata-se que na percepção da maioria dos sujeitos pesquisados considera os itens apresentados boas fontes de motivação para os seus estudos.

A seguir, na tabela 32, apresentam-se os resultados do teste de Mann-Whitney para a questão 7.

TABELA 32– Teste de Mann-Whitney para a questão 7: Classifique o grau de concordância ou discordância sobre o tipo de aula que poderia facilitar a sua aprendizagem

Assertivas	Mann-Whitney U	Z	Significância
Q7a. Visitar as empresas.	337,000	-1,333	,183
Q7b. Simular a abertura da empresa.	414,000	-,268	,789
Q7c. Laboratório de Contabilidade.	390,500	-,660	,509
Q7d. Aprendizagem Colaborativa (Internet, Fórum, Chat, Quizz).	415,000	-,235	,814
Q7e. Elaborar estudos de casos.	426,500	-,057	,954

Fonte: Da autora.

Pela tabela 32, observa-se que a significância do teste de Mann-Whitney apresentou valor superior a 0,05 para todas as variáveis mensuradas. Isso mostra que os grupos Experimental III e Controle II possuem opiniões semelhantes com respeito a essa questão.

Uma vez que a opinião dos dois grupos não possui diferenças estatisticamente significantes, apresentar-se-ão na tabela 33, a frequência de respostas nessa questão para o conjunto dos sujeitos pesquisados.

TABELA 33– Q7: Classifique o grau de concordância ou discordância sobre o tipo de aula que poderia facilitar a sua aprendizagem.

Assertivas	DT ¹⁵	DP	I	CP	CT	NR
Q7a. Visitar as empresas.	2	4	10	18	28	1
Q7b. Simular a abertura da empresa.	0	1	5	21	36	0
Q7c. Laboratório de Contabilidade.	0	2	9	15	37	0
Q7d. Aprendizagem Colaborativa (Internet, Fórum, Chat, Quizz).	3	2	13	18	27	0
Q7e. Elaborar estudos de casos.	1	2	5	22	33	0

Fonte: Da autora.

Pela tabela 33, verifica-se que a percepção da maioria dos sujeitos pesquisados concorda que os tipos de aulas mencionados podem facilitar a aprendizagem.

A seguir, na tabela 34, é apresentado o resultado do teste de Mann-Whitney para a questão 8.

¹⁵ DT = Discordo Totalmente, DP = Discordo Parcialmente, I = Indiferente, CP = Concordo Parcialmente, CT = Concordo Totalmente e NR = não respondeu.

TABELA 34– Teste de Mann-Whitney para a questão 8: Segundo a sua percepção atribua o grau de importância para a situação de aprendizagem

Assertivas	Mann-Whitney U	Z	Significância
Q8. Trabalhar situações reais da vida profissional.	422,500	-,146	,884

Fonte: Da autora.

Pela tabela 34, observa-se que a significância do teste de Mann-Whitney apresentou valor superior a 0,05, indicando que os grupos Experimental III e Controle II possuem opiniões semelhantes com respeito a essa questão. Dois sujeitos da amostra mostraram-se indiferentes, 14 consideraram que trabalhar situações reais da vida profissional seja importante e 47 consideraram muito importantes.

No entanto, observa-se que, na percepção do grupo Controle II, a habilidade interpessoal através do trabalho em equipe foi mais desenvolvida do que na percepção do grupo Experimental III, levando-nos a concluir que o ambiente de ensino tradicional pode desenvolver essa habilidade, como é o caso da aula expositiva dialógica apresentada na revisão da literatura.

Por outro lado, os dois grupos consideram que trabalhar situações reais da vida profissional durante as aulas seja muito importante, conforme determina o artigo 1º da Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e Ação – UNESCO, 1998. Pode-se concluir o estímulo da aprendizagem por meio do confronto dos estudantes com problemas reais (BOUD; FELETTI, 1997)

Dessa forma, com base nos resultados apresentados até o momento, pode-se concluir que as percepções dos grupos Controle II e Experimental III com relação à sua aprendizagem não possuem diferenças estatisticamente significantes, ou seja, essas opiniões são semelhantes. Assim, os dois grupos tendem a concordar que vários tipos de aula podem propiciar a aprendizagem e esses vários tipos são trabalhados com certa frequência durante o curso. Concordam, ainda, que durante as aulas foram desenvolvidas algumas competências necessárias à vida profissional. **Rejeita-se, pois, a hipótese de que a prática pedagógica da Aprendizagem Baseada em Problema com a aplicação do Caso-Problema constitui-se numa modalidade de ensino eficiente quando comparada com o ensino tradicional.**

Em seguida, serão comparados os dois grupos (controle e experimental) com respeito às suas notas na avaliação.

4.3.3 Análise dos dados do instrumento de avaliação de conhecimentos

Para que possam comparar os dois grupos com relação às suas notas, precisa-se verificar se essa variável (nota) possui distribuição normal. Isso foi feito através do teste de Kolmogorov-Smirnov. A significância desse teste apresentou o valor de 0,001. Uma vez que esse valor é menor do que 0,05 pode-se concluir que essa variável possui distribuição normal. Dessa forma, será usado o teste t (paramétrico) para fazer a comparação.

O teste t apresentou valor igual à $-2,240$ com 61 graus de liberdade e significância em 0,029. Uma vez que a significância é inferior a 0,05, pode-se concluir que há diferenças estatisticamente significantes entre as notas dos grupos Experimental e Controle. As médias das notas de cada grupo são apresentadas na Tabela 35.

TABELA 35– Média e desvio-padrão das notas

Grupo	Média	Desvio padrão
Controle II	5,86	2,14
Experimental III	7,30	2,47

Fonte: Da autora.

Pela tabela 35, verificar-se que o grupo Controle II possui uma média menor do que o grupo Experimental III na avaliação.

Assim, apesar das percepções dos dois grupos em relação à sua aprendizagem não diferirem, exceto quanto à habilidade interpessoal, desenvolvida com maior intensidade no grupo Controle II, a avaliação de desempenho por nota apresenta outro cenário. Conclui-se que o conhecimento retido pelos estudantes do grupo Experimental III é consequência da aplicação prática observada. (CAMP, 2002; DEMO 2001)

A seguir, apresenta-se um extrato das respostas dos sujeitos desta pesquisa na avaliação aplicada para fins deste estudo.

PARTE I

Abaixo se apresentam as transações da CIA TREINANDO BEM em seu 1º exercício fiscal:

01 – Integralização do Capital no valor de \$ 100.000,00 em dinheiro;

02 – Comprou um imóvel (Edifício Sede) no valor de \$ 60.000,00 financiado em 12 meses;

03 – Compra de mercadorias para o seu Estoque no valor de \$ 20.000,00 para pagamento a prazo (ICMS 18%);

04 – Receita de Vendas com as mercadorias de \$ 40.000,00 recebidas em dinheiro (ICMS18%);

05 – O estoque final do período é de \$ 10.000,00; faça o ajuste na conta de Estoque de Mercadorias e reconheça o Custo da Mercadoria Vendida (CMV);

06 - As despesas gerais do período somam a quantia de \$ 8.000,00 e serão pagas no mês seguinte.

PEDE-SE:

A – Lançamentos nos Razonetes;

B – Conciliação do ICMS;

C – Apuração do Resultado do Exercício (ARE) para reconhecer o lucro ou o prejuízo do exercício;

D - Elaborar o Balancete de Verificação;

E – Elaborar o Balanço Patrimonial e a Demonstração do Resultado do Exercício.

SOLUÇÃO:

<u>Capital Social</u>		<u>Caixa</u>		<u>Imóvel</u>	
	100.000	100.000		60.000	
		40.000			
		<u>140.000</u>			
<u>Financiamento</u>		<u>Estoque</u>		<u>ICMS a Recuperar</u>	
	60.000	16.400	6.400	3.600	3.600(a)
		<u>10.000</u>			

Contas a Pagar		Vendas		ICMS s/Vendas	
	20.000	40.000©	40.000	7.200	7.200 (D)
	8.000				
	28.000				
ICMS a pagar		CMV		Despesas Gerais	
7.200(b)	7.200	6.400	6.400 (e)	8.000	8.000(F)
Apuração ICMS		ARE		LUCROS/PERDAS	
3.600(A)	7.200 (b)	7.200 (D)	40.000©		18.400
	3.600	6.400 (e)			
		8.000(F)			
		18.400(G)	18.400		

Balancete de Verificação

<i>contas</i>	<i>devedor</i>	<i>credor</i>
Capital Social		100.000
Caixa	140.000	
Imóvel	60.000	
Financiamento		60.000
Estoque	10.000	
Contas a Pagar		28.000
ICMS a pagar		3.600
LUCROS/PERDAS		18.400
	210.000	210.000

Balanco Patrimonial

ATIVO		PASSIVO	
Circulante	150.000	Circulante	31.600
Caixa	140.000	ICMS a pagar	3.600
Estoque	10.000	Contas a Pagar	28.000
		Financiamento	60.000
Imobilizado	60.000		
Imóvel	60.000	Patrimônio Líquido	118.400
		Capital Social	100.000
		Lucro	18.400
ATIVO TOTAL	210.000	PASSIVO TOTAL	210.000

DEMONSTRAÇÃO DO RESULTADO DO EXERCÍCIO	
Receita	40.000
(-) Imposto	-7.200
(=) Receita Líquida	32.800
(-) CMV	-6.400
(=) Lucro Bruto	26.400
(-) Despesas Gerais	-8.000
(=) LUCRO ANTES DO IMPOSTO DE RENDA	18.400

QUADRO 18 – Gabarito

Fonte: Da autora.

- a) Apenas 8 sujeitos, do grupo de Controle II composto por 24 sujeitos, concluíram a Parte I, enquanto 41 sujeitos, do Grupo Experimental III composto por 54 sujeitos, apresentaram maior conhecimento sobre os procedimentos contábeis e concluíram a Parte I de igual teor, corroborando as percepções dos alunos do Grupo Experimental III quanto a eficácia da ABP com a aplicação do Caso-Problema para desenvolver as competências pessoal, de comunicação e profissional.(item 1.3.2)

PARTE II

O Balanço da Empresa CBA S.A., em 31.12. X9 era composto pelos saldos das seguintes contas: Caixa \$ 10.000; Capital 45.000; Empréstimos de Longo Prazo \$ 15.000; Lucros Acumulados \$ 20.000; Fornecedores \$ 10.000; Bancos \$ 20.000; Contas a Receber \$ 10.000; Dividendos a Pagar \$ 20.000; Impostos a Pagar \$ 25.000; Equipamentos \$ 10.000; Mercadorias \$ 50.000; Patentes \$ 20.000. Indicar por meio dos dados anteriores:

- a) o valor do Patrimônio Líquido : 30 sujeitos do grupo Experimental III, responderam corretamente a essa questão; 8 sujeitos do Grupo de Controle II, responderam corretamente à mesma questão;
- b) o valor do Capital de Terceiros: 25 sujeitos do grupo Experimental III, responderam corretamente a essa questão; 2 sujeitos do grupo de Controle II, responderam corretamente a essa questão;
- c) o valor do Capital à disposição da empresa: 17 sujeitos do grupo Experimental III, responderam corretamente a essa questão; todos os sujeitos do grupo de Controle II, não responderam corretamente a essa questão;

- d) o valor dos Bens e Direitos: 28 sujeitos do grupo Experimental III, responderam corretamente a essa questão; 1 sujeito do grupo de Controle II, respondeu corretamente a essa questão;
- e) o valor do Ativo Circulante: 18 sujeitos do Grupo Experimental III, responderam corretamente a essa questão; 1 sujeito do grupo de Controle II, respondeu corretamente a essa questão.
- f) o valor do Passivo Circulante: 23 sujeitos do Grupo Experimental III, responderam corretamente a essa questão; 2 sujeitos do Grupo Controle II, responderam corretamente a essa questão.
- g) o valor do Ativo Permanente Tangível: 19 sujeitos do Grupo Experimental III, responderam corretamente a essa questão; 7 sujeitos do Grupo Controle II, responderam corretamente a essa questão.
- h) o valor do Ativo Permanente Intangível: 41 sujeitos do Grupo Experimental III, responderam corretamente a essa questão; 10 sujeitos do Grupo Controle II, responderam corretamente a essa questão.

Pode-se concluir, a partir do desempenho apresentado no Grupo de Controle II e no Grupo Experimental III, que, embora a percepção dos alunos não apresente diferenças estatisticamente significativas, o grupo Experimental III obteve desempenho superior adquirindo os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de competências. (PERRENOUD, 1999a).

PARTE III

- a) por que os registros contábeis são importantes para o administrador da empresa?

RESPOSTA 1: “Os registros contábeis apresentam um demonstrativo da real situação financeira e fiscal de uma empresa. Através destes, o administrador avalia o grau de risco da empresa em determinado período, permitindo tomar as decisões.”

RESPOSTA 2: “É importante para o administrador, pois permite o controle financeiro da empresa e a apuração do resultado”.

RESPOSTA 3: “Os registros contábeis são importantes para o administrador da empresa, porque através da informação contábil lhe permite tomar decisões”.

RESPOSTA 4: “Os registros contábeis tem o objetivo de fornecer informações úteis aos administradores”

RESPOSTA 5: “Os registros apresentam o resultado de um determinado exercício, sendo importante para que o administrador defina as metas para melhor ajustar o plano de ação da empresa”.

RESPOSTA 6: “Os registros são importantes para apresentar a real situação financeira e econômica da empresa”.

RESPOSTA 7: “Para controlar gastos, entradas e saídas de valores”.

RESPOSTA 8: “A partir dos registros contábeis, o administrador pode tomar decisões com maior segurança”.

No grupo Experimental III, 41 alunos e no grupo de Controle II, 8 alunos , responderam satisfatoriamente à questão que pretende avaliar o desenvolvimento da habilidade do estudante para colocar em prática os conhecimentos de Contabilidade para auxiliar a tomada de decisões gerenciais.

b) escreva resumidamente para que serve o Plano de Contas:

RESPOSTA 1: “Uniformizar as contas”.

RESPOSTA 2: “Instrumento de organização contábil de uma empresa”.

