

Aprendizagem significativa por meio do uso de metodologias ativas de aprendizagem nas disciplinas de contabilidade de custos

Recebimento dos originais: 31/01/2019

Aceitação para publicação: 12/07/2020

Isolfi Vieira Rocha Neto

Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia

Endereço: Av. João Naves de Ávila, 2121. Bairro: Santa Mônica

CEP: 38400-902 – Uberlândia - MG

E-mail: isolfineto@gmail.com

Aline Oliveira da Silva

Graduanda em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia

Endereço: Av. João Naves de Ávila, 2121. Bairro: Santa Mônica

CEP: 38400-902 – Uberlândia - MG

E-mail: oliveirasalines@gmail.com

Edvalda Araújo Leal

Doutora em Administração pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP)

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia

Endereço: Av. João Naves de Ávila, 2121. Bairro: Santa Mônica

CEP: 38400-902 – Uberlândia - MG

E-mail: edvalda@ufu.br

Resumo

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de analisar a percepção dos alunos de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública mineira sobre o uso de metodologias ativas na aprendizagem significativa do conteúdo da disciplina de Análise de Custos. A pesquisa foi feita com 32 graduandos matriculados na disciplina de Análise de Custos de uma IES mineira no primeiro semestre de 2018. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa e de natureza aplicada. A coleta de dados foi realizada por meio de observação não participante, entrevista de grupo focal e questionário. Os relatos dos entrevistados foram analisados por meio de análise de conteúdo, na qual emergiram cinco categorias temáticas: (i) Metodologias ativas e o processo de ensino-aprendizagem; (ii) Metodologias ativas e o desenvolvimento de habilidades; (iii) Metodologias ativas e a motivação dos alunos; (iv) Contrastes entre diferentes metodologias de ensino; e (v) Metodologias ativas e a atuação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Já o tratamento dos dados oriundos dos questionários foi feito por meio de estatística descritiva. Em síntese, foi possível identificar que os discentes percebem as contribuições dessas metodologias como uma possibilidade positiva para o desenvolvimento de aptidões que são requeridas pelo mercado de trabalho, bem como para o desenvolvimento de capacidades que vão além do campo teórico e técnico da contabilidade, ou seja, habilidades voltadas para o trabalho em equipe, boa comunicação, gestão e organização de processos e de pessoas, além de iniciativa e participação ativa na tomada de decisão no ambiente organizacional.

Palavras-chave: Metodologias Ativas de Aprendizagem. Processo de Ensino-Aprendizagem. Aprendizagem Significativa.

1. Introdução

Em todo o mundo, têm ocorrido mudanças socioeconômicas provenientes da globalização e do desenvolvimento tecnológico, as quais vêm redesenhando as relações comerciais, de informações, de moeda e de pessoas (FRAGALLI et al., 2013; SILVA et al., 2014). Assim sendo, para exercício de sua função, o contador e/ou o profissional que atuará no ambiente de negócios precisa ter uma formação que o habilite a desenvolver sua rotina de trabalho, mas sem limitar suas habilidades para atividades rotineiras/escriturais, uma vez que o mercado tem exigido profissionais com capacidade crítica e reflexiva, que saibam resolver problemas, trabalhar em equipe e que sejam éticos profissional e socialmente (BAZANI; MIRANDA, 2018).

No entanto, nos cursos de contabilidade, o modelo baseado na exposição (preleção) de ensino ainda é bastante presente. Blankley, Kerr e Wiggins (2017) e Silva et al. (2014) destacam que grande parte do tempo em sala de aula ainda é dedicado à utilização de metodologias passivas baseadas na exposição. Os autores destacam ainda que a maioria dos alunos de contabilidade, quando descrevem o modelo de aprendizagem que é ofertado, citam aspectos de aprendizagem reprodutiva, caracterizando-se a educação, portanto, como 'bancária', a qual faz com que os estudantes sejam passivos no processo de aprendizagem (FREIRE, 1987).

Fragalli et al. (2013) ressaltam que algumas das exigências do mercado de trabalho para cargos na área de custos são referentes a habilidades interpessoais, de comunicação, de planejamento e de liderança. Nesse sentido, os autores alertam que o ensino na área de custos tem que se adaptar, ainda que lentamente, a essas novas exigências e aos novos modelos fabris, comerciais e de serviços com vistas a não perder sua relevância de aplicabilidade. Entretanto, Fernandes et al. (2015) constataram que alunos que cursaram a disciplina de Contabilidade Custos percebem não estarem sendo satisfatoriamente preparados para trabalhar em empresas que oferecem maiores oportunidades de promoção.

Frente a esses desafios, as metodologias ativas de aprendizagem aplicadas no ambiente educacional proporcionam o desenvolvimento de competências profissionais requeridas pelo mercado de trabalho. Tais metodologias propiciam o afastamento de um ambiente onde a prática pedagógica reflete unicamente a transmissão de conhecimento pelo docente e se aproxima de um ambiente em que o aluno é o agente da sua aprendizagem, estando o

professor focado em estimular o aluno a participar ativamente, bem como incentivar sua autonomia e seu senso crítico no processo educativo (KANE, 2004; KERN, 2002).

A Teoria da Assimilação de Ausubel dá subsídios para essa suposição ao passo que tem como um dos seus pressupostos a opção que o aluno faz por aprender significativamente, ou seja, o aluno tem que estar disposto a aprender (AUSUBEL, 2000). Entretanto, para que isso ocorra, o aluno deve se sentir à vontade e estar ciente de que ele tem oportunidade para ser criativo no seu processo de aprendizagem.

Um outro pressuposto da Teoria da Assimilação é que o conteúdo que está no planejamento escolar deve ser relevante, e/ou a forma com que o professor opta por transmitir essa nova informação deve ser capaz de tornar o aluno disposto a aprender a aprender (MOREIRA, 2017). Tais premissas convergem para os objetivos propostos pelas metodologias ativas, as quais instigam o aluno a participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem, devendo o professor propor estratégias de ensino que deem possibilidade e que exijam esse posicionamento do aluno.

Considerando as inquietações referentes ao ensino da contabilidade, especificamente, na área de custos, sobre carências que o ensino puramente baseado na exposição apresenta, e tendo em vistas as possibilidades que a literatura aponta sobre a aplicação de metodologias ativas, surge o seguinte problema de pesquisa: **qual é a percepção dos alunos de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública mineira sobre o uso de metodologias ativas na aprendizagem significativa do conteúdo da disciplina de Análise de Custos?** Com vistas a solucionar essa questão, define-se como objetivo geral: analisar a percepção dos alunos de uma IES pública mineira sobre o uso de metodologias ativas na aprendizagem significativa do conteúdo da disciplina de Análise de Custos. Oportuno mencionar que as metodologias aplicadas foram: *storytelling*, método do caso, debate e prática de campo.

A estratégia utilizada para identificar a percepção dos estudantes quanto à aplicação de metodologias ativas foi o emprego da abordagem qualitativa com questões direcionadas para que os participantes se expressassem sobre o contato com essas estratégias de ensino no processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se que, para esta pesquisa, foi feita uma triangulação de técnicas de coleta de dados, observação não-participante, grupo focal e questionários com o fim aprofundar a análise dos resultados e torná-los mais relevantes para se compreender a percepção dos estudantes sobre as contribuições e as motivações de participarem das metodologias ativas aplicadas naquela disciplina.

Ressalta-se que alguns estudos como o de Costa et al. (2018), Guedes, Andrade e Nicolini (2015), Guerra e Teixeira (2016) e o de Silva et al. (2014) indicam que o uso das

metodologias ativas tem produzido importantes resultados no que se refere à sua aplicação nos cursos de contabilidade, contribuindo para a melhoria do desempenho dos estudantes e para o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de competências e habilidades. Assim sendo, o presente estudo contribui para a evidenciação prática sobre a aplicação de metodologias ativas em disciplinas da área gerencial, visto que são disciplinas que exigem pensamento crítico do aprendiz e têm como finalidade prover o aluno de capacidades para o planejamento de ações na organização, controle de recursos e processo decisório (VASCONCELOS et al., 2013).

Ademais, a escolha pela aplicação das metodologias ativas na disciplina de Análise de Custos é justificada pela busca em verificar alternativas que melhorem o desempenho dos alunos em disciplinas da área de custos, visto que Rocha Neto e Leal (2017) evidenciaram níveis de reprovação que precisam ser entendidos e reduzidos nessa disciplina com vistas a atender às diversas exigências que o mercado de trabalho tem requerido de profissionais que pretendem atuar nessa área. Ainda nesse estudo, os autores identificaram índices de reprovação de 27,5% na disciplina de Contabilidade de Custos 1 e 21%, em Análise de Custos.

Nesse sentido, Apostolou et al. (2018) apontam a necessidade de pesquisas que tragam soluções de como ajustar as estratégias de ensino frente às diferenças e às transformações culturais, bem como que se identifiquem os tipos de intervenções educacionais mais eficazes para diminuir (até acabar) a desconexão que existe entre a experiência acadêmica e a realidade profissional, essencialmente, no sentido de contribuir com melhorias para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes de Ciências Contábeis. Guedes, Andrade e Nicolini (2015) e Silva et al. (2014) reforçam a necessidade de se buscarem alternativas capazes de suprir algumas carências da aplicação exclusiva de modelos baseados na exposição, como ocorre no ensino superior.

Esta pesquisa também contribui para a literatura sobre educação e ensino em contabilidade, especificamente, para o processo de ensino-aprendizagem, bem como sobre o uso de estratégias alternativas de ensino. Desse modo, são apresentados diferentes modelos de metodologias ativas, suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, como e onde podem ser aplicadas, e formas de se avaliar o desempenho dos alunos. Este estudo contribui também com gestores acadêmicos e professores de IES que queiram utilizar metodologias ativas em seu ensino, mas não sabem como implantá-las por falta de capacitação pedagógica ou por não terem informações adequadas sobre sua aplicação.

2. Revisão da Literatura

2.1. Competências profissionais e educação contábil

O desempenho acadêmico tem sido, muitas vezes, avaliado com base apenas no rendimento acadêmico dos alunos por meio de avaliações ou exames, contudo Hernández Munhoz (2004) ressalta que essa dimensão deve considerar aspectos que evidenciem que o aluno não apenas domina o conteúdo, mas que ele também é capaz de mostrar sua habilidade por meio de alguma ação. A partir dessa perspectiva de desempenho, aspectos relacionados à aplicação prática do conhecimento devem ser considerados.

Nesse sentido, é pertinente que as competências de um indivíduo sejam consideradas no processo de avaliação do desempenho. Fleury e Fleury (2001, p. 188) definem competências profissionais a partir de uma noção associada à ação, que é tida como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Esse conceito contém saberes que o indivíduo deve apresentar profissionalmente, como o saber agir, mobilizar recursos, comunicar, aprender, engajar e se comprometer, assumir responsabilidades e ter visão estratégica (FLEURY; FLEURY, 2001).

Saupe et al. (2006) complementam que as competências profissionais são resultado de um conjunto de capacidades relacionadas ao conhecimento, às habilidades e às atitudes que tornam o indivíduo apto a atuar profissionalmente. Segundo os autores, o conhecimento são os conteúdos adquiridos que dão ao profissional o domínio cognitivo de um saber e a capacidade de tomar decisões e resolver problemas. Já a habilidade são as práticas adquiridas por meio de demonstração, repetição e reelaboração crítica que possibilitam o domínio psicomotor ao profissional, a capacidade de saber fazer e tomar decisões, bem como propor soluções para problemas. Por sua vez, as atitudes são o conjunto de comportamentos adquiridos que perpassam a capacidade de tomar decisões e de solucionar problemas na sua área de atuação, dizem respeito ao domínio ético e afetivo de um saber ser e saber conviver.

Com a finalidade de formar um profissional com competências profissionais, com conhecimentos, habilidades e atitudes que sustentem uma boa atuação e que atenda às expectativas do mercado de trabalho, o ensino superior da contabilidade no Brasil é vinculado ao Ministério da Educação que estabeleceu a Resolução CNE/CES nº 10, de 16 de dezembro de 2004, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Ciências Contábeis.

Segundo as DCN para o curso de Ciências Contábeis, o indivíduo graduado nesse curso precisa ter uma formação que o habilite a ser capaz de exercer sua função de contador, bem como de atuar no ambiente de negócios e que seja capaz de desenvolver sua rotina de trabalho, mas sem limitar suas habilidades às suas atividades rotineiras/escriturais, uma vez que o mercado tem exigido profissionais com capacidade crítica e reflexiva, que saibam resolver problemas, que trabalhem em equipe e que sejam éticos profissional e socialmente (BAZANI; MIRANDA, 2018).

Na perspectiva profissional, o mercado de trabalho tem demandado, cada vez mais, profissionais contábeis capacitados a viver situações adversas que possam vir a enfrentar no ambiente de negócios (OTT et al., 2011). Com o objetivo de tratar as competências que devem ser aprendidas no nível educacional, estudos nacionais e internacionais têm analisado a relação dos profissionais contábeis e os acadêmicos com as competências profissionais (OTT et al., 2011; KLIBI; OUSSII, 2013; PRATAMA, 2015), bem como o que o mercado requer do profissional contábil em relação às competências profissionais (LEMES; MIRANDA, 2014; MADRUGA; COLOSSI; BIAZUS, 2016).

Os estudos de Ott et al. (2011) e Pratama (2015) apresentaram objetivos similares. Esses estudos foram realizados com discentes de contabilidade e profissionais da área contábil com o propósito de identificar habilidades, conhecimentos e métodos de ensino-aprendizagem considerados importantes para a atuação do contador. Os resultados dos dois estudos, realizados em países distintos, evidenciaram que há uma lacuna entre a visão dos profissionais e a dos acadêmicos em relação às habilidades, conhecimentos, atitudes e competências contábeis, sendo a visão dos acadêmicos mais teórica e a dos profissionais, mais prática (PRATAMA, 2015). Além disso, os profissionais, quando comparados aos discentes, atribuem maiores níveis de importância às competências investigadas (OTT et al., 2011).

A pesquisa realizada por Klibi e Oussii (2013) também comparou a percepção e as expectativas de discentes e empregadores da Tunísia sobre a importância das habilidades necessárias ao ingressar na profissão contábil. Os autores encontraram que os empregadores procuram graduados com diversas habilidades não técnicas; já os discentes acreditam que são as habilidades técnicas que determinam suas aptidões para atuarem como profissionais (KLIBI; OUSSII, 2013).

Por sua vez, Lemes e Miranda (2014) verificaram o grau de importância que os profissionais da contabilidade atuantes no Triângulo Mineiro atribuem às habilidades preconizadas pelas normas internacionais de educação inerentes aos profissionais da área. Os autores apontaram que as habilidades preconizadas pelas normas são demandas do mercado

profissional, como: Habilidades Organizacionais e de Gerenciamento de Negócios; Habilidades Interpessoais e de Comunicação; Habilidades Intelectuais; e, também, Habilidades Técnicas e Funcionais (LEMES; MIRANDA, 2014).

No trabalho de Madruga, Colossi e Biazus (2016), o objetivo foi identificar os aspectos conceituais da função gerencial e a sua relação com a formação acadêmica do profissional contábil. Segundo os autores, a profissão contábil tem exigido um novo perfil profissional, o qual demanda competências dos profissionais, tais como, “[...] espírito de iniciativa e de decisão, capacidade de discernimento e senso crítico para julgar e escolher alternativas e conduta ética associada à responsabilidade social e profissional” (MADRUGA; COLOSSI; BIAZUS, 2016, p. 182).