RESPOSTA 3: “Para padronizar as contas da empresa”.

RESPOSTA 4: “Se destina a organizar o registro de operações contábeis”

RESPOSTA 5: “O Plano de Contas é um manual de procedimentos contábeis, ou seja, registros contábeis para apurar a situação da empresa”.

RESPOSTA 6: “Classificar e ordenar as contas, centro de custo, receita, despesa; orientar sobre os procedimentos contábeis”.

RESPOSTA 7: “É um dos principais instrumentos da Contabilidade, pois estabelece previamente as Contas a serem movimentadas”.

No grupo Experimental III, 38 alunos e, no grupo de Controle II, 11 alunos responderam satisfatoriamente à questão.

Na Tabela 36 apresentamos os resultados desta correlação para as questões das partes I, II e III.

TABELA 36– Correlação V de Cramer

Variáveis	Correlação	Significância
Razonetes	,206	,071
ARE	,281	,048
Balancete de verificação	,438	,001
Balanço patrimonial	,458	,000
D.R. E	,459	,000
Patrimônio Líquido	,257	,078
Capital de Terceiros	,404	,002
Capital a disposição da Empresa	,428	,001
Bens e Direitos	,509	,000
Ativo Circulante	,458	,000
Passivo Circulante	,510	,000
Ativo Permanente Tangível	,302	,030
Ativo Permanente Intangível	,393	,003
Q1: Porque os registros contábeis são importantes para o administrador da empresa?	,223	,281
Q2: Escreva resumidamente para que serve o Plano de Contas	,310	,060

Fonte: Da autora.

Pela tabela 36 observa-se que a significância possui valor inferior a 0,05 nas questões ARE da parte I e Balancete de Verificação, Balanço Patrimonial, D.R.E., capital de terceiros, capital a disposição da empresa, bens e direitos, ativo circulante, passivo circulante, ativo permanente tangível, ativo permanente intangível da parte II. Isto indica que as respostas dos grupos experimental III e controle II diferem nestas questões. Já nas questões da parte I (razonetes e ARE) não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes.

Desta forma, analisam-se mais detalhadamente quais as diferenças nas respostas dos sujeitos dos dois grupos. A distribuição das respostas para a questão referente ao ARE é mostrada no gráfico 2.

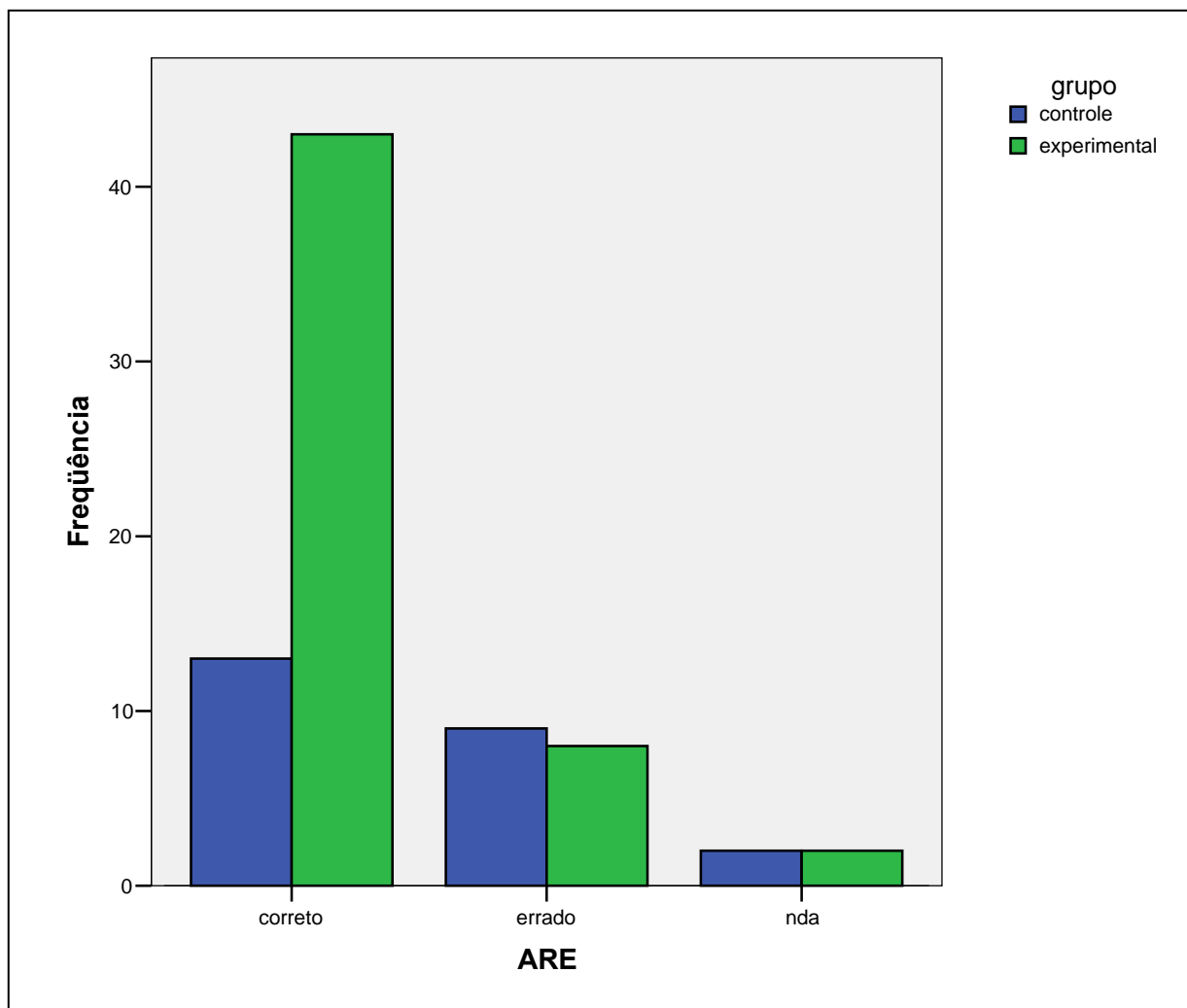


GRÁFICO 2– Frequência: ARE

Fonte: Da autora.

Pelo Gráfico 2 verifica-se que o grupo Experimental III possui uma maior proporção de acertos do que o grupo Controle II na questão referente ao ARE. A distribuição das respostas para a questão balancete de verificação é apresentada no Gráfico 3.

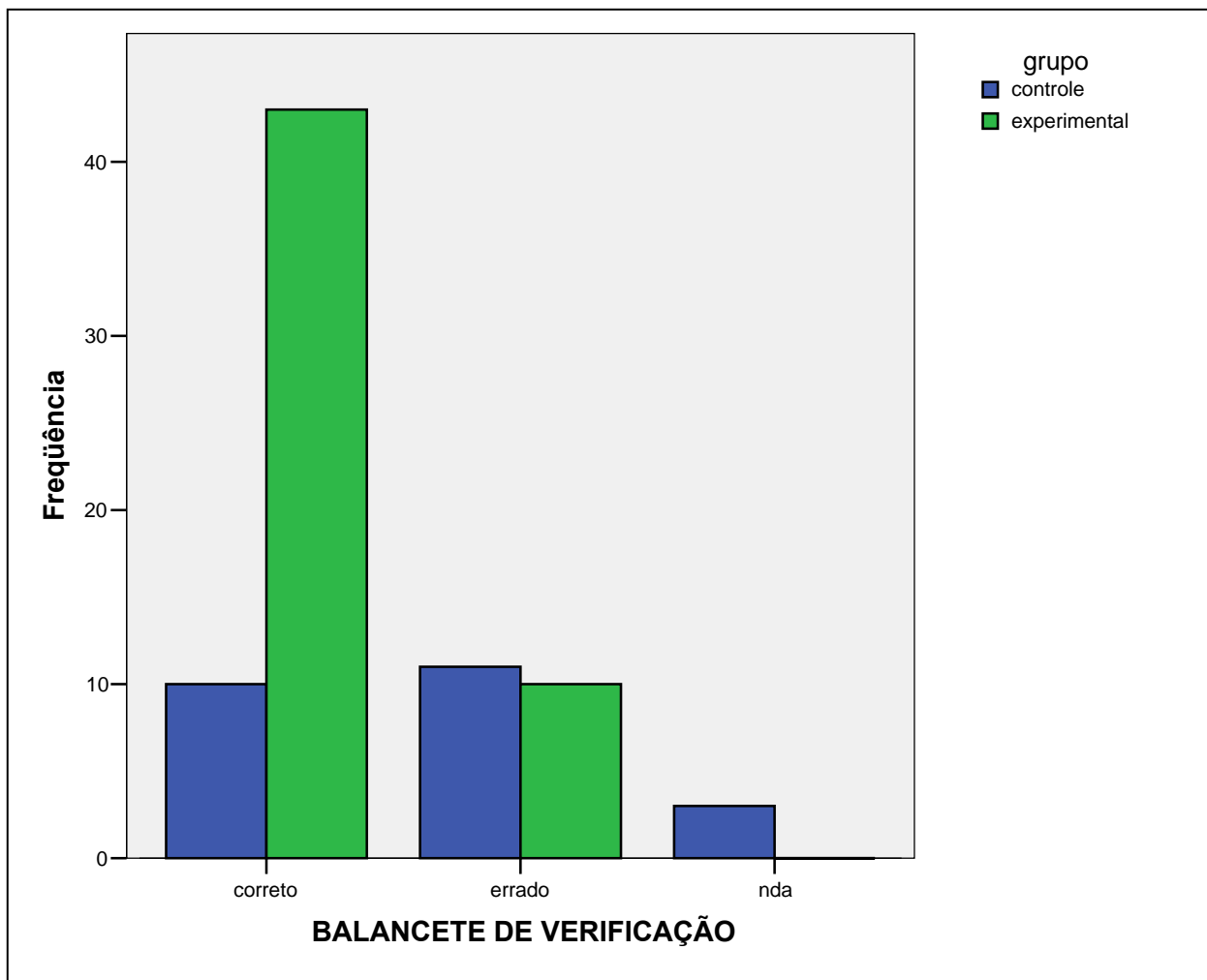


GRÁFICO 3– Frequência: Balancete de Verificação

Fonte: Da autora.

Pelo Gráfico 3 verifica-se que o grupo Experimental III possui uma maior proporção de acertos comparado com o grupo Controle II na questão referente ao Balancete de Verificação. A distribuição das respostas para a questão Balanço Patrimonial é apresentada no Gráfico 4.

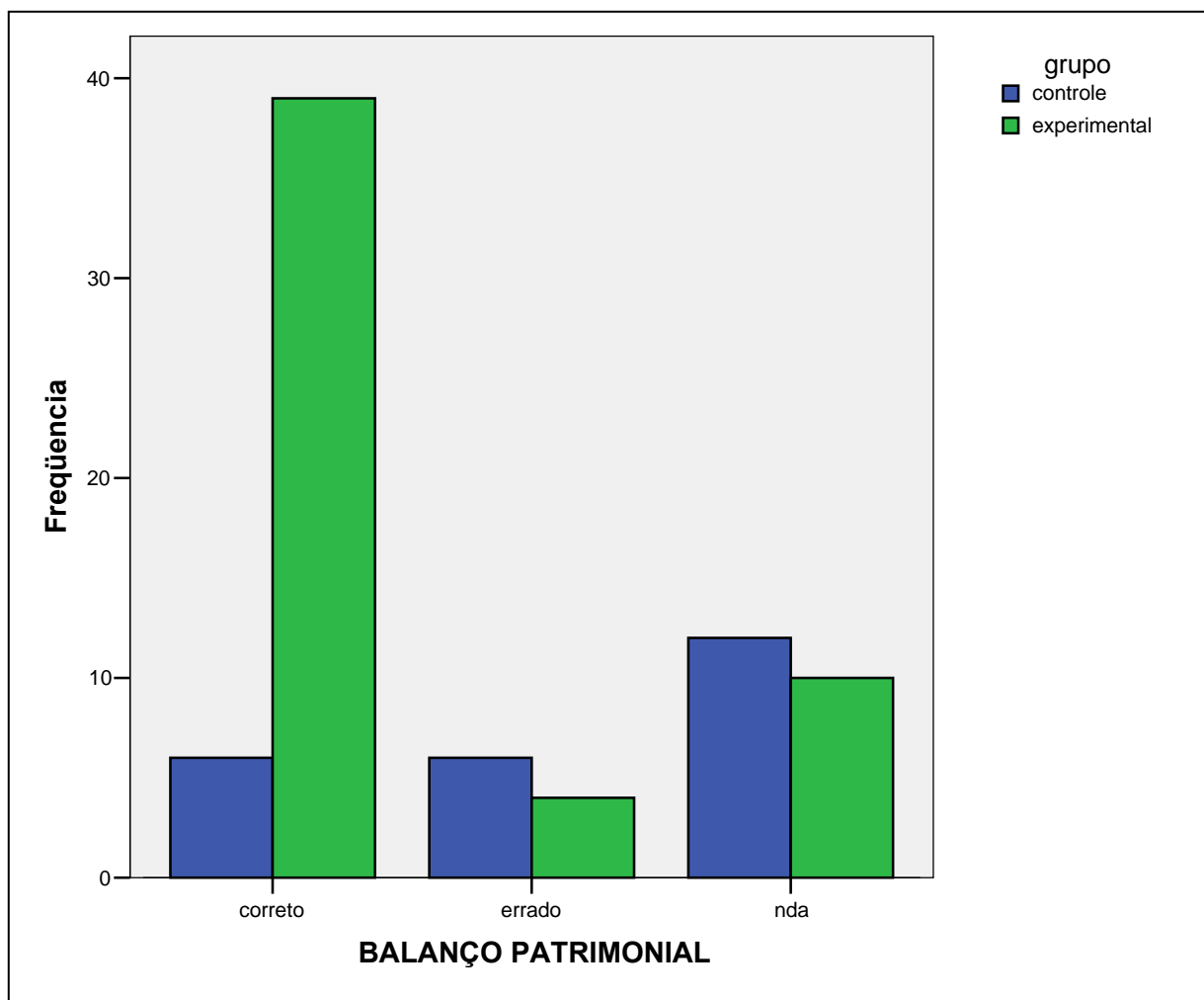


GRÁFICO 4– Frequência: Balanço patrimonial

Fonte: Da autora.

Pelo Gráfico 4 verifica-se novamente que o grupo Experimental III possui uma maior proporção de acertos comparado com o grupo Controle II na questão referente ao Balanço Patrimonial. A distribuição das respostas para a questão referente ao D.R.E. é apresentada no Gráfico 5.

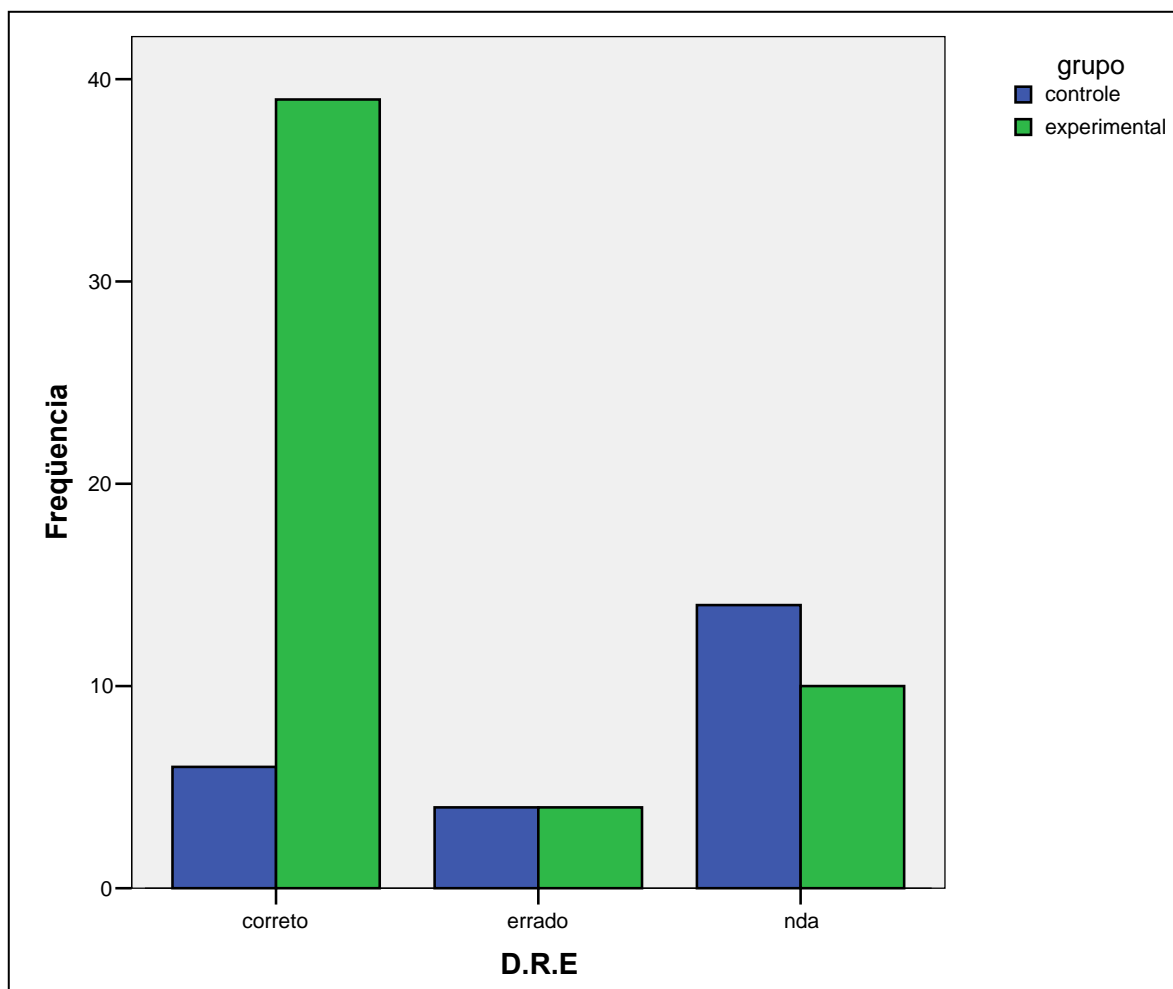


GRÁFICO 5– Frequência: D.R.E.

Fonte: Da autora.

Pelo Gráfico 5 observa-se que o grupo Experimental III possui uma maior proporção de acertos comparado com o grupo Controle II na questão referente ao D.R.E. A distribuição das respostas para a questão referente ao capital de terceiros é apresentada no Gráfico 6.

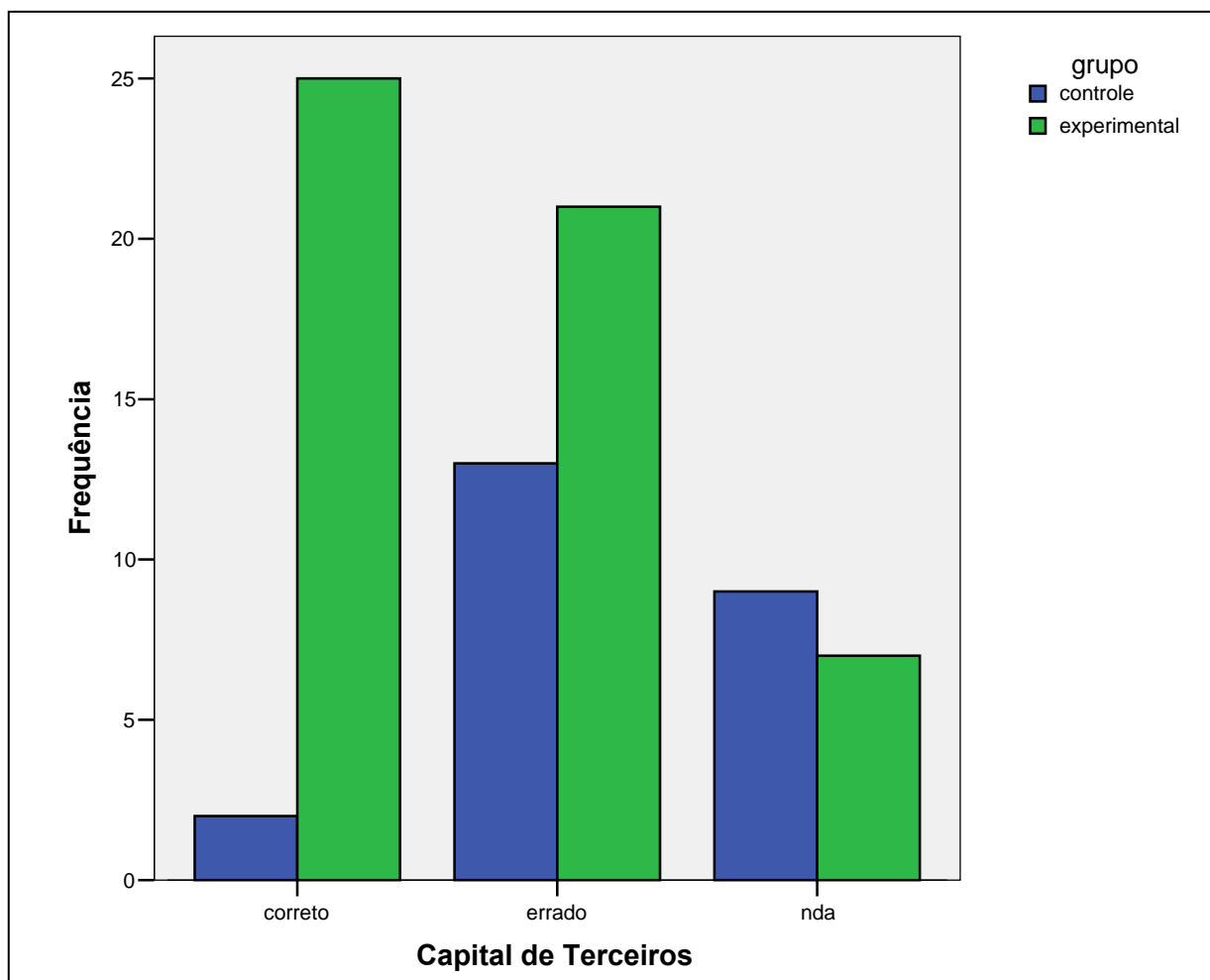


GRÁFICO 6 – Frequência: Capital de terceiros

Fonte: Da autora.

Pelo Gráfico 6 observa-se que o grupo Controle II possui uma menor proporção de acertos comparado com o grupo Experimental III na questão referente ao capital de terceiros. A distribuição das respostas para a questão referente ao capital à disposição da empresa é mostrada no Gráfico 7.

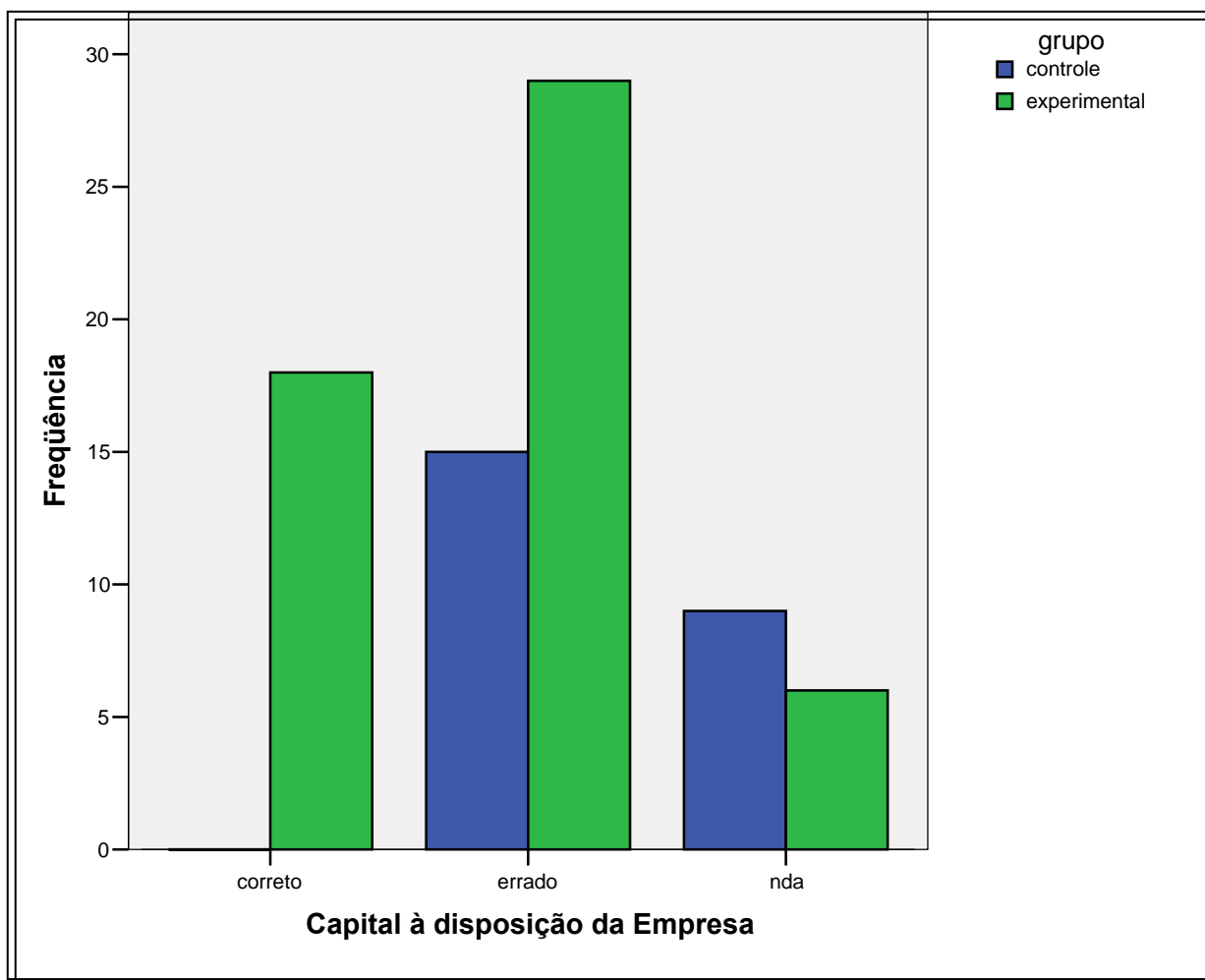


GRÁFICO 7 – Frequência: Capital à disposição da empresa

Fonte: Da autora.

Pelo Gráfico 7 constata-se que nenhum sujeito do grupo Controle II acertou a questão referente ao capital à disposição da empresa, enquanto que mais de 15 sujeitos do grupo Experimental III acertaram, embora a maior parte nos dois grupos a tenha errado. A distribuição das respostas para a questão referente aos bens e direitos é mostrada no Gráfico 8.