Com base nos estudos apresentados, é possível perceber que há uma divergência acerca das expectativas e da realidade entre os profissionais contábeis e a academia. Certo é que o papel da IES mudou, uma vez que o conhecimento técnico e prático em contabilidade não é mais suficiente para formar bons profissionais, visto que, atualmente, a capacidade crítica e as habilidades ligadas à gestão passaram a ser valorizadas e exigidas (OTT et al., 2011).

Assim, as IES buscam melhorias no processo de ensino-aprendizagem com vistas a assegurar a qualidade da educação superior (SIGÜENZA; TAMOYO; URIARTE, 2016). Contudo, o professor encontra dificuldades de cunho estrutural, social, econômico e tecnológico, pois é desafio de quem ensina buscar alternativas metodológicas que ajudem a superar as precariedades do sistema educacional, os problemas sociais e ainda competir com os avanços tecnológicos que disputam a atenção do aluno na sala de aula (MAZZIONI, 2013). Por isso, para que o professor escolha a estratégia de ensino mais adequada, é necessário que tenha consciência do seu objetivo de ensino e que conheça quem são seus alunos, as condições físicas da instituição e o a estrutura do conteúdo (BAZANI; MIRANDA, 2018; PILETTI, 2007).

Nesse sentido, as IES estão propondo a adoção de estratégias alternativas de ensino como as metodologias ativas de aprendizagem, cujo propósito é o de formar profissionais aptos às exigências do mercado, ou seja, que possibilitem a atuação ativa dos estudantes de modo que esses venham a se transformar em indivíduos comprometidos socialmente e que desenvolvam uma capacidade crítica, reflexiva, bem como uma conduta ética, além da criatividade (BARBOSA; MOURA, 2013; MARTÍ-BALLESTER; ORGAZ-GUERRERO, 2014; SIGÜENZA TAMOYO; URIARTE, 2016).

2.2. Metodologias ativas de aprendizagem

Em se tratando de metodologias, o professor pode optar e utilizar diversas estratégias de ensino que considere como benéficas para o aprendizado a fim de transmitir e gerar conhecimento aos alunos (KRÜGER; ENSSLIN, 2013). Por isso, Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2005) recomendam que os docentes não se limitem ao uso exclusivo de metodologias baseadas na exposição, como a aula expositiva, mas que busquem sempre conjugá-las com métodos alternativos, visto que o mais importante é que o docente tenha sempre clareza dos objetivos pedagógicos a serem alcançados.

Isso posto, as metodologias ativas de aprendizagem surgem como estratégias de ensino alternativas em que o estudante é colocado como o agente da sua aprendizagem de forma que o papel do professor extrapola o de simples facilitador do aprendizado e passa a ser o de instigar o raciocínio crítico, a pesquisa, a reflexão, a análise e a decisão com vistas ao desenvolvimento da capacidade do aluno de aprender a aprender (KANE, 2004; KERN, 2002; MARTÍ-BALLESTER; ORGAZ-GUERRERO, 2014; SILVA et al., 2014).

Na aplicação das metodologias ativas, é dada ao aluno a possibilidade de selecionar criteriosamente suas fontes de informação, trabalhar em equipe e a aprender a aprender, além de o professor ter a oportunidade de estimular a reflexão sobre o conteúdo com o objetivo de aprofundar o conhecimento (KRÜGER; ENSSLIN, 2013). Oliveira Neto, Gomes e Tilton (2017) afirmam que o uso dessas metodologias melhora o engajamento dos alunos, levando-os a alcançarem níveis mais elevados de assimilação e a se autodescobrirem como responsáveis pela própria aprendizagem.

Kane (2004) e Kern (2002) referem-se à aprendizagem ativa como sendo abordagens instrucionais inovadoras centradas no aluno e que buscam envolvê-lo dinamicamente no processo de aprendizagem. Para os autores, esse tipo de experiência permite aos alunos vivenciarem situações que são próximas à sua realidade, tornando a aprendizagem mais concreta e significativa. Com o uso de estratégias de ensino ativas, o aluno se torna um aprendiz autônomo, ativo e crítico, como tem sido exigido pelo mercado de trabalho.

De maneira geral, Guerra e Teixeira (2016) verificaram se a adoção de metodologias ativas de aprendizagem no curso de Ciências Contábeis de uma IES privada, a nível institucional, contribuiria para o rendimento acadêmico dos seus alunos. Os resultados indicaram que, quando as metodologias ativas foram implantadas, não houve aumento nas notas, todavia vieram ganhando maturação ao longo do tempo à medida que professores, alunos, e responsáveis pelos treinamentos fossem ganhando maturidade com o uso dessas

alternativas. Uma outra contribuição do uso dessas metodologias foi a diminuição do percentual de absenteísmo, indicando maior permanência dos alunos em sala de aula.

Cumprir destacar que existem diferentes tipos de metodologias ativas de aprendizagem, conseqüentemente, suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos são diversas. Assim, é papel do docente avaliar qual metodologia é mais adequada aos seus objetivos de ensino, ao perfil dos alunos, às condições ambientais, à estrutura do conteúdo, ao tempo disponível e levando em conta sua própria experiência didática (PILETTI, 2007).

Leal, Miranda e Casa Nova (2017) apresentam 15 tipos de metodologias ativas de aprendizagem, as quais propõem melhorar o nível de aprendizado e a motivação dos estudantes em classe, que são as seguintes: aula expositiva; visita técnica; grupo de verbalização e grupo de observação; debate; seminário; método do caso; *problem-based learning* (PBL); filmes; técnica teatral; *role-play*; *storytelling*; painel integrado; e prática de campo. Cumprir ressaltar que serão abordadas neste referencial teórico apenas as metodologias que foram utilizadas e investigadas neste trabalho, quais seja, o *storytelling*, o método do caso, o debate e a prática de campo.

O método do caso, caso ou *teaching case*, é uma técnica pedagógica que tem por finalidade conduzir os estudantes a raciocinarem a respeito de situações apontadas, devendo eles serem capazes de intervir na tomada de decisões sobre o fato em análise (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2005), sendo essas situações desafiadoras para os alunos. Assim, eles devem analisar minuciosa e objetivamente situações reais que necessitam ser investigadas e resolvidas. Marion e Marion (2006) sugerem que essa metodologia permite o desenvolvimento da capacidade analítica do aluno, bem como de adquirir habilidades de tomar decisões e solucionar problemas, aproximando a sala de aula a situações do mundo dos negócios.

Quanto às contribuições para o ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento de habilidades, Jakka e Mantha (2012) identificaram que o uso do método de caso nos cursos de gestão e negócios contribuem para: desenvolver a criatividade e inovação no processo decisório; melhorar a atenção do estudante e facilitar o desenvolvimento prático de tomar decisões; permitir visualizar e simular situações da vida real na firma; exigir decisões táticas; e estimular a capacidade de resolução ao exigir posicionamento para resolução de determinadas situações.

Nesse mesmo sentido, Costa et al. (2018) buscaram obter evidências da eficácia do método de caso para a aprendizagem e aplicação do conteúdo por estudantes do curso de

Ciências Contábeis de uma IES pública mineira. Os achados indicaram que, na percepção dos alunos, o método de caso auxiliou no desenvolvimento de habilidade e competências relacionadas à resolução de problemas reais, interpretação de cenários, consolidação de conteúdos de toda a disciplina e do curso, associação com a prática, desenvolvimento do senso crítico e de responsabilidade individual pelo próprio aprendizado.

Em relação à metodologia ativa debate, Moura, Pereira e Souza (2017) o define como uma discussão formal em que se contrapõem duas ou mais opiniões acerca de um tema polêmico. Os argumentos de defesa e de acusação devem expressar objetividade e realismo com vistas à análise e avaliação de um fato proposto (ANASTASIOU; ALVES, 2015), ou seja, no momento em que os alunos, “já munidos de informações resultantes de estudos bibliográficos e de campo com experiências mais variadas, devem cotejar diferentes posições, teorias, pontos de vista” (CASTANHO, 2003, p. 94).