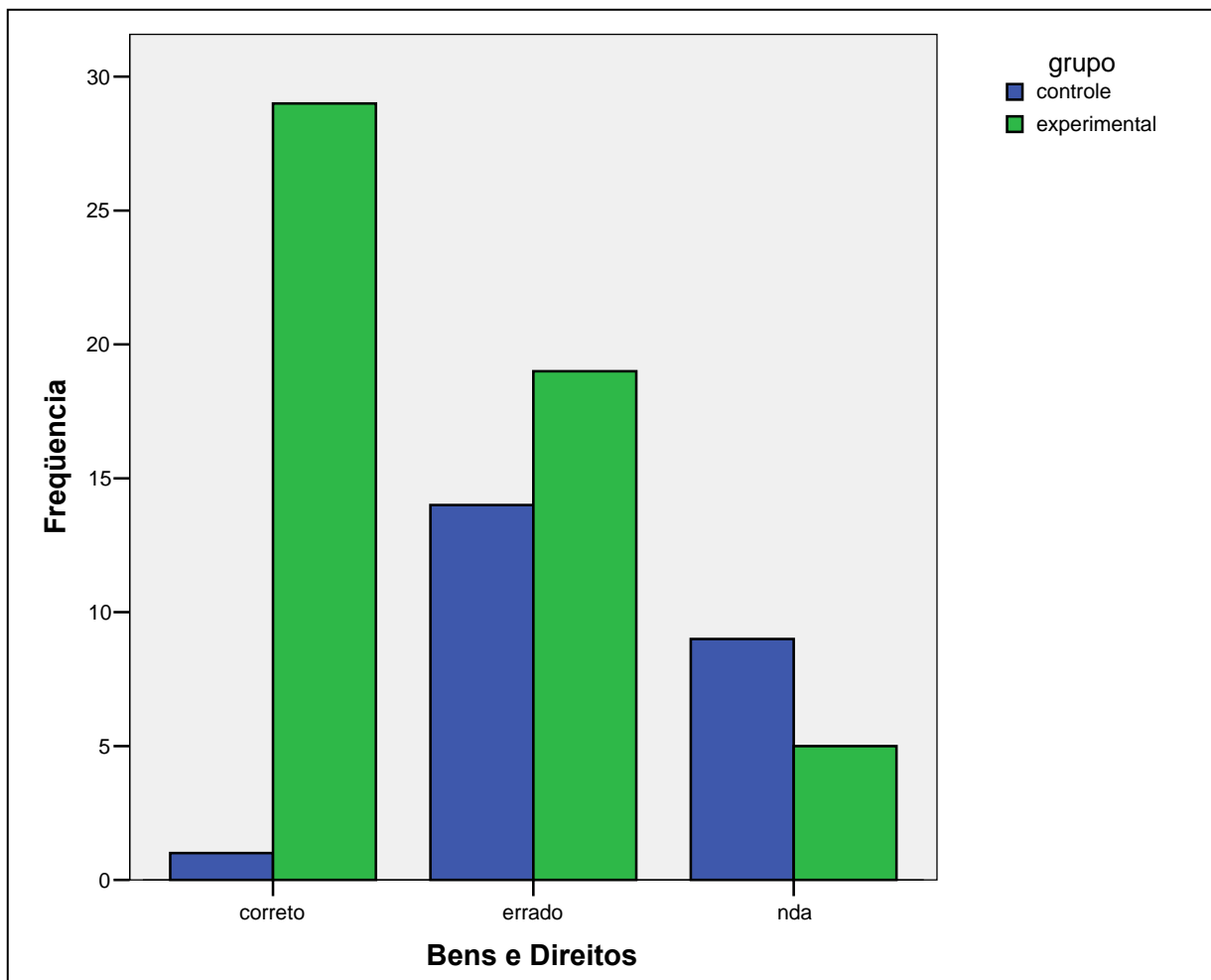


GRÁFICO 8– Frequência: Bens e direitos

Fonte: Da autora.

Pelo Gráfico 8 verifica-se que o somente 1 sujeito do grupo Controle II acertou a questão referente aos bens e direitos, enquanto que 29 sujeitos do grupo Experimental III a acertaram. A distribuição das respostas para a questão referente ao ativo circulante é apresentada no Gráfico 9.

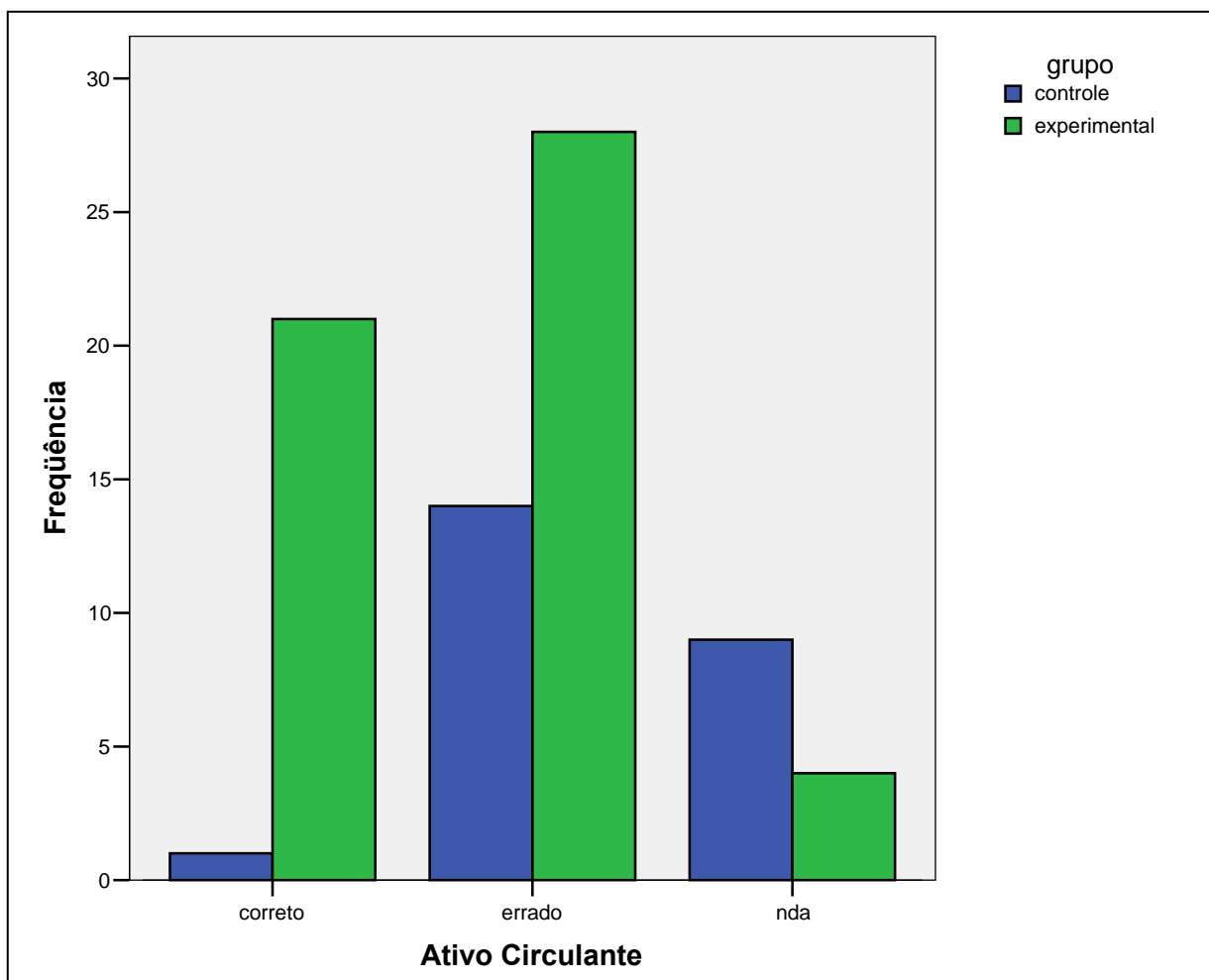


GRÁFICO 9– Frequência: Ativo Circulante

Fonte: Da autora.

Pelo Gráfico 9 observa-se que a maior parte dos sujeitos tanto do grupo Experimental III quanto do grupo Controle II errou a questão. No entanto, observa-se ainda que somente 1 sujeito do grupo Controle II acertou, enquanto que mais do que 20 acertaram no grupo Experimental III. A distribuição das respostas para a questão referente ao passivo circulante é apresentada no Gráfico 10.

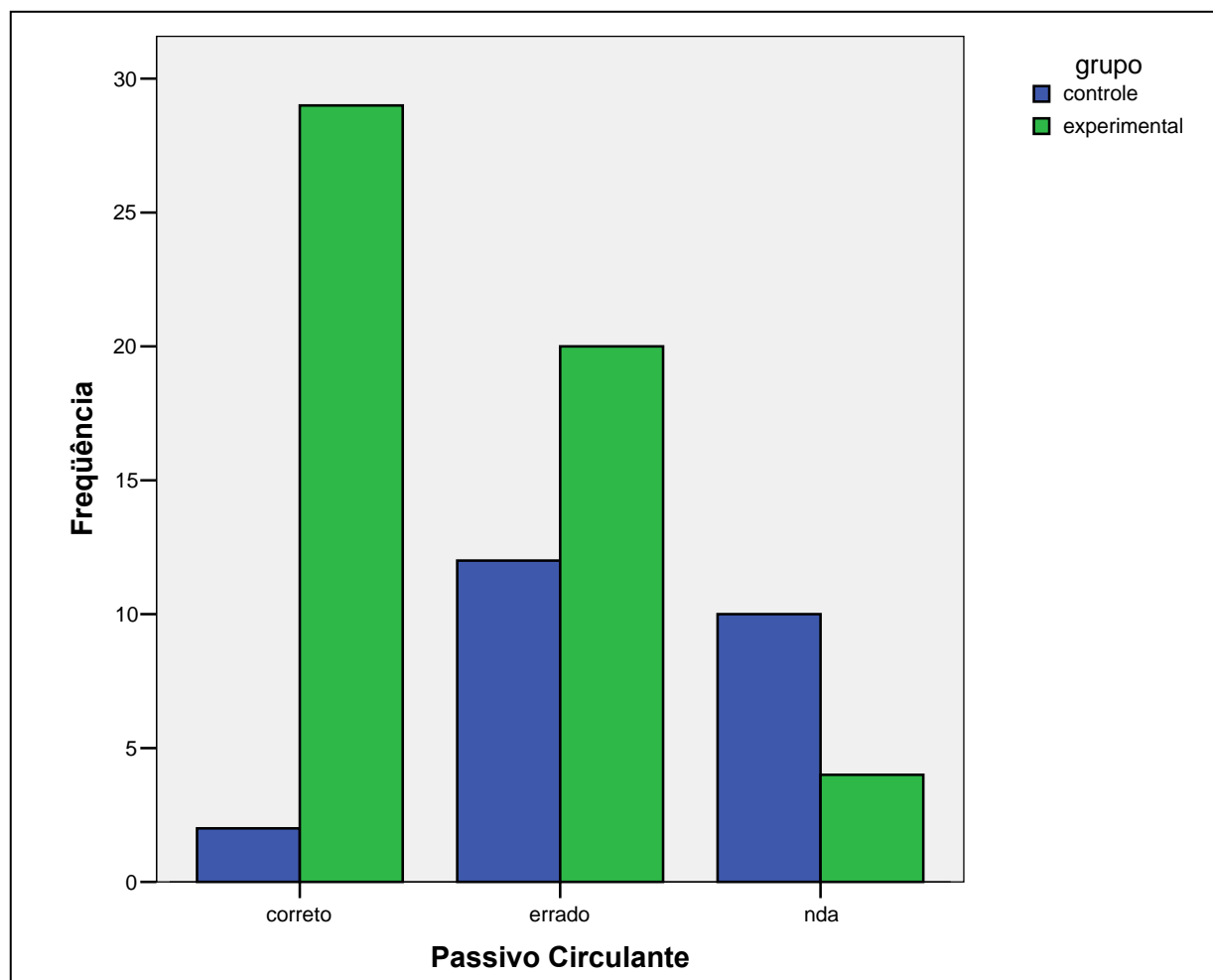


GRÁFICO 10– Frequência: Passivo circulante

Fonte: Da autora.

Pelo Gráfico 10 constata-se que o grupo Experimental III possui uma maior proporção de acertos do que o grupo Controle II na questão referente ao passivo circulante. A distribuição das respostas para a questão referente ao ativo permanente tangível é mostrada no Gráfico 11.

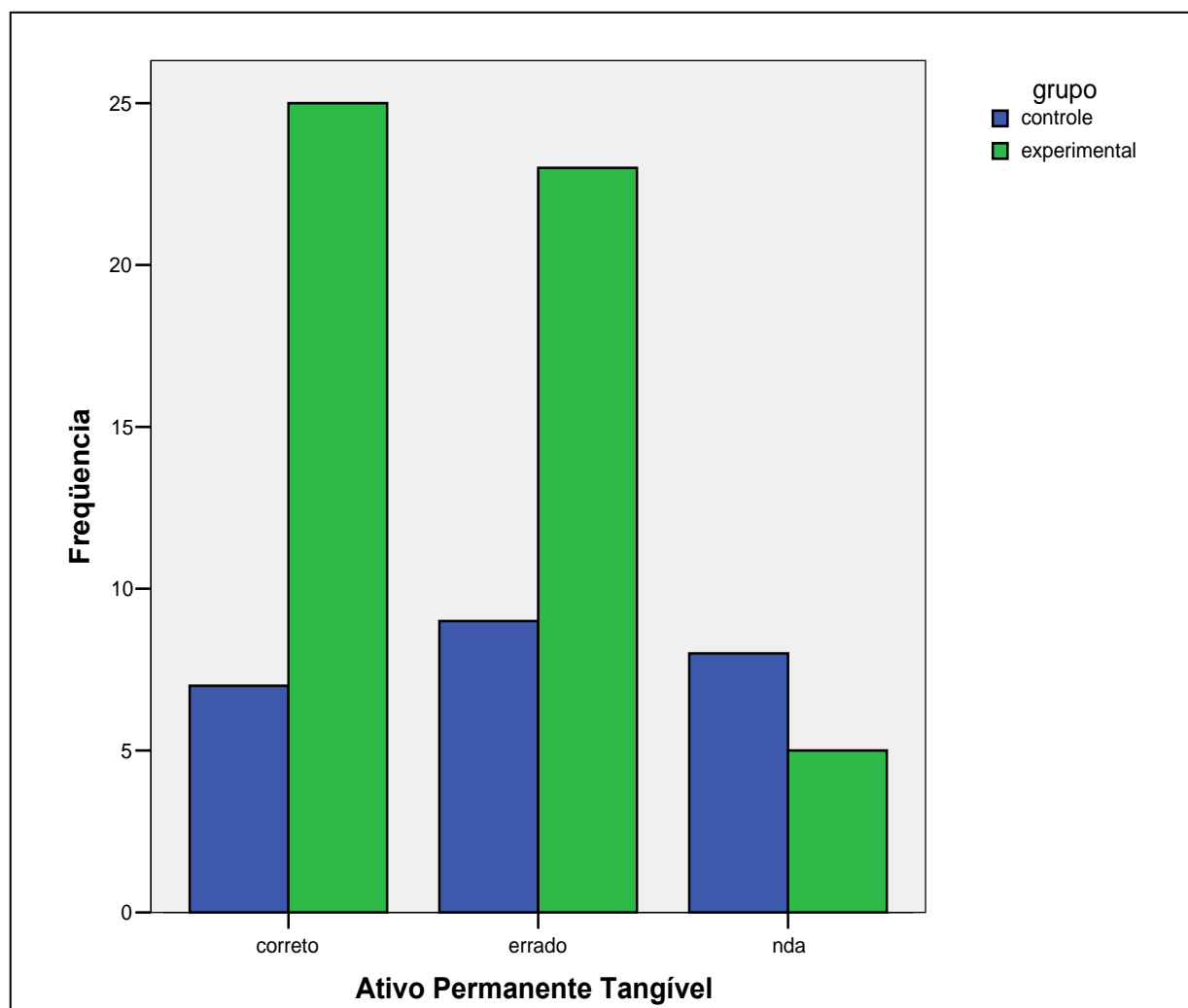


GRÁFICO 11– Frequência: Ativo permanente tangível

Fonte: Da autora.

Pelo Gráfico 11 observa-se novamente que o grupo Experimental III possui uma maior proporção de acertos do que o grupo Controle II na questão referente ao ativo permanente tangível. A distribuição das respostas para a questão referente ao ativo permanente intangível é apresentada no Gráfico 12.

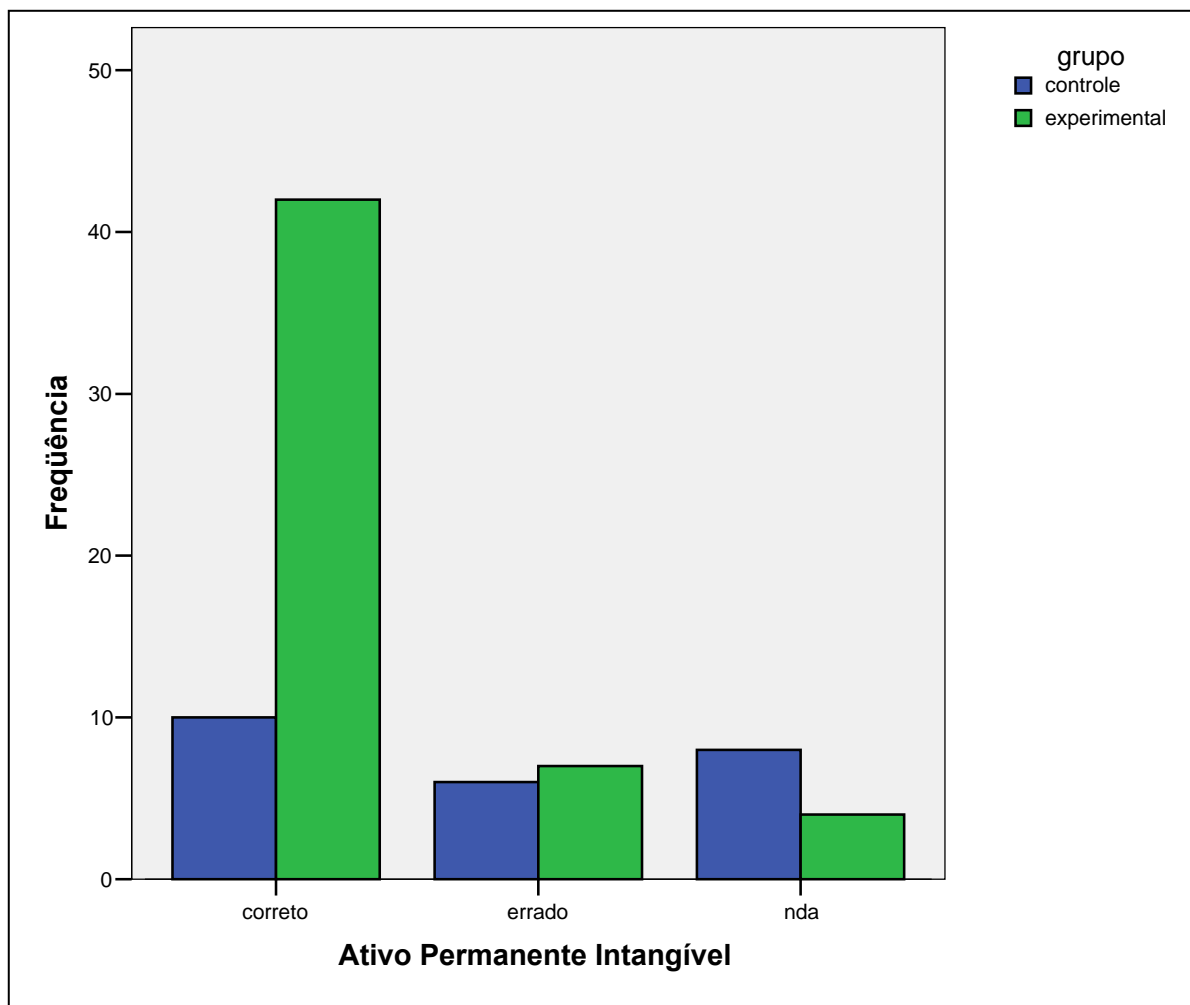


GRÁFICO 12– Frequência: Ativo permanente intangível

Fonte: Da autora.

Pelo Gráfico 12 verifica-se novamente que o grupo experimental III possui uma maior proporção de acertos do que o grupo Controle II na questão referente ao ativo permanente intangível.

Desta forma, pode-se dizer que o grupo Experimental III obteve uma maior proporção de acertos do que o grupo Controle II nas questões referentes ao ARE da parte I e Balancete de Verificação, Balanço Patrimonial, D.R.E., capital de terceiros, capital a disposição da empresa, bens e direitos, ativo circulante, passivo circulante, ativo permanente tangível, ativo permanente intangível da parte II. **Se aceita, pois a hipótese de que a prática pedagógica da Aprendizagem Baseada em Problema com a aplicação do Caso-Problema constitui-se numa modalidade de ensino eficiente quando comparada com o ensino tradicional.**

5 CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Após a realização da pesquisa de campo aplicada com 124 alunos dos cursos de graduação das Instituições “A” e “B” (2006) e da pesquisa experimental realizada com 78, alunos dos cursos de graduação da Instituição “C” (2007), acredita-se ter atingido o objetivo principal deste trabalho, enunciado como *promover uma comparação entre a abordagem pedagógica da Aprendizagem Baseada em Problema com a aplicação do Caso-Problema e a abordagem pedagógica de ensino tradicional para verificar a validade, utilidade, benefícios e eficiência para desenvolver nos alunos as competências pessoal, de comunicação e profissional.*

As conclusões apresentadas a seguir refletem somente evidências observadas na pesquisa de campo e na pesquisa experimental, que se restringem a população pesquisada e estão sujeitas as imprecisões inerentes a estudos desta natureza.

Quanto à descrição dos componentes da amostra da pesquisa de campo, os graduandos das Instituições “A” e “B”, eram na sua maioria profissionais que trabalham em empresa privada, sendo 55 sujeitos do sexo masculino e 50 do feminino, formados por três grupos: Experimental I, Experimental II e Controle I.

Constata-se por meio de análise detalhada entre os grupos nas variáveis ocupação e idade que os grupos Experimental I e Experimental II diferem em relação à ocupação dos sujeitos e são semelhantes na distribuição de idades; que os grupos Experimental I e Controle I são semelhantes em relação à ocupação dos sujeitos e diferetes na distribuição de idades e que os grupos Experimental II e Controle I são diferentes em relação às váriáveis ocupação e idade.

A conclusão a que se chegou nesta pesquisa foi que a prática pedagógica tem importante papel para atender a exigência de nova postura do aluno, porque houve uma diferença estatisticamente significativa entre as respostas dos alunos dos grupos Experimental I e Experimental II comparadas as respostas do grupo de Controle I..

A velocidade das mudanças ocorridas a partir da segunda metade deste século leva a crer que os próximos anos surpreenderão e muito, no que diz respeito às descobertas e inovações.

O sistema de educação superior é a principal instância provedora de conhecimentos nas sociedades modernas, valorizando as competências gerais e específicas que conferem a empregabilidade individual.

A obsolescência dos programas de ensino, aliada a uma metodologia de ensino que não mais atende as necessidades atuais de mercado, exige, a nível de ciência, a transformação de uma visão cartesiana, mecânica e estruturalista para uma visão sistêmica.

A prática pedagógica aplicada na Instituição de Ensino Superior deve contribuir para o desenvolvimento das competências exigidas para a formação profissional do aluno egresso do curso de graduação, que visem estimular o espírito empreendedor, com visão de negócios e criatividade para atuar na gestão das organizações.

Este estudo permitiu perceber a dimensão da importância do ensino de Contabilidade Introdutória a nível de graduação dos cursos superiores da área de Ciências Sociais Aplicadas.

O objetivo principal desta pesquisa é verificar a eficiência do Caso-Problema como técnica de ensino, em que a disciplina de Contabilidade Introdutória desenvolverá as competências essenciais no educando, que terá condições de integrar os conhecimentos técnicos e operacionais da profissão aos objetivos estratégicos da organização. Esse aluno estará apto a exercer sua função social de mostrar às organizações e à sociedade onde foram empregados seus recursos, não se limitando aos aspectos legais e fiscais, mas abrangendo relevantes aspectos, como os gerenciais, de produtividade e de eficiência.

Estará, igualmente, dotado de senso analítico e crítico, em consonância com os valores éticos e ciente de sua responsabilidade perante a sociedade, compreendendo, ainda, a necessidade de atualizar-se em assuntos econômicos, políticos e sociais, para tornar-se participante do moderno gerenciamento empresarial.

Ao ser concebido desta maneira, a aplicação do Caso-Problema transcorre de uma forma operacional e instrumental, na qual se aprendem os fundamentos, as operações e a utilização de conhecimentos, além das habilidades comunicacionais desenvolvidas.

Todavia, para que se pudesse fazer essa afirmação com maior convicção foi fundamental não só buscar algumas aplicações empíricas, mas principalmente formular uma pesquisa junto aos estudantes quanto à validade e utilidade da aplicação do Caso-Problema para o desenvolvimento das habilidades e competências profissionais dos estudantes, de acordo com os resultados obtidos na pesquisa de campo.

Uma pesquisa experimental para verificar a eficácia da aplicação do Caso-Problema como uma modalidade de ensino eficiente quando comparada com o ensino tradicional também foi realizada, confirmando o desempenho superior dos alunos quando avaliados por prova, embora os resultados obtidos com o questionário aplicado para comparar a percepção apresentada pelos dois grupos não mostrarem resultados estatisticamente significantes, representando opiniões semelhantes quanto ao desenvolvimento das competências e habilidades. Já na mensuração do desempenho do conhecimento, essa semelhança não ocorre, demonstrando que os resultados obtidos no grupo experimental são superiores.

Lembrando a questão de pesquisa, tendo em vista a análise dos resultados da pesquisa experimental, pôde-se inferir que a aplicação da técnica do Caso-Problema, nos cursos de graduação, se constitui numa modalidade de ensino eficiente quando comparada com o ensino tradicional.

Em suma, as pesquisas de campo e experimental são indícios de que a prática pedagógica da Aprendizagem Baseada em Problema com a aplicação do Caso-Problema constitui-se numa modalidade de ensino eficiente quando comparada com o ensino tradicional. Conclui-se, portanto, que a aplicação do Caso-Problema no ensino de Contabilidade Introdutória é viável e favorece o ensino para adequá-lo ao contexto da realidade de negócios atual.

5.1 Sugestão

A presente pesquisa objetiva também contribuir para futuros trabalhos, considerando-se a Contabilidade como um rico e vasto campo, passível de ser explorado para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas.

Sem pretender esgotar o assunto e tendo-se em vista a sua complexidade e amplitude, motivar futuros pesquisadores, outros professores e pessoas interessadas em continuar esta pesquisa para desenvolver o estudo e a validação das competências profissionais com a Aprendizagem Baseada em Problema e a aplicação do Caso-Problema.

Por apresentar característica interdisciplinar o Caso-Problema poderá contribuir para o ensino das diversas áreas da Contabilidade.

Destaca-se a necessidade do comprometimento das Instituições de Ensino Superior com a realização de programas de treinamento para professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAA. BEDFORD, N. et al. *Future accounting education: preparing for the expanding profession. Special report. Issues in Accounting Education*, Sarasota, v. 1, n. 1, p. 168-95, Spring 1986.
- ABREU, M. C.; MASETO, M.T. **O professor universitário em sala de aula:prática princípios teóricos**. 8. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.
- ADLER, R.W.; MILNE, M.J. *Increasing learner-control and reflection: towards learning-to-learning in an undergraduate management accounting course. Accounting Education: an international journal*, Sarasota, v. 4, n. 2, p. 105-19, 1998a.
- _____; _____. *Translating ideals into practice: an examination of international accounting bodies' calls for curriculum changes and New Zealand tertiary institutions; assessment methods. Accounting Education: an international journal*, New York, v. 6, n. 2, p. 109-24, 1997a.
- AECC – ACCOUNTING EDUCATION CHANGE COMMISSION. *Objectives of education for accountants: position statement number one. Issues in Accounting Education*, Sarasota, v. 6, n 2, p. 307-12, 1990.
- AECC – ACCOUNTING EDUCATION CHANGE COMMISSION. *Objectives of education for accountants: Position statement number two. Issues in Accounting Education*, Sarasota, v. 7, n. 2, p. 249-251, 1992.
- ALBANESE, M.A.; MITCHELL, S. *Problem-based learning: a review of the literature on its outcomes and implementation issues. Academic Medicine*, Washington, v. 68, n. 1, p. 52-81, 1993.
- ALBRECHT, S; SACK. R. J. *Accounting education: charting the Course through a Perilous Future*. American Accounting Association , Accounting Education Series, v. 16, 2000.
- ALLEN, D.E; DUCH, B.J; GROH, S.E. *The power of PBL in teaching introductory science courses. New Directions for teaching and learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 1996, n 68, winter, p.43.
- AMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SCIENCE. *The liberal art of science: agenda for action. In: REPORT of the project on liberal education and the sciences*. Washington, D.C., 1990. p. xi.
- ANDREWS, K.R. *The case method of teaching human relations and administration*. Cambridge: Harvard University Press, 1953.
- ANTUNES, C. **Alfabetização emocional**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **A avaliação da aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2001. Fascículo 8.