De acordo com Anastasiou e Alves (2015), o debate exige que sejam feitas as seguintes operações de pensamento: imaginação; interpretação; crítica; comparação; análise; levantamento de hipóteses; busca de suposições; e decisão. A aplicação dessa metodologia ativa é recomendada para turmas mais numerosas, tendo em vista que se pretende aumentar a participação individual e em grupo dos alunos e com alunos que estejam desmotivados ou com aversão ao professor (ANASTASIOU; ALVES, 2015). Além disso, o uso do debate possibilita verificar a assimilação do conteúdo pelos alunos e para reforçar a ligação teoria-prática, uma vez que esses vão expressar seus saberes sobre o assunto com as próprias palavras e partir de suas experiências (ANASTASIOU; ALVES, 2015; CASTANHO, 2003).

De acordo com Mödritscher (2006), a atenção, a motivação, a emoção e a experiência são quatro fatores significativamente importantes para o processo de aprendizagem do aluno. Segundo o autor, com o uso do *storytelling*, ou contação de histórias, o professor desperta no aluno um forte impacto no processo de aprendizagem ao estimular diferentes emoções na tentativa de captar a atenção do público-alvo por meio do relato de um acontecimento fictício ou real cujo objetivo é o de ensinar. Por conseguinte, o autor reconhece o canal emocional como sendo um processo cognitivo fundamental por possibilitar a transferência de conhecimentos da memória de curto prazo para a memória de longo prazo.

Com o objetivo de motivar os alunos, Miley (2009) propôs a eles que contassem histórias não contábeis ou que tivessem vivido ou, ainda, criado, o que permitiu aos outros alunos fazerem analogias com a contabilidade. Os efeitos do uso desse método motivaram os alunos a se engajarem na contabilidade à medida em que se envolviam com as narrativas, tornando-os aprendizes reflexivos e automotivados por se tratar de uma atividade desafiadora

e relevante. Ressalta-se que o debate e a contação de histórias são as técnicas mais remotas para fomentar o aprendizado, visto que elas nos remetem a épocas antigas da nossa civilização (MOURA; PEREIRA; SOUZA, 2017).

O trabalho de campo é realizado fora do ambiente de sala de aula e permite integrar diversas áreas do conhecimento ao passo que cria condições para o contato com a realidade e propicia aquisição de conhecimentos de forma direta por meio de experiências vividas (ANASTASIOU; ALVES, 2015). Essa metodologia permite que os alunos consolidem e aprimorem os conhecimentos adquiridos em sala de aula e os aplique na realidade, visto que, com essa prática, os discentes têm a oportunidade de viverem os papéis e saberem as informações necessárias em situações reais (MARION; MARION, 2006).

A opção por realizar uma prática de campo ocorre quando o professor almeja fomentar atitudes científicas nos estudantes ou promover uma aprendizagem ativa na medida que se centra no estudante, bem como quando propõe a resolução de problemas extraclasses, desenvolvendo “a objetividade, a observação, a criatividade, a capacidade de análise crítica, preparando-os para a solução de problemas de modo sistemático” (SANTOS, 2017. p. 203).

Importante destacar que o presente estudo não tem a finalidade de desvalorizar o uso das metodologias baseadas na exposição, pelo contrário, entende-se que a literatura sugere que o uso de metodologias ativas seja sempre em conjunto com outras estratégias educacionais, ou complementares, e não como ferramenta única em sala de aula (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2005), visto que o mais importante é que o docente tenha sempre clareza dos objetivos pedagógicos a serem alcançados e que conheça os meios pelo qual ele pode atingi-los (ANASTASIOU; ALVES, 2015; MOURA; PEREIRA; SOUZA, 2017).

2.3. Teoria da assimilação

Na perspectiva cognitivista de Ausubel, a aprendizagem significa ocorrência de organização e integração do material novo na estrutura cognitiva existente. A estrutura cognitiva pode ser entendida como o conteúdo total ou particular de conhecimentos de um indivíduo e sua respectiva organização (AUSUBEL, 2000). O processo de aprendizagem significativa envolve a aquisição de novos significados, os quais são produtos (emergência de novos significados) desse processo (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980). Para Ausubel, a estrutura cognitiva é a variável que mais influencia o processo de aprendizagem do aluno. Para ele, o estado atual da estrutura cognitiva é resultado de processos cognitivos

anteriores de aquisição e utilização de conhecimentos. Nesse sentido, o estudante que processou mais conteúdo terá mais aporte para as etapas posteriores de sua vida acadêmica (AUSUBEL, 2000).

Ausubel, Novak e Hanesian (1980) propõem uma maneira de diferenciar os tipos de aprendizagem escolar pela distinção de dois processos que perpassam todos os tipos: i) aprendizagem mecânica (ou automática) versus aprendizagem significativa; e ii) aprendizagem por recepção versus aprendizagem por descoberta. Ao contrastar a aprendizagem significativa com a aprendizagem mecânica, Ausubel não estabelece distinções dicotômicas e, sim, de *continuum*, uma vez que a aprendizagem mecânica (ou automática) é definida como sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos subsunçores, ou seja, a nova informação não interage com aquela já armazenada (MOREIRA, 2017).

Já a aprendizagem por recepção ocorre quando o que deve ser aprendido é apresentado ao aluno em sua forma final, ao passo que, na aprendizagem por descoberta, o conteúdo principal deve ser descoberto pelo aprendiz. Entretanto, em ambos os casos, a ancoragem somente é significativa se o conteúdo explorado se ligar a conceitos subsunçores relevantes pré-existent na estrutura cognitiva (AUSUBEL, 2000).

Para que a aprendizagem significativa ocorra, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) ressaltam algumas condições, sendo elas: i) conhecimento prévio relevante; ii) material significativo; e iii) o aluno deve optar por aprender de forma significativa. Por conseguinte, para que a aprendizagem significativa ocorra, é necessário, inicialmente, que o estudante tenha algum *background* (conhecimentos prévios) que esteja associado à nova informação, que o novo conhecimento seja relevante (apresente conceitos e proposições significativas) e que o aprendiz tenha predisposição para relacionar de forma substantiva (não literal), e não arbitrária (de forma consciente e deliberada), o novo material à sua estrutura cognitiva (MOREIRA, 2017).

Para verificar a ocorrência da aprendizagem significativa, cabe ao professor avaliar os alunos de maneira nova e não familiar, exigindo, em sua totalidade, o novo conhecimento adquirido (MOREIRA, 2017).

Como visto anteriormente, umas das premissas da aprendizagem significativa é a postura ativa por parte do aluno, a qual se liga às premissas das metodologias ativas de aprendizagem que, por sua vez, têm o intuito de colocar o aluno como o principal responsável por seu aprendizado, assumindo uma função ativa no processo e tornando-se o protagonista da construção do conhecimento ao passo que o professor extrapola seu papel de facilitador do

conhecimento, propondo estratégias de ensino que deem oportunidade e que exijam posicionamento ativo do aluno (GUEDES; ANDRADE; NICOLINI, 2015; KANE, 2004; KERN, 2002; KRÜGER; ENSSLIN, 2013; MARTÍ-BALLESTER; ORGAZ-GUERRERO, 2014; OLIVEIRA NETO; GOMES; TITTON, 2017; SILVA et al., 2014).

Rocha Neto e Leal (2017) confirmam as premissas da Teoria da Assimilação no que diz respeito às disciplinas da área de Custos, pois identificaram que os conhecimentos prévios adquiridos em disciplinas introdutórias de custos, como Contabilidade de Custos 1 e Custos 2, podem influenciar no rendimento acadêmico dos alunos em disciplinas a serem ofertadas posteriormente, como a Análise de Custos. Logo, as metodologias ativas exigem que o aluno também busque conhecimentos que estão em seu *background* de experiências passadas a fim de solucionar as problemáticas desafiadoras propostas pelo professor.