_____. **Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Fascículo 3.

_____. **Como transformar informações em conhecimentos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. Fascículo 2.

ARAÚJO, R. M. L. **Desenvolvimento de competências profissionais**: as incoerências de um discurso. 2001. 192 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2001.

ASTIN A W. *What Matters in College: four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1993.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Trad. Juvenal Hahne Júnior. Rio de Janeiro: Biblioteca Tempo Universitário, 1968. p. 147-148.

BARNETTI, M. B. *A1, Jan Jaap Bouma*. Elena Ciccozzi. A4.. US-EC clash affect oils mart, in Chemical Marketing Reporter, n 20, p. 242, 1992. Disponível em:<<http://www.agu.org/revgeophys/battis01/node23.html>>. Acesso em 30 set 2006.

BARROWS, H.S. *The Tutorial Process*. Springfield, Ill:Southern Illinois University School of Medicine, 1998.

BARROWS, H.S. *Stimulated (standardized) patients and other human simulations*. Chapel Hill, N.C.: Health sciences consortium, 1987.

_____; TAMBLYN, R.N. *Problem-based learning: an approach to medical education*. New York: Springer, 1980.

_____ et al. *A taxonomy of problem based learning methods*. *Medical education*, San Francisco :Jossey Bass, n. 20, p. 481-486, 1986.

BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n 196, p. 383-403, 1999.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina**, Londrina, v. 16, n. 2, ed. especial, p. 9-19, 1995.

_____. A metodologia da problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis. **Semina**, Londrina, v. 17, n. especial, p. 7-17, nov. 1996.

_____. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 1, n. 2, mar. P. 135-141, 1999.

BEREITER, C; SCARDAMALIA, M. Cognição e curriculum. In: JACKSON, P. (Ed.). **Manual da pesquisa sobre o Currículo**. New York: MacMillan, 1992. p. 517-542.

BOLZAN, N.; HEYCOX, K. Use of an issue-based approach in social work education. In: BOUD, D.; FELETTI, G. (ed.). *The challenge of problem-based learning* New York: St. Martin's Press, 1999, p. 194.

BOMTEMPI JR, N. **Ambigüidades e dilemas organizacionais na educação superior: o mercado da região metropolitana de São Paulo ilustrado**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2002.

BONER, E. *Mothers and daughters*. Trad. A. W. Bouis. New York: Alfred A. Knopf, 1992.

BORDENAVE, R. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino e aprendizagem**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOSHWIZEN, H A P et al. *Theaching for expertise educational innovation in economics and business administration: the case of problem-based learning*. Norwell, Mass.: Kluwer, 1990.

BOUD, D. (Ed.) *Problem based learning for the professions*. Sydney: HERDSA, 1985.

_____; FELETTI, G. *The challenge of problem-based learning*. London: Kogan, 1997. Disponível em: <<http://dmu.ac.uk/~jamesa/teaching/pbl.htm>>. Acesso em: 1 mar. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CES/CNE 0146/2002**, de 03 de abril de 2002. Trata das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em direito, ciências econômicas, administração, ciências contábeis, turismo, hotelaria, secretariado executivo, música, dança, teatro e design. Brasília, DF, 3 abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: 18 abr. 2006.

_____. _____. Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE Nº 10/04**, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, Bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <78] +->. Acesso em: 18 abr 2006.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.rebidia.org.br/direduc.html>>. Acesso em: 22 nov. 2005.

BURINI, E R. V; PINHEIRO, A C F. B. O aprendizado baseado em problemas como metodologia de ensino nos cursos de engenharia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 31., 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: COBENGE, 2003.

BURNIER, S. **Pedagogia das competências: conteúdos e métodos**. Boletim Técnico do SENAC, São Paulo, v. 27, n. 3, set/dez, 2001. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/pedagogia/competencias.html>>. Acesso em: 20 set. 2004.

CAMP, G. *Problem: based learning: a paradigm shift on a passing fad?* [2002]. Disponível em: <<http://www.med-ed-online.org/f0000003.htm>>. Acesso em: 3 jul. 2002.

CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKINSON, D. **Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CANDY, E. et al. *Support for Collaborative Design: Agents and Emergence*. Disponível em: <http://www.citeseer.ist.psu.edu/23894.html>. Acesso em 4 Jan 2006.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Trad. F. Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAWLEY, P. *A problem based-learning module in mechanical engineering.* In: BOUD, D.; FELETTI, G. (ed.). **The challenge of PBL.** New York: St. Martin's Press, 1999, p.185.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia científica:** para uso dos estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

CHRISTENSEN, C. R; GARVIN, D A; SWEET, 1991): **Teaching and the case method.** Boston: Harvard Business School Publishing, 1987

_____; _____; _____ (Ed.). **Education for judgment: the artistry of discussion leadership.** Cambridge, MA: Harvard Business School, 1991.

_____; HANSEN, A. **Teaching and the case method.** Boston, MA: Harvard Business School. Claxton, Charles S. and Murrell, Patricia H. 1987. *Learning Styles: Implications for Improving Educational Practices.* Washington, D.C.: The George Washington University, 1987. (ASHE-ERIC Higher Education Report; No. 4).

COLES, C. *Is problem-based learning the only way?* In: BOUD, D; FELETTI, G. (ed.). **The challenge of problem based-learning.** New York: St. Martin's Press, 1991. p. 313-325.

COLLETO, N. **Procedimentos de ensino:** técnicas. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 1982. Módulo III, Seção II.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE (CFC). Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis, 2004. Disponível em: <http://www.cfc.org.br>. Acesso em 30 Jan 2006.

CZUJKO, R. *Physics job market: a statistical overview.* In: WINGSPREAD CONFERENCE, 1994. AAPT. Announcer, 1994, n. 24, v. 4, p. 62. *Quality assurance in undergraduate education: What the Public Experts.* Denver, Colo. Education Commission of the States, 1994.

D'AGOSTINO, G; PINHEIRO, A C F. B. O estágio profissional como atividade formativa nos cursos de engenharia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA – COBENGE, 31., 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: COBENGE, 2003.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia:** usando SPSS para Windows. Artmed, 2006.

DEGEN, R. **O empreendedor:** fundamentos da iniciativa empresarial. São Paulo: Makron Books, 1989.

DELL, C. O'; GRAYSON JR, C. J. **Ah... se soubéssemos antes o que sabemos agora!** São Paulo: Futura, 2000.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa.** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Pesquisa e informação qualitativa.** Campinas: Papyrus, 2001.

DEPPE, L. A. et al. *Emerging competencies for the practice of accountancy. Journal of Accounting Education*. n. 9, n. 2, p. 257-290, Fall 1991.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos?** 2005. Disponível em: <>. Acesso em: 25 jan. 2006.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

_____. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DISTLEHORST, L.H.; BARROWS, H.S. *A new tool for problem-based self directed learning. Journal of Medical Education*. 1982, n 7, v. 6, p. 486-488.

DUARTE, S.; GUERRA, D.B.E. **Tecnologia educacional**. 1986 Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 01 fev. 2006.

DUCH, B. J.; GROH, S. E.; ALLEN, D. E. **Faculty development workshops: a challenge of PBL? Chapter in, Problem-Based Learning. Case Studies**, 2001.

DUNKBASE, J. A.; PENICK, E. *Problem solving in the real world. Journal of College Science teaching*, 1990, n. 19, v. 6, p. 367-370.

ENGEL, C.E. *Not just a method but a way of learning. In: BOUND, D.; FELETTI, G.I. (ed.) The challenge of problem-based learning*. London: Koogan Page, 1981. p. 23-33.

ENKENGGERG, J. *Instructional design and emerging teaching models in higher education. Computers in Human Behavior*. v.17, 2002.

ERSKINE, J. A.; LEENDERS, M.R. **Case research: the case writing process**. Ontario: *The University of Western Ontario, Research and Publications Division, School of Business Administration*, 1989.

_____. et al. **Learning with cases**. Ontario: *The University of Western Ontario, Research and Publications Division, School of Business Administration*, 1997.

FOSTER, S. F. *Problem Based-learning as practiced in faculties other than medicine. In: VLEUTEN, V; WIJNER, B. G.(ed). PBL: Perspectives from the Maastricht experience*. Amsterdam: Thesis Press, 1990, p. 83-84.

FRANCO, H; IUDÍCIBUS, S. **A contabilidade na era da globalização**. São Paulo, Atlas, 1983.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GEARY, W. T.; ROONEY, C T. *Designing accounting education to achieve balanced intellectual development. Issues in Accounting Education*. Spring. 1993. n. 8, a. 1, p. 60-70.

GIBBS, G. **Improving the quality of learning**. Bristol: *Tehchnical And Educational Services Ltd.*, 1992.

GIJSELAERS, W. et al. An approach to program evaluation based on comparative data. *In: GOODLAD, S. (Ed.). Accountable autonomy*. Guildford, Surrey, UK: Sre-Nfer Nelson, 1985, p. 94-101.

GIL, A C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo:Atlas, 2002.

_____. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1997.

GILBERT, A; FOSTER, S F. **Experiences with Problem-based Learning in Management and Economic** in Boud, D J and Feletti, G (Eds) *The Challenge of Problem Based Learnin*. London: Kogan Page, 1999.

GLASER, R. *The maturity of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice*. *Learning and Instruction*. 1991, n. 1, p. 129-144.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 3.ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

GREGORY, K. **Como iniciar, manter e dirigir um negócio**. Rio de Janeiro: Infobook, 1994.

HAIR JR, J. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HANSEN, J. D. *Using problem-based learning in accounting*. *Journal of Education for Business*. 2006. *March/April*. p. 221-224.

HARADA, R.S. **O ensino da contabilidade no curso de administração de empresas: a percepção dos docentes da disciplina de contabilidade geral em faculdades localizadas no município de São Paulo**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, São Paulo, 2005.

HASSAL T; MILNE, M. J. *Using cases studies in accounting education*. *Accounting Education*. 1998. n. 13, a. 2, p. 135-138, *june*. Disponível em: <<http://www.tandf.co.uk/journals>>. Acesso em: 14 out. 2006.

HEATH, J. **Teaching and writing case studies: a practical guide**. *The European Clearing House*. Wharley end Bedford, England: Cranfiled University, 1997.

HENDRIKSEN, E. S; BREDA, M. F. V. **Teoria da contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1999.

HILL, M. M.; HILL, A. **Investigação por questionário**. 2. ed. Lisboa: Silabo, 2002.

HIRATA, H. H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. *In: FERRETTI, C. J. et al. Novas tecnologias, trabalho e educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 128-142.

HOFFMANN, J. **Avaliação**. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Avaliação mediadora**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HORITA, J. Y. **Jogos de empresas e sua aplicação no ensino da contabilidade**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, São Paulo, 2005.

IFAC EDUCATION COMMITTEE. *International education standards for professional accountants – IES 1-6*. New York, Oct. 2003. Disponível em: <<http://www.ifac.org>> Acesso em: 15 dez. 2005.

IFAC EDUCATION COMMITTEE. *Prequalification Education, Assessment of Professional Competence and Experience Requirements of Professional Accountants, International Education Guideline No. 9*. Washington DC: IFAC. New York, 1996. Disponível em: <<http://www.ifac.org>> Acesso em: 15 dez 2005.

IUDÍCIBUS, S. **Contabilidade introdutória**. 10. ed. São Paulo:Atlas, 2006a.

_____. **Teoria da contabilidade**. 6. ed. São Paulo:Atlas, 2003a.

_____.; LOPES, A. B. (coord.). **Teoria Avançada da Contabilidade**. São Paulo:Atlas, 2004.

_____.; MARTINS, E.; GELBCKE, E. R.. **Manual de contabilidade das sociedades por ações**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. *Cooperative learning: increasing college faculty instructional productivity*. Washington, D.C.: The George Washington University, 1991. (ASHE-ERIC Higher Education Report; n. 4).

JONASSEN, H. D. **Avaliação da aprendizagem construtivista**. *Educational Technology*. p.28-33, Sept. 1991.

KANITZ, S. **Volta às aulas: uma aula em Harvard**. [2000]. Disponível em: <<http://www.kanitz.com.br/harvard.asp>>. Acesso em: 14 jan 2007.

KAUFMAN, D.M.; MANN, K.V. Percepção dos estudantes nos cursos convencionais e na Aprendizagem Baseada em Problemas. *Acad Med*. n. 71, 1 Suppl, S 52-4. 1996a.

_____.; _____. Comparando atitudes dos estudantes: *Problem Based Learning*. **Medicina acadêmica**. 1996b, n. 71, a. 10, p. 1096-99.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1979.

KING, P. M.; KITCHENER, K S. *Developing reflective judgment: understanding and promotion intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1994.

KOMATSU, R.S. **Aprendizagem baseada em problemas na Faculdade de Medicina de Marília: sensibilizando o olhar para o idoso**. 2003. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

KRAEMER, M. E. P. Reflexões sobre o ensino da contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 153, p. 65-153, maio/jun. 2005.

- LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001
- LAWRENCE, P. R. *The Preparation of Case Material*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1953.
- LEVIN, J. F. J. C. **Estatística aplicada às ciências humanas**. São Paulo: *Pearson Education*, 2004.
- LIGHT, R. J. *The Harvard assessment seminars*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1990.
- LOPES, A. B.; MARTINS, E. **Teoria da Contabilidade: uma nova abordagem**. São Paulo: Atlas, 2005.
- LOVELL-TROY, L.; EICKMANN, P. *Course design for college teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1992.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-143.
- MAGER, R. F. **A formulação de objetivos de ensino**. Porto Alegre: Globo, 1980.
- MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- _____; _____. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo:Atlas, 1991.
- MARION, J. C **O ensino da contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1996.
- _____. **O uso de estudo de caso no ensino de contabilidade**. 2002.Disponível em:<<http://www.promarion.com.br>>. Acesso em 27 de junho de 2006.
- _____; SOUZA, E.A. **Aspectos sobre a utilização do método do caso no ensino da contabilidade: uma abordagem inicial**. 2003. Disponível em: <<http://www.promarion.com.br>>. Acesso em: 15 mar. 2006.
- MARSHALL e WOLFER. *University of South Carolina*, 1990, p.27
- MARTINS, G A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.
- _____.**Manual para Elaboração de Monografias e Dissertações**. 3.ed. São Paulo : Atlas, 2002.
- _____.**Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1997.
- MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Atlas, 1998.