Ainda nesse sentido, Behr et al. (2018) buscaram evidenciar, à luz da Teoria da Assimilação, alguns aspectos que influenciam o processo de aprendizagem de alunos de disciplinas introdutórias de contabilidade de custos. Os autores perceberam que o uso de metodologias ativas afasta o aluno de uma aprendizagem mecânica e o conduz a uma potencial aprendizagem mais significativa, desenvolvendo no aluno a capacidade de explicar, descrever e enfrentar situações novas no processo de ensino-aprendizagem.

3. Procedimentos Metodológicos

Este trabalho busca analisar a percepção dos alunos de uma IES pública mineira sobre o uso de metodologias ativas na aprendizagem significativa do conteúdo da disciplina de Análise de Custos. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa do tipo descritiva, de abordagem qualitativa e de natureza aplicada, que buscou compreender a percepção do aluno com relação ao uso do método do *storytelling*, do método do caso, do debate e do trabalho de campo no ensino de custos e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. A população desta pesquisa é composta por 32 alunos matriculados na disciplina em estudo no primeiro semestre de 2018.

A coleta de dados foi realizada por meio de observação não participante, entrevista de grupo focal (*focus group*) e aplicação de questionários. No tocante à observação não participante, o pesquisador observa, mas não participa do que está acontecendo no ambiente estudado (BRYMAN, 2012), ou seja, ele “presencia o fato, mas não participa dele [...], porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 193).

O grupo focal é um método de entrevista em grupo que envolve mais de um e pelo menos quatro entrevistados. No *focus group*, a pessoa que dirige a sessão (moderadora/facilitadora) não é tão intrusiva, por isso tem configuração bastante desestruturada para a extração de seus pontos de vista e perspectivas, o que implica que os entrevistados devem ser explícitos em revelar como percebem aspectos do que está sendo tratado (BRYMAN, 2012).

Quanto ao questionário, Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem se tratar de “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador [...]. Junto com o questionário, deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas”. Na próxima seção, descreve-se de que maneira as metodologias ativas foram conduzidas em sala de aula.

3.1. Descrição da aplicação das metodologias ativas em sala de aula

Para conduzir a pesquisa, foi solicitada, inicialmente, autorização para aplicar as metodologias ativas à professora que, no momento da pesquisa, ministrava a disciplina Análise de Custos em um curso de Ciências Contábeis de uma IES pública mineira. A referida professora já tinha experiência em aplicar as metodologias ativas de aprendizagem, tendo ela autorizado a pesquisa e se prontificado a aplicar as metodologias propostas, sendo elas: *storytelling*, o método do caso, debate e o trabalho de campo.

A IES pesquisada é pública, estando localizada em Minas Gerais, e oferece o curso de Ciências Contábeis há mais de cinquenta anos. Embora o curso seja oferecido em dois turnos na referida instituição, integral e noturno, as metodologias ativas foram aplicadas apenas para a turma matriculada no turno noturno no primeiro semestre de 2018, pois a professora ministrava a disciplina apenas para essa turma na graduação.

As metodologias foram aplicadas em dois momentos do semestre letivo. Em um primeiro momento, no início do semestre, entre os meses de março e abril, foram aplicados o *storytelling* e o método do caso no ensino do tópico programático da disciplina denominado “Margem de Contribuição”. A professora utilizou o *storytelling* para contar a história de Dona Mafalda, uma artesã de requeijões que recebeu uma proposta para expandir seu negócio. Contudo, ela precisou buscar ajuda de contadores [alunos] para aprender a calcular a Margem de Contribuição de seu produto com a finalidade de conhecer seus gastos e determinar o preço

de venda a ser praticado a partir dos custos e despesas variáveis para que pudesse criar projeções futuras e avaliar a possível expansão.

A avaliação dos alunos nessa atividade se deu por meio de relatórios escritos e da apresentação oral dos grupos. Nos relatórios, os alunos davam continuidade à história da Dona Mafalda e apresentavam soluções com base no conteúdo teórico para a continuidade e expansão do negócio em questão. Ademais, foram observadas a capacidade de análise, a qualidade e a profundidade da fundamentação teórica, a criatividade, a objetividade e a criticidade das propostas. Além disso, eles faziam um relato por meio do qual avaliavam a aplicação da metodologia e a desenvoltura dos membros do grupo durante a atividade.

O método do caso aplicado tratou de um problema real que os pescadores da mesorregião do Triângulo Mineiro, participantes da Associação Delícias do Rio, vivenciaram na distribuição de recursos obtidos com as vendas de tilápias, uma vez que o negócio não estava evoluindo como eles esperavam. Seu Chico Belo, que era um famoso contador da cidade, tornou-se presidente e o gestor responsável pela cooperativa com o objetivo de diversificar o processo produtivo. O caso consiste em avaliar se as propostas de Seu Chico para o beneficiamento de peixe seriam uma alternativa para melhorar os resultados para os associados.

Assim como na contação de histórias, o processo de avaliação do caso se deu por meio de relatórios escritos e pela apresentação oral do grupo. Nesse relatório, o grupo deveria solucionar o problema da falta de crescimento da associação de pescadores por meio dos dados reais e propor intervenções que revertissem esse cenário, tendo sido observado a capacidade de análise, a qualidade e profundidade da fundamentação teórica, a criatividade, a objetividade e a criticidade das propostas. Os alunos também apresentaram um relato em que avaliavam a aplicação da metodologia e a desenvoltura dos membros do grupo na atividade.

No segundo momento, após o meio do semestre letivo, entre os meses de maio e junho de 2018, utilizou-se do debate e do trabalho de campo para o ensino da temática “Formação de Preço”.

Ademais, os alunos participaram do I Seminário de Formação de Preços promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da IES em estudo, contando o evento com a participação de gestores e *controllers* de três grandes empresas da cidade de Uberlândia-MG. Na ocasião, foi solicitado aos gestores que descrevessem os procedimentos adotados pelas empresas sobre a precificação, ou seja, considerando o ramo de atuação da empresa, quais são as variáveis que afetam a formação do preço. No evento, também foi abordado o papel da contabilidade e do contador nesse processo. Após a realização do evento,

a professora da disciplina realizou um debate em sala de aula, o qual foi mediado pela própria professora, para que os alunos expusessem suas percepções sobre a relação entre a teoria (vista em sala) e a prática (apresentada pelos painelistas) no que tange à formação de preço de venda.

O processo de avaliação do debate foi conduzido pela professora que verificou a participação dos alunos nas discussões, bem como a pertinência e o embasamento teórico dos argumentos que eram expressos pelos alunos durante o debate. Foi observado também a capacidade de análise, a qualidade e profundidade da fundamentação teórica, a criatividade, a objetividade e a criticidade das propostas. Ademais, os alunos relatavam por escrito sua avaliação da aplicação da metodologia e a plausibilidade da atividade em aproximar os conhecimentos vistos em sala de aula com o que é praticado no mercado.

O trabalho de campo, ou “Fábrica de Doces e Bolos”, teve como meta propor aos alunos que planejassem e simulassem todo o processo de produção de um dos itens contidos no roteiro do trabalho: bolo de cenoura, bolo de chocolate, doce de leite em pó e brigadeiro. Posteriormente, os estudantes apresentaram, por meio de pôsteres, o processo de produção adotado e a forma como determinaram o preço de venda do seu produto. A apresentação do trabalho foi assistida pela professora e por três mestrandos do mesmo departamento, os quais avaliaram o desempenho dos grupos. A finalidade desse trabalho foi proporcionar aos estudantes a oportunidade de entenderem, na prática, a mensuração e a análise de custos, bem como o reflexo na formação do preço de venda.

A avaliação dos grupos nessa metodologia se deu por meio de relatórios escritos, apresentação oral e *desing* do pôster. Os alunos apresentavam todo processo de precificação de seus produtos, que envolvia a escolha do ambiente de produção, a receita do produto, a seleção e cotação de preços das matérias-primas, o processo de produção, a precificação, entre outros. Na avaliação, foi observado a capacidade de análise, a qualidade e profundidade da fundamentação teórica, a criatividade, a objetividade, a criticidade das propostas e a habilidade de solucionar problemas de modo sistemático. Os grupos deviam entregar relatos sobre a atuação de todos os membros no desenvolvimento do trabalho e também avaliavam a aplicação da metodologia ativa.