MAY, G. S. et al. *The need for change in accounting education: an educator survey*. *Journal of Accounting Education*, 13, 1995.

MCCLELLAND, D. C. *Testing for competence rather than 'intelligence'*. *American Psychologist*. v. 28, n. 1, 1973, p. 1-40.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Trad. V. P. Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MENDES, J. B. Utilização de jogos de empresas no ensino da contabilidade: uma experiência no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 16.,2000, Goiânia, GO. **Anais...** Brasília: Conselho Federal de Contabilidade, 2000. Disponível em: <http://www.redecontabil.com.br/download/palestras/pal_07.pdf>. Acesso em: 07 mai 2006.

MEYERS, C.; JONES, T. B. *Myers-Briggs type indicator*. Palo Alto, CA: *Consulting Psychologists Press*, 1976.

_____. **Promoting active learning: strategies for the college classroom**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1993.

MILHOLLAN, F.; FORISHA, B. E. **Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação**. São Paulo: Summus, 1978.

MILNE, M.J.; MCCONNELL, P. J. **Implementig problem-based learning in accounting**, New Zelandia. Taylor & Francis: Accounting Education, 2001.p. 62-79.

MIZUKAMI, M. G N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, F.S. **A estrutura do curso de Ciências Contábeis frente aos novos desafios da administração de negócios**. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Financeiras) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade**. Natal: EDUFRN, 1999.

NERICI, I.G. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Ibrasa, 1993a.

_____. **Ensino renovado e fundamental**. 6. ed. São Paulo: Nobel, 1978.

_____. **Introdução à didática geral**. 15. ed. São Paulo:Atlas, 1993b.

NOGUEIRA, N R. **Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2001.

NOSSA, V. **Ensino da contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente**. 1999. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999a.

_____. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica. **Caderno de Estudos da FIECAFI**, São Paulo, n. 21, maio/ago. 1999b. Disponível em: <<http://www.eac.fea.usp.br/cadernos/completos/cad21/formação.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2006.

OLIVEIRA, A. B. S. **Métodos e técnicas de pesquisa em contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2003.

PAD – Programa de Apoio ao Docente USP. [2004]. Disponível em: <http://www.technedib.com.br/czdib/atividades_pad.htm>. Acesso em: 16 jul. 2006.

PATEL, V. L. et al. *Effects of conventional and problem-based medical curricula on problem-solving*. Academic Medicine, 1991, n. 66, p. 380-389.

PATTEN, R. J.; WILLIAMS, D. Z.. There's trouble - Right here in our accounting programs: *The challenge to accounting educators*, *Issues in Accounting Education*, 1990, n. 5, v. (2), p. 175-179.

PERINI, M. A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988. p. 81.

PERRENOUD, P. **Avaliação**. Trad. P. C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes*. In: BENTOLILA A. (org.) **Savoirs et savoir-faire**. Paris: Nathan, 1995b. p.73-88.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2001.

_____; et al. **As competências para ensinar no século XXI**. Trad. C. Schilling e F. Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de dados para ciências sociais: a complementariedade do SPSS**. 2. ed. Lisboa: Silabo, 2000.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. Trad. C. P. L. Larroudé. São Paulo: EDUSP, 1978.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e a atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

PINHEIRO, A. C. F.; BURINI, E. R. V. O ensino por competências como metodologia didática para o aprendizado baseado em problemas. *Momento do Professor*. São Paulo. 2004. a. 1, n.5, p. 28-37.

_____; VIEIRA, J. L. As atividades complementares nos cursos de engenharia como agentes integradores na formação profissional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA – COBENGE, 31., 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: COBENGE, 2003.

_____ et al. O empreendedorismo e a laborabilidade no século 21. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA – COBENGE, 32., 2004, Brasília. **Anais...** Brasília: COBENGE, 2004.

_____. **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** São Paulo: Cortez, 2001.

RELATÓRIO DE RESPONSABILIDADE CORPORATIVA. **Grupo Estado 2004-2005.** Disponível em: < <http://www.estadao.com.br> > Acesso em: 12 fev. 2006.

RHEM, J. **Problem-based learning: An introduction.** Available on-line at: <http://www.ntlf.com/html/pi/9812/pbl_1.htm.> Acesso em 25 mai 2006.

RICHARDSON, R. C. **How are students learning? Change.** 1985, May/June, n. 17, a. 3, p. 43-49.

REY, B. **As competências transversais em questão.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, L.A G. **Jogos de empresas: desenvolvimento de um modelo para aplicação no ensino de custos industriais.** 1997. Dissertação (Mestrado) – EPS/UFSC, Florianópolis, 1997.

ROCK, M. J. **Proceedings of the National Academy of Sciences.** National Acad Sciences Dec, 2002; n. 119, v. (6), p. 1237-1243.

ROEGIERS, X.; DE KETELE, J. **Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROGERS, C. **Freedom to learn.** Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1969.

ROGERS, A. **Teaching adults.** 2nd ed. Philadelphia: Buckingham, 1999.

ROPÉ, F. Dos saberes às competências: o caso do francês. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola.** Campinas: Papirus, 2002. p. 69-102.

_____.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola.** Campinas: Papirus, 2002.

SANTOS, S. C. O processo de ensino e aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação do ensino superior”. **Caderno de Pesquisas em Administração,** São Paulo, v. 8, n. 1, jan./mar. 2001. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/wpapers/>>. Acesso em: 15 jan. 2006.

SARRIERA, J.; MARTÍNEZ, F. **Introdução à estatística: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAVIN-BADEN, M. **Problem-based Learning in higher education: untold stories.** Buckingham: Open University Press, 2000.

SCHEFFLER, I. *Reason and teaching*. London: Routledge and Kegan Paul, 1973. p. 67.

SCHIMIDT, H. G. *PBL: Rationale and drescription medical education*, 1983, n. 17, p. 11-16.

SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987.

_____. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SIEGEL, S. *Estatística não-paramétrica*. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SILVA, A. C. R. *Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade: orientação de estudos, projetos, relatórios, monografias, dissertações, teses*. São Paulo: Atlas, 2003.

SIMISON, R.; SCHUMAN, M. Contabilidade confusa deve atrasar a venda da Daewoo. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 19 maio 2000.

SUSAN, F.; GLASER, R. (Eds.) *Thinking and learning skills: relating instruction to research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. v. 1, p. 241-258.

TANGUY, L. Competência e integração social na empresa. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola**. Campinas: Papirus, 2002. p. 167-200.

TOMS, S. *Financial control, managerial control and accountability: evidence from the British Cotton Industry, 1700-2000*. Accounting Organizations and Society. 2005.v. 30, p. 627-653.

TURRA, C. M. G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 1980.

UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Draft world declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action*. In: *WORLD CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION*, Paris, Oct. 1998. p. 5-9

VANZO, G. F. S. **Philippe Perrenoud no ensino universitário: um estudo sobre as competências para ensinar dos professores do curso de graduação em ciências contábeis de uma instituição privada de ensino**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, São Paulo, 2006.

_____ et al. Conhecimentos e habilidades para atuar no ambiente internacional de negócios: a relevância do ensino de contabilidade internacional na percepção de alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 7, n. 18, p. 7-20, maio/ago. 2005.

VASCONCELOS, N. P. **Uma contribuição para a melhoria da qualidade do ensino superior da contabilidade: uma abordagem sistêmica**. 1995. Tese (Doutorado em Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

VEIGA, I. P. A. et al. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas.São Paulo: Papirus, 2003. p.42.

WAGNER M.B; MOTTA, V.T.; DORNELLES. **SPSS passo a passo: statistical package for the social sciences**. São Paulo:Educs, 2004.

WEIL, S; OYELERE, P. E.; RAINSBURY, E. The usefulness of case studies in developing core competencies in a professional accounting programme: a New Zeland study. **Accounting Education**. n. 13, a. 2, p. 139-169, jun, 2004.

WILKERSON, L.; GIJSELAERS, W. **Bringing problem-based learning to higher education: theory and practice**. San Francisco, CA:.. Jossey-Bass Publisher,., winter 1996.

WILLIAMS, S. M. *Putting case-based instruction into context: examples from legal and medical education*. **Journal of the learning sciences**. 1992, a. 2, n. 4, p. 367-427.

WILLIAMS, D. Z. **The future of accounting education: a presentation to the administrators of accounting programs group of the American Accounting Association**. Las Vegas, Nevada, February 8, 1993.

WINSOR, K. Applying problem-based learning to practical legal training. *In*: BOUD, D.; FELETTI, G. (ed.). **The Challenge of Problem-Based Learning**. New York: St. Martin´s Press, 1999. p. 224.

WITTGENSTEINS, L. **Philosophical investigations**. n. 1, p. 70.

WOOD, D. F. *ABC of learning and teaching in medicine: problem based learning*. *Bmj*, v. 326. February 2003, p. 328330.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. São Paulo: Bookmark, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR CONSULTADA

AAA – American Accounting Association. *Committee on the Future Structure, Content, and Scope of Accounting education (The Bedfore Committee). Future accounting education: preparing for the expanding profession. Issues in Accounting Education*, p. 168-95.

ADLER, R.W.; MILNE, M.J. Improving the quality of accounting students' learning through action orientated learning tasks. *Accounting Education: an international journal*. 1998b. v. 6, a. 3, p. 191-215.

ANDRADE, C.S. **O ensino de contabilidade introdutória nas universidades públicas do Brasil**. 2002. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo. São Paulo.

ARAUJO; R. **O ensino da contabilidade: aplicação do método PBL nas disciplinas de contabilidade em uma Instituição de Ensino Superior Particular**. 6º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2006.

ARGÜÍS, R. et al. **Tutoria: com a palavra, o aluno**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARBERÀ, E. et al. **O construtivismo na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 175.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa:Edições 70, 1979.

BARROWS, H.S.; TAMBLYN, R.N. *Stimulated (standardized) patients and other human simulations*. Chapel Hill, N.C.:Health sciences consortium, 1987.

BAXTER MAGOLDA, M. B. **Knowing and Reasoning in College**. San Francisco, CA:Jossey-Bass. 1992.

BELENKY, M F; CLINCHY, B; MCVICKER, G, N R; TARULE, J; M. *Women's Ways of Knowing: The Development of Self. Voice & Mind*. New York: Basic Books. 1986.

BENTOLILA A. (org.). **Savoirs et savoir-faire**. Paris: Nathan, 1995b p.73-88.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1983.

_____. **Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a Committee of College and University Examiners**. Handbook I. Cognitive Domain. New York: Longmans, Green, 1956.

BORDALLO, I ; GINESTET, J. .P. *Pour une pédagogie du projet*. Paris: Hachette, 1993.

BORDENAVE, T. E.D. Alguns fatores pedagógicos. In: SANTANA, J.P.; CASTRO, J.L., (org.). **Capacitação em Desenvolvimento de Recursos Humanos CADRHU**. Natal: Ministério da Saúde/Organização Pan-Americana da Saúde:UFRN, 1999, p. 261-268.

BOUD, D.; FELETTI, G. *The challenge of problem-based learning*. 2 ed. Kogan Page, 1999.

BOYATZIS, R. **The competent manager**. NY: John Wiley & Sons, 1982.

BRANDÃO, C. R.; LESSADRINI, C. D.; LIMA, E. P. **Criatividade e novas metodologias**. 2. ed. São Paulo: Fundação Petrópolis. v. 4. 1998.

BRIGHAM. **Young University Integrated Junior Year Accounting Core. Report to the AECC**. Provo, UT: Brigham Young University, 1992.

BROOKFIELD, S D. **Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting**. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1987.

_____. **The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom**. San Francisco CA: Jossey-Bass. 1990.

BRUNO, L. Educação, Qualificação e Desenvolvimento Econômico. In: _____. et al., **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996. p. 91-123.

CANFIELD, A. **Learning Styles Inventory Manual**. Los Angeles, CA: Western Psychological Services. 1988.

CARLEIAL; VALLE, R. **Reestruturação Produtiva e Mercado de Trabalho no Brasil**. São Paulo: HUCITEC, 1996. p. 122-139.

CARPENTER, V L., FRIAR, S, LIPE, M G. **Evidence on the Performance of Accounting Students: Race, Gender, and Expectations**. *Issues in Accounting Education*. Spring. 1993. v. 8, n. 1, p. 1-17.

CARVALHO, I. C. M. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental**. Conceitos para se fazer educação ambiental. Brasília: Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

CASTRO, R C. G. **Uma forma mais atraente de ensinar**. Disponível em: <http://usp.br/jorusp/arquivo/1999/jusp486/manchet/rep_res/rep_int/univers2.html>.

COOK J. S.; COOK, L. L. **How technology enhances the quality of student-centered learning**, *Quality Progress*. v. 31, n. 7, july, 1998, p. 59-64.

COOPER, K. C. **Effective competency modeling & reporting**. NY: American Management Association, 2000.

CORY, S. **Quality and Quantity of Accounting Students and the Stereotypical Accountant: Is There a Relationship?** *Journal of Accounting Education*. (Spring), 1992. v. 10, a. 1, p. 1-24.

COTTELL, P G. **Classroom Research in Accounting: Assessing for Learning**. In ANGELO, T A. (Ed.). **Classroom Research: Early Lessons from Success**. *New Directions for Teaching and Learning*. N 46. (Summer). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991.

CULLEN et al. **Exploring the teaching potential of empirically-based case studies**. *Accounting Education*. V. 13, p. 251-266, June, 2004. Disponível em: <<http://www.tandf.co.uk/journal>>. Acesso em 30 set 2006.