Houve um intervalo de tempo entre as duas aplicações, o que ocorreu por questão de disponibilidade no planejamento da professora que ministra a disciplina. Todas as quatro técnicas aplicadas foram selecionadas e levantadas pela professora responsável pela disciplina em canais especializados relacionados às atividades para ensino. A aplicação das metodologias ativas exigiu, em média, de quatro a seis aulas presenciais de 50 minutos, nas

quais era explicado o roteiro da atividade, discutido o desenvolvimento do trabalho e apresentados os resultados do grupo. Na seção seguinte, são apresentados os procedimentos de coleta e tratamento dos dados deste estudo.

3.2. Procedimentos de coleta e tratamento dos dados

Concomitantemente à etapa em que as metodologias ativas foram conduzidas em sala de aula, os pesquisadores procederam às observações de forma não participante. Essas observações foram feitas em sala de aula no momento em que a professora aplicou as metodologias ativas de aprendizagem, o que permitiu verificar o interesse, o envolvimento e a participação dos alunos em resposta à utilização da referida metodologia.

Após a última aplicação das metodologias ativas, o que ocorreu ao final de junho de 2018, foi realizado pelos pesquisadores e mediada pela professora responsável pela disciplina o grupo focal, que contou com a participação de 6 alunos matriculados na disciplina que aceitaram participar da entrevista. Os participantes, na apresentação dos resultados, serão denominados da seguinte forma: Part1, Part2, Part3, Part4, Part5 e Part6. O grupo focal foi gravado mediante autorização dos participantes e teve duração de 38 minutos. O roteiro da entrevista foi semiestruturado, cabendo ao intermediador o papel de direcionar os respondentes, mas sem influenciar os rumos da discussão ou suas respostas.

Para a interpretação dos dados levantados na entrevista coletiva, recorreu-se ao método de análise de conteúdo. A análise de conteúdo visa “obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 48).

Neste estudo, a análise de conteúdo foi feita em quatro etapas: (i) organização da análise; (ii) codificação; (iii) categorização; (iv) inferências (BARDIN, 2011). Assim, os relatos dos entrevistados foram analisados e selecionados. Em seguida, desenvolveu-se o processo de codificação, em que os relatos foram agrupados em unidades temáticas que representam seus significados. Na sequência, realizou-se a enumeração, em que foi observada a frequência simples de cada unidade temática.

As unidades temáticas foram, então, categorizadas pelo critério semântico, buscando preservar a qualidade das categorias: exclusão mútua (as unidades só existem em uma divisão); homogeneidade (um único princípio de avaliação); pertinência (a categoria pertence

ao quadro teórico do estudo); objetividade e a fidelidade (regras de classificação precisas e compreensíveis); produtividade (a categoria produz resultados relevantes) (BARDIN, 2011).

Assim sendo, as Categorias Temáticas (CT) que emergiram da análise de conteúdo foram: (i) Metodologias ativas e o processo de ensino-aprendizagem; (ii) Metodologias ativas e o desenvolvimento de habilidades; (iii) Metodologias ativas e a motivação dos alunos; (iv) Contrastes entre diferentes metodologias de ensino; e (v) Metodologias ativas e a atuação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

O questionário foi aplicado com vistas a abranger a percepção de todos os estudantes da turma, uma vez que não foram todos que participaram do *focus group*. O objetivo foi identificar a percepção desses alunos quanto ao uso de metodologias ativas, considerando as mesmas categorias abordadas no grupo focal. O questionário foi dividido em duas partes, sendo a primeira sessão composta de perguntas relacionadas ao perfil sociodemográfico dos respondentes. Já na segunda parte, os alunos atribuíam o seu grau de concordância, em uma escala contínua de 0 a 10, com assertivas relacionadas às metodologias ativas de aprendizagem. Ressalta-se que as assertivas da segunda parte do questionário foram elaboradas com base na literatura levantada e nos relatos dos participantes do grupo focal.

A análise dos dados obtidos por meio dos questionários foi realizada somente por meio de estatística descritiva, uma vez que foi aplicado para toda a população deste estudo. Assim sendo, a amostra abrange 32 alunos que se prontificaram a responder o questionário, o qual foi aplicado em sala de aula após as metodologias ativas terem sido conduzidas.

4. Análise e Discussão dos Resultados

No momento em que as metodologias ativas, método do caso, *storytelling*, debate ou trabalho de campo, estavam sendo aplicadas em sala de aula, os observadores notaram que, inicialmente, alguns alunos reagiram com estranhamento, como no caso da contação de história. Todavia, o interesse e o envolvimento dos alunos foram surgindo aos poucos, até que a maioria da turma estava interagindo com a professora na tentativa de buscar as melhores soluções para o clímax da história. Abaixo, segue o trecho do grupo focal em que o Part4 comentou sobre a aplicação do *storytelling*:

Part4: [...] histórias, todo mundo gosta. Aí, quando coloca a matéria, o conteúdo dentro da história, querendo ou não, a gente vai prestar atenção na matéria, tem mais interesse e acaba aprendendo [...]

Miley (2009) e Mödristscher (2006) reconhecem a importância da captação emocional do aluno para que ele se engaje com o conteúdo que está sendo ensinado para assimilação significativa do conhecimento (AUSUBEL, 2000).

Durante o debate, os alunos buscavam trazer suas experiências profissionais sobre precificação de produtos, inclusive, alguns deles já haviam atuado ou atuavam no mercado de trabalho. Assim, esses alunos contribuíram com informações valiosas sobre o processo produtivo e/ou precificação das empresas.

Durante as apresentações dos resultados do método do caso e do trabalho de campo, sendo os alunos instigados pela professora, houve intensas discussões entre eles, principalmente, por parte dos que estavam apresentando e buscavam defender a resolução proposta para o problema na tomada de decisão. Ao final, por meio de discussões em grupo e a gestão de conflitos, eram definidas as melhores soluções para cada situação, evidenciando a participação ativa dos alunos, como encontrado por Costa et al. (2018), Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2005) e Jakka e Mantha (2012).

No grupo focal, a professora, inicialmente, explicou aos participantes o conceito das metodologias ativas de aprendizagem e o objetivo da entrevista em grupo. Embora todos relataram já terem tido contato com o uso de metodologias ativas ao longo da graduação, principalmente, com a resolução de estudos de caso, os alunos disseram não se tratar de estratégias de ensino recorrentes. Uma participante já tinha conhecimento prévio sobre o assunto pelo fato de já ser graduada em um curso de licenciatura, o qual contém disciplinas de didática e ensino na grade curricular.

Para a apresentação dos resultados, optou-se por evidenciar as categorias adotadas para o estudo, sendo elas: metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem; habilidades desenvolvidas; motivações para a participação ativa dos alunos no processo de ensino; diferenças entre o método baseado na preleção e o ativo; e a atuação dos estudantes na resolução das atividades.

4.1. Metodologias ativas e o processo de ensino-aprendizagem

Quanto às contribuições ao processo de ensino-aprendizagem, alguns alunos afirmaram que a principal contribuição da utilização das metodologias ativas diz respeito à aproximação dos estudantes com a prática profissional por meio da resolução de estudo de caso e trabalho de campo, ou seja, a interação da teoria com a prática. Os discentes afirmaram ainda que o debate proporcionou conhecer as experiências dos colegas que atuaram ou atuam

no âmbito profissional, mencionando também que a participação deles no decorrer das aulas auxiliou na fixação do conteúdo abordado. Segue o relato de uma participante da entrevista.

Part6: [...] o método ativo contribuiu para a fixação do conteúdo [...]. Se eu não tiver a oportunidade de fazer alguma coisa ativamente, como um trabalho como esse que a gente pesquisou em campo, eu não vou fixar o conteúdo. Então, uma coisa é eu estudar para uma prova, passar dois meses, eu não me recordar do conteúdo ministrado. Se eu tiver a oportunidade de vivenciar a situação de uma forma prática, eu consigo fixar o conteúdo e aplicar no meu trabalho.

A aproximação com a realidade empresarial, teoria e prática, possibilita ao educador instigar o raciocínio crítico, a pesquisa, a reflexão, a análise e a decisão dos alunos, como reconhece Anastasiou e Alves (2015), Castanho (2003), Costa et al. (2018), Jakka e Mantha (2012), Kane (2004), Kern (2002), Marion e Marion (2006) e Santos (2007), uma vez que o aluno passa a ter um papel ativo desde a coleta de dados até a tomada de decisões. Além disso, essa aproximação contribui para o processo de aprendizagem significativa dos conhecimentos, tornando-os mais sólidos e aprimorados, logo, mais aplicáveis à realidade profissional (AUSUBEL, 2000).

Outro aspecto importante abordado nas entrevistas sobre as metodologias ativas se refere à democratização do processo de ensino-aprendizagem com relação aos diversos estilos de aprendizagem que podem ser encontrados em sala de aula.

Part2: [...] eu tenho dislexia. Eu não consigo aprender quando tem só o professor falando, por exemplo, professor que usa mais aulas expositivas, mas, quando faz exercícios no quadro, eu consigo ter uma percepção muito melhor da matéria. Eu tenho muita dificuldade de aprender.

Part4: Eu acho que, para fugir da mesmice da aula, que é só o professor falando [...], os métodos aplicados ajuda bastante porque prende a nossa atenção e conseguimos participar [...]. É uma forma também do professor verificar as nossas dificuldades e entender como auxiliar no aprendizado.

Part3: [...] eu acho que aulas expositivas, a gente pode achar que está entendendo a matéria ou conteúdo e, na hora de fazer exercício ou aplicar, a gente percebe que realmente não está entendendo nada [...]

Bazani e Miranda (2018), Krüger e Ensslin (2013), Marion e Marion (2006) e Mazzioni (2013) esclarecem que um importante papel do educador é saber a quais tipos de alunos ele precisa ensinar, pois ele pode optar e usar diversas estratégias de ensino que considere como benéficas para o aprendizado do aluno. Nos relatos dos participantes, verifica-se a dificuldade de todos em aprenderem apenas com aula-expositiva, ficando evidentes, por conseguinte, as diferentes modalidades de estilos de aprendizagem

apresentadas pelos discentes, sustentando a sugestão de Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2005), segundo os quais os docentes não se limitem ao uso exclusivo de metodologias baseadas na exposição. A Part3 ainda aborda:

Part3: [...] Quando é só expositivo, você não consegue visualizar a prática. Talvez, quem trabalha na área consegue entender melhor [...], mais, quem não trabalha, fica só imaginando. Agora, com a metodologia, é mais palpável.

Assim como nos achados de Costa et al. (2018), os respondentes indicaram ainda que esse tipo de metodologia de ensino auxilia aos alunos que ainda não tiveram contato com a realidade profissional, especificamente, da área contábil.

Com relação às contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, as metodologias mais citadas pelos alunos foram: o trabalho de campo, o caso e o *storytelling*.

4.2. Metodologias ativas e o desenvolvimento de habilidades

As habilidades desenvolvidas que foram mais percebidas e recorrentes durante a discussão foram: trabalho em equipe, gestão de conflitos, distribuição de tarefas, capacidade analítica de decisão, o que corrobora as discussões de Anastasiou e Alves (2015), Marion e Marion (2006) e Santos (2017) e os achados de Costas et al. (2018), Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2005), Jakka e Mantha (2012) e Krüger e Ensslin (2013). Abaixo, seguem alguns depoimentos coletados nas entrevistas que reforçam esses achados:

Part6: [...] relacionamento interpessoal, normalmente, temos que gerenciar conflitos, são opiniões diversas, gerenciamento de tempo, e habilidade analítica também. A gente tem que resolver o caso, desmembrar os detalhes e o desafio de apresentar para a turma.

Part2: [...] o grau de dificuldade de colocar todo mundo na mesma sintonia para fazer com que o processo rode [...]. No meu grupo, onde tem pessoas mais maduras e outras pessoas saindo da adolescência, entrando na fase adulta, então, você cobrar um pouco mais de responsabilidade exige muito mais energia. Você tem que ser mais enfático [...]

Part2: Porque, às vezes, um aluno, ele pode ser muito na retórica e não ter o conhecimento para conseguir passar o conhecimento ou, às vezes, o aluno tem muito conhecimento prático, mas ele não consegue transmitir. Então, aqui no ambiente acadêmico, é a oportunidade de interação.

Logo, é perceptível que as metodologias ativas ainda contribuem para desenvolver aptidões que são exigidas pelo mercado de trabalho, que são capacidades que vão além do campo teórico contábil, ou seja, habilidades não técnicas e mais voltadas para gestão e organização de processos e de pessoal, de iniciativa e de tomada de decisão (KLIBI; OUSSII,

2013; LEMES; MIRANDA, 2014; MADRUGA; COLOSSI; BIAZUS, 2016; OTT et al., 2011; PRATAMA, 2015).

Para o desenvolvimento de habilidades, as metodologias mais citadas pelos alunos foram: o trabalho de campo, o caso e o debate.

4.3. Metodologias ativas e a motivação dos alunos

Para os alunos, as metodologias ativas utilizadas, de fato, estimulam mais sua participação ativa do que as metodologias baseadas na exposição, o que pode ser justificado pelo fato de desafiar o aluno com situações do cotidiano em que ele pode buscar situações do seu interesse e aplicar seus conhecimentos teóricos anteriormente vistos em sala de aula. Abaixo, estão expostos os depoimentos de alguns alunos sobre a experiência com o trabalho de campo:

Part2: A gente buscou uma situação prática para ver se estava no caminho certo, mas estava dando prejuízo. E agora, poderíamos ajudar a empresa?

Part3: [...] a gente buscou uma [situação] prática. O preço que estava sendo vendido estava dando prejuízo porque, às vezes, não temos os conhecimentos necessários [...] mas, aí, quando fomos fazer pelo *Mark-up*, utilizando tudo, toda a teoria, aí percebemos que a precificação adotada não estava correta.

Part2: [...] a gente usou até questão de legislação trabalhista para poder entender as partes dos encargos trabalhistas e também informações da área comercial.

Verifica-se, assim, a participação ativa dos alunos para buscar situações do seu cotidiano com o fim de aplicar seus conhecimentos teóricos (ANASTASIOU; ALVES, 2015; COSTA et al., 2018; JAKKA; MANTHA, 2012; KANE, 2004; KERN, 2002; MARION; MARION, 2006). Ademais, a interdisciplinaridade e a busca por conhecimentos anteriores que não eram aplicados também foram resgatados.

Com relação a estimular a participação ativa dos alunos, as metodologias mais citadas pelos eles foram: o trabalho de campo e o método do caso.

4.4. Contrastes entre diferentes metodologias de ensino

Foi possível notar que é percebida pelos alunos uma diferença entre as duas formas de ensino. As diferenças mais recorrentes são: quando ocorre a aplicação de metodologias ativas, há maior participação dos alunos, mais possibilidade de ser criativo e maior envolvimento dos alunos em detrimento de estímulos externos que reduzem a atenção (tecnologia, conversas com colegas, entre outros). Abaixo, são apresentados alguns depoimentos dos alunos sobre as

principais diferenças percebidas com a aplicação das metodologias ativas em detrimento dos métodos baseados na exposição.

Part4: Participação maior dos alunos.

Part3: Quando é só expositivo, você não consegue imaginar na prática [...]. Agora, com a metodologia, é mais palpável.

Part1: [...] tem muitos alunos que trabalham o dia todo, chega na sala de aula cansado, não tem aquele foco, qualquer coisinha tira a atenção. O celular, hoje em dia, todo mundo fica ligado. Aula expositiva, querendo ou não, ela fica cansativa para a gente também.

Part5: [...] Storytelling também é legal porque a gente tenta criar casos diferentes, igual quando contou o caso da tilapinha, o caso do queijo [requeijão]. A gente distrai um pouco e consegue perceber a aplicação prática [...]

Part2: A gente tem muita dificuldade porque são diversos estímulos que nos fazem desprender, celular, o colega do lado que quer conversar, e eu acho que isso são estímulos externos e eu entendo que, quando a aula é ativa, ela consegue sobrepor estes estímulos [...]

Mazzioni (2013) aborda sobre o desafio do professor em competir com estímulos que são mais “atraentes” que o conhecimento que ele está transmitindo. Nesse sentido, observa-se, pela fala dos discentes, que os atrativos para a dispersão são vários, por isso, quando o professor dá a eles a oportunidade de terem um papel ativo, acaba por incentivar o aprendizado e captar a atenção.

4.5. Metodologias ativas e a atuação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem

As metodologias ativas de aprendizagem estimulam os alunos a participarem ativamente das atividades proposta em sala de aula (KANE, 2004; KERN, 2002; MARTÍ-BALLESTER; ORGAZ-GUERRERO, 2014; SILVA et al., 2014). No caso do trabalho de campo, exigiu-se dos participantes um raciocínio analítico desde a interpretação inicial da tarefa até a coleta dos dados. Isso demandou a observação, a operacionalização do processo produtivo, a análise das variáveis que podem afetar a formação de preço, a investigação do ambiente (mercado) e, principalmente, a escolha no processo decisório empresarial. Por isso, para os participantes, trabalhar em grupo foi fundamental para a aplicação dessa metodologia, pois, para cada etapa, os participantes deveriam contribuir com suas habilidades. Os relatos dos discentes ilustram a participação dos mesmos no trabalho de campo.

Rocha Neto, I.V.; Silva, A.O. da; Leal, E.A.

Part6: [...] a gente escolhe pela habilidade de cada um. Tem um que tem habilidade de comunicação, um que é mais da parte de tecnologia, a gente já tinha uma doceira no grupo [...] e tem que ter o gerenciamento de tempo também [...]

Part2: [...] quatro integrantes fizeram a parte do levantamento de dados e cálculos. Aí, elas me passaram os cálculos, eu condensei com as informações, tipo assim, produção, tabelas. Outro fez a análise, a parte de precificação e a parte do Mark-up. A outra integrante ficou por conta de ler o trabalho, revisar e montar o banner.

Pela fala dos discentes, é possível verificar o envolvimento da equipe para resolução dos problemas. Os alunos reconhecem a necessidade de se gerenciar o conhecimento e o tempo dos integrantes para, posteriormente, sistematizar o desenvolvimento das tarefas. Percebe-se ainda que a aplicação de metodologias ativas proporciona a participação dos estudantes em sala de aula, o que poderá influenciar em sua atuação profissional. Tais resultados confirmam os achados de Costa et al. (2018), Oliveira Neto, Gomes e Titton (2017) e Santos (2017).

Como evidenciado por Rocha Neto e Leal (2017), os alunos recorrem a saberes prévios advindos de experiências anteriores que extrapolam apenas os conhecimentos em contabilidade na busca por cumprir as atividades propostas em cada metodologia. Ainda de acordo com Moreira (2017), quando ocorre a aprendizagem significativa, o aluno consegue diferenciar conhecimentos prévios de novos conhecimentos e, a partir daí, fazer a reconciliação integrativa desses saberes, incorrendo na assimilação, que é um processo em que “uma nova ideia (a) é aprendida significativamente pelo fato de estar relacionada e interagir com a ideia relevante já estabelecida (A) na estrutura cognitiva, ambas são modificadas e (a) é assimilada em (A)” (AUSUBEL, 2000, p.101).

De acordo com a Teoria da Assimilação, é pressuposto da aprendizagem significativa que o aluno exerça um papel ativo no seu processo de aprendizagem (AUSUBEL, 2000; AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980). Entretanto, é necessário que o professor valorize o *backgrund* do aluno (ROCHA NETO; LEAL, 2017) e que propicie tal ambiente ao aluno por meio de material significativo (MOREIRA, 2017), ou seja, forneça informação que seja relevante por meio de formas/estratégias de ensino que estimulem o aluno a apreender. Como ficou evidenciado, as metodologias ativas são um meio de se alcançar essa postura dos alunos, como afirmado por Behr et al. (2018), Kane (2004), Kern (2002), Martí-Ballester e Orgaz-Guerrero (2014) e Silva et al. (2014).

4.6. Análise descritiva

Conforme indicado na metodologia, para complementar a análise dos resultados, foi aplicado um questionário aos estudantes matriculados na disciplina em estudo. A Tabela 1 evidencia a caracterização dos respondentes.

Tabela 1: Caracterização dos respondentes

Gênero			
Masculino	53,13%	Feminino	46,88%
Idade			
19-23	56,25%	34-38	9,38%
24-28	18,75%	44-48	3,13%
29-33	12,50%		
Experiência profissional			
Sim	96,88%	Não	3,13%
Tempo de experiência (em anos)			
0-3	56,25%	9-12	9,38%
3-6	15,63%	Não responderam	12,50%
6-9	6,25%		
Experiência na área contábil			
Sim	46,88%	Não	53,13%

Fonte: dados da pesquisa.

Verifica-se que a turma apresenta maior número de discentes do gênero masculino (53,13%). Percebe-se também que 56,25% da turma têm idade entre 19 e 23 anos, ou seja, pode-se inferir que mais da metade da sala concluiu recentemente o ensino médio. Além disso, outros 31,25% têm entre 24 e 33 anos, enquanto os indivíduos com idade entre 34 e 48 anos representam apenas 12,51% da amostra.

É possível verificar ainda que 96,87% dos alunos têm experiência profissional e apenas um aluno não tem qualquer experiência, indicando tais resultados que os discentes conhecem a demanda do mercado profissional. Identificou-se também o tempo de experiência desses alunos, apontando o resultado que mais da metade da turma (56,25%) têm até 3 anos de experiência.

A Tabela 2 apresenta os resultados da segunda parte do questionário quanto ao grau de concordância dos alunos em relação às assertivas referentes ao uso das metodologias ativas de aprendizagem. Destaca-se que os participantes deveriam atribuir notas de zero a dez, de modo que 10 representa concordância e 0 indica não concordância, podendo serem utilizadas casas decimais.

Observa-se na Tabela 2 que todas as assertivas apresentaram notas acima de 6,9, indicando uma aceitação positiva dos discentes quanto à aplicação de metodologias ativas de aprendizagem. As assertivas 1 e 7 apresentaram notas acima de 8,84, evidenciando que os

alunos percebem que a utilização dessas estratégias tem influências para o processo de ensino-aprendizagem e que contribuem de maneira efetiva para assimilação do conteúdo da disciplina Análise de Custos, como afirmam Anastasiou e Alves (2015), Castanho (2003), Costa et al. (2018) e Krüger e Ensslin (2013).

Tabela 2: Análise descritiva das assertivas

Questão	Média	Desvio-padrão
Quest_01	8,93	1,18
Quest_02	8,83	1,55
Quest_03	8,19	1,53
Quest_04	6,98	2,62
Quest_05	7,94	2,13
Quest_06	9,20	1,15
Quest_07	8,84	1,52
Quest_08	8,13	1,63
Quest_09	8,27	2,22
Quest_10	8,42	1,76

Quest_01. As metodologias ativas aplicadas na disciplina de Análise de Custos influenciaram no meu processo de aprendizagem.

Quest_02. A metodologia ativa (método do caso) me auxiliou a entender o conteúdo da disciplina.

Quest_03. As metodologias ativas contribuíram no desenvolvimento da minha habilidade analítica.

Quest_04. As metodologias ativas contribuíram no desenvolvimento da minha habilidade de comunicação.

Quest_05. As metodologias ativas contribuíram no desenvolvimento da minha habilidade de trabalhar em equipe.

Quest