DAVIDSON, R. A. *Straw Accountants*. *CA Magazine*, 1991, Set., n 124, v. 9, p. 43-47.

DAVIS, B. G. *Tools for Teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1993.

DAVIS, J. R. *Better Teaching, More Learning: Strategies for Success in Postsecondary Settings*. Phoenix, AZ; American Council on Education and Oryx Press. 1993.

DAVIS, T. M.; MURRELL, P. H. *Turning Teaching Into Learning: The Role of Student Responsibility in the Collegiate Experience*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 8. Washington, D.C.: George Washington University, School of Education and Human Development. 1993.

DECOSTER, D. T.; RHODE, J. G. *The Accountant's Stereotype: Real or Imagined, Deserved or Unwarranted*. *The Accounting Review*, XLVI1971. n. 4, p. 651-663.

DIAMOND, R. M. *Designing and Improving Courses and Curricular in Higher Education: A Systematic Approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1989.

DRYDEN, G.; VOS, J. *Revolucionando o aprendizado*. São Paulo: Makron Books. 500 p. 1996.

DUBOIS, D. D. *Competency-based performance improvement*. NY: HRD Press, 1993.

ERICKSON, B. L.; STROMMER, D. W. *Teaching College Freshmen*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1991.

EVERS, F. T.; RUSH, J. C.; DERDROW, I. *The bases of competence: skills for lifelong learning and employability*, Josey-Bass, CA: 1998.

FECAP. **Manual para Normalização de Dissertações e Trabalhos científicos**. São Paulo:FECAP, 2006.

FECAP. **Manual para elaboração de referencias bibliográficas segundo a NBR6023/2002**. São Paulo: FECAP, 2004.

FERRETTI, C. J. et al. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1994. p. 169-188.

FORAN, J. *The case method and the interactive classroom*. *The Nea Higher Education Journal*. p. 41-50, 2002.

FRECKA, T. J. *Critical Thinking, Interactive Learning, and Technology: Reaching for Excellence in Business Education*. Arthur Andersen & Co. 1992.

FREDERICK, P. J. *The Lively Lecture*. 8 Variations. *College Teaching*. Spring. n. 34, a. 2, p. 43-50. 1986.

FREIRE P.; *The Dreaded Discussion: Ten Ways to Start*. *Improving College and University Teaching*. Summer. 1981. n. 29, a. 3, p. 109-114.

_____.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1986 apud NERICI, I.G. **Metodologia do ensino: uma introdução**. 2ª ed., São Paulo: Atlas, 1989.

_____. **Educação e Mudança**. 24 Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 2001.

_____.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação** (diálogos). Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1982, v. I. *apud* VEIGA, I. P. A et al. **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas.São Paulo: Papyrus, 2003 p.42.

FRIGOTO, G. Educação e Formação Humana. *In*: GENTILI, P. et al. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-92.

FUHRMANN, B S.; GRASHA, A. F. **A Practical Handbook for College Teachers**.Boston, MA: Little Brown & Co. 1983.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS CONTÁBEIS ATUARIAIS E FINANCEIRAS. **Manual de contabilidade das sociedades por ações**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

GAINEN, J; LOCATELLI, P. **Assessment for the New Curriculum: A Guide for Professional Accounting Programs**. *Accounting Education Series*. V. 11. Sarasota, Fl: American Accounting Association. 1995.

GARCIA, L. F. Laboratório de Ensino a Distância. **Formação empreendedora na educação profissional: capacitação a distância de professores para o empreendedorismo**. UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis: LED, 2000. 253 p.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 257

GREEN, P. C. **Building robust competencies**. Jossey-Bass, CA: 1999.

JACOBY, P. 1981. **Psychological Types and Career Success in the Accounting Profession**. *Research on Psychological*. Type, p. 24-37.

KING, P. M.; KITCHENER, K S. **Developing Reflective Judgment: Understanding and Promotion Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults**. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1994.

_____.; _____.; WOOD, P. K. **The Development of Intellect and Character: A Longitudinal-Sequential Study of Intellectual and Moral Development in Young Adults**.*Moral Education Forum*. 1985. n. 10, a. 1, p. 1-13.

_____.; _____.; MINES, R. A. **Critical Thinking Among College and Graduate Students**. *The Review of Higher Education*. 1990. n. 13, a. 2, p. 167-186.

KNECHEL, W. R. **Using the Case Method in Accounting Instruction**. *Issues in Accounting Education*. 1992. Fall. n. 7, a. 2, p. 205-217.

_____.; RAND, R S. **Will the AECC's Course Delivery Recommendations Work in the introductory Accounting Course? Some Preliminary Evidence**. *Journal of Accounting Education*. Summer. 1994.n.12, a. 3, p. 75-191.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 21 ed. Petrópolis:Vozes, 2003.

KOLB, D. *Learning Styles and Disciplinary Differences*. In: CHICKERING, A. W. (Ed). **The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society**. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1981. p. 232-252.

KOZMA, R B.; JOHNSTON, J. **The Technological Revolution Comes to the Classroom**. *Change*, 1991. Jan/Fev. n. 23, a. 1, p. 10-23.

KURFISS, J G. **Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities**. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2. Washington, D.C.: The George Washington University. 1988.

LEE, D. M.; TRAUTH, S E. M.; FARWELL, D. **Critical skills and knowledge requirements of IS professionals: a joint academic/industry investigation**. *MIS Quarterly*. v. 19, n. 3, set. 1995, p. 313-340.

LESPINASSE, D. *Writing Letters to Clients: Connecting Textbook Problems and the Real World*. **Journal of Accounting Education**. 1985. Spring, n. 3, a. 1, p. 197-200.

LIBÂNEO, J C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOBOSCO, I.F.; VANZO, G.F.S. **Aprendizagem de adultos e pensamento crítico nos cursos de Ciências Contábeis**. 2005. Trabalho apresentado ao Centro Universitário Álvares Penteado UNIFECAP, como requisito para obtenção de crédito na disciplina Didática do Ensino da Contabilidade do curso de Mestrado em Ciências Contábeis.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

LUCIA, A. D.; LEPSINGER, R. **The art and science of competency models**. CA: Jossey-Bass/Pfeiffer, 1999.

MASETTO, M T. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. 194 p.

MCKEACHIE, W.J., P.R. PINTRICH, Y. LIN, D.A.F. SMITH. **Teaching and Learning in the College Classroom: A Review of the Research Literature**. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, The University of Michigan, 1986.

MCCLELLAND, D. C. . *Introduction*. In: SPENCER, L.M.; SPENCER, S. M. **Competence at work**. NY: John Wiley & Sons, 1993, p. 3-8.

MCKEACHIE, W J., PINTRICH, P. R.; LIN, Y.; SMITH, D. A. F. **Teaching and Learning in the College Classroom: A Review of the Research Literature**. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, The University of Michigan. 1986.

_____.; _____.; _____. *Teaching Learning Strategies. Educational Psychologist*. 1985. Summer. n. 20, a. 3, p. 153-160.

_____. *Teaching Tips: A Guidebook for the Beginning College Teacher*. 9th Edition. Lexington, MA: D.C. Heath. 1994.

MCLAGAN, P. A. *Competencies. Training and Development, American Society for Training and Development*, 1997. v. 51, n. 5, may, p. 40-47.

MEYERS, C.; JONES, T. B. *Teaching Students to Think Critically*. San Francisco: Jossey-Bass.

_____. *Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. 1976.

MOLDEN, D. *Neurolingüística nos negócios: técnicas de PNL para desenvolver suas habilidades gerenciais*. Rio de Janeiro: Campus, 1999, 294 p.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVEIRA, S. L. *Sociologia das organizações*. São Paulo: Pioneira, 1999. 337 p.

PARIS, S G.; LIPSON, M Y.; WIXSON, K K. *Becoming a Strategic Reader. Contemporary Educational Psychology*. 1983. n. 8, v. 3, p. 293-316.

PARRY, S. B. *The quest for competencies*. Training. 1996. v. 33, n. 7, july, p. 48.

_____. *Just what is a competency?*, Training, v. 35, no. 6, jun 1998, p. 58-64.

PAYSE, C; PAYSE, N. *Analysis of accounting education research in accounting. Journal Accounting Education*, 2004. mar v. 13. Issues, p.69 – 99.

PERRENOUD, P ; THURLER, M. G. et al. *As competências para ensinar no século XXI*. SCHILLING, C.; MURAD, F. (Trads.) Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRY, W G., *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: AScheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1970.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

PINCUS, K; SCOTT, L; SEARFOSS, J; CLARK, C. *Ransitioning for Change:Summary of Interview Data from Twelve Schools*. Unpublished document distributed at meeting of the AECC. 1993.

PINHEIRO, A C. F.; BURINI, E. R. V. Ensino por Competências: O Desafio da Educação do Século 21. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA – COBENGE 2004, Brasília. *Anais do XXXII COBENGE*. Brasília: COBENGE, 2004.

POZO, J. I. (Org.). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, C. **Excelência na educação**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

RAMOS, M. Qualificação, competências e certificação: visão educacional. SEMINÁRIO CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A ÁREA DA SAÚDE: OS DESAFIOS DO PROFAE. **Anais**. Brasília: Ministério da Saúde/ Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde, Projeto Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem, 2001. p. 37-46.

RODRIGUEZ, R. M. V. **Gestão do conhecimento**. IBPI Press, São Paulo: 2001.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia, Autores Associados**. Campinas: 1992.

SCHROEDER, C. C. *New Students: New Learning Styles. Change*. 1993. Sept/Oct. n. 25, a. 4, p. 21-26.

SCOFIELD, B W; COMBES, L. **Designing and Managing Meaningful Writing Assignments**. *Issues in Accounting Education*, 1993. (Spring), n. 8, v.1, p. 71-85.

SÉRGIO, S. S. (Org.) et al. **Legislação complementar e notas remissivas: lei de diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: EPU, 2001.

SMITH, R. M. *Associates. Learning to Learn Across the Life Span*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1990.

_____. *What College Didn't Teach You. Insight*, 1992. Dec./Jan. n. 41, v. 7, p. 26-29.

SOUZA, P. N. P.; SILVA, E. B.a. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 1997.

SPENCER, L. M; SPENCER, S. M. **Competence at work**. NY: John Wiley & Sons, 1993.

SPINK, P. Empregabilidade; comentários a partir do ensaio de Helena Hirata. *In: CASALI, A et all. Empregabilidade e Educação*, EDUC, São Paulo: 1997. p. 51-58.

STARK, J S.; LOWTHER, M A. 1986. **Designing the Learning Plan: a Review of Research Theory Related to College Curricula**. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, The University of Michigan.

_____., _____., HAGERTY, Be M.K. **Responsive Professional Education: Balancing Outcomes and Opportunities**. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 3. Washington, D.C.: The George Washington University and Association for the Study of Higher Education. 1986.

_____., _____., SHAW, K M.; SOSSSEN, P L. **Student Goals Exploration User's Manual: Classroom Research Guide**. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, The University of Michigan. 1991.

_____., _____., BENTLEY, R J., RYAN, M P., MARTENS, G G.; GENTHON, M; WREN, P A.; SHAW, K M. **Planning Introductory College Courses: Influence on Faculty**, Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, The University of Michigan. 1989.

STOCKS, K D., STODDARD, T D., WATERS, ML. *Writing in the Accounting Curriculum: Guidelines for Professors. Issues in Accounting Education*. 1992. N. 7, a. 2, p. 193-204.

STOUT, D E.; RUBLE, T L. *The Learning Style Inventory and Accounting Education Research: A Cautionary View and Suggestions for Future Research. Issues in Accounting Education*. 1991. n. 6, a. 1, p. 41-52.

SUSAN, F.; GLASER, R. (Eds.) *Thinking and Learning Skills: Relating Instruction to Research*. V. I, p. 241-258. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações**. Campus, Rio de Janeiro: 1998.

SVINICKI, M D.; DIXON, N M.. *Kolb Model Modified for Classroom Activities. College Teaching*, 1987. n. 35, n. 4, p. 141-146.

TEIXEIRA FILHO, J. **Gerenciando conhecimento**. São Paulo: SENAC, 2000.

TOBIAS, S; DOUGHERTY, R; RAPHAEL, J. *The Contract Alternative: An Experiment in Teaching and Assessment in Undergraduate Science*. AAHE Bulletin, 1994. Feb, n. 46, a. 6, 3-6.

TORRES, M F C.; PINHEIRO, BRAGANÇA, A C F. A Formação de Engenheiros – Cidadãos como Fator de Desenvolvimento Regional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA – COBENGE, 2003, Rio de Janeiro. **Anais do XXXI COBENGE**. Rio de Janeiro: COBENGE, 2003.

VALENTE, N. **Sistemas de ensino e legislação educacional: estrutura e funcionamento da educação básica e superior**. São Paulo: Panorama, 2000.

WEIMER, M G. *Teaching Large Classes Well. New Directions for Teaching and Learning, No. 32. San Francisco, CA; Jossey-Bass. Weinstein, Claire E. and Underwood, Vicki L. 1985. Learning Strategies: The How of Learning, 1987.. In SEGAL, J W.*

WYER, J C. *Conceptual v. Procedural: A Developmental Approach. Journal of Accounting Education*. 1984. n. 2, a. 1, p. 5-18.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZIBAS, D. M. L. O Reverso da Medalha: os Limites da Administração Industrial Participativa. In: L. CARLEIAL; VALLE, R. **Reestruturação Produtiva e Mercado de Trabalho no Brasil**. São Paulo: HUCITEC, 1996, p. 122-139.

APÊNDICE A - CARTA DE SOLICITAÇÃO

São Paulo, 2007

Prezado Professor,

Estou realizando uma pesquisa de mestrado em Ciências Contábeis, na instituição FECAP, e necessito aplicar um Questionário a todos os alunos individualmente da turma de graduação.

Solicito que o professor entregue para cada aluno um envelope contendo o Questionário da Pesquisa, que deve ser devolvido com as respostas no final da aula.

Agradeço a sua valiosa colaboração.

Prof. Irma Filomena Lobosco

Obs: Aguardo na sala dos professores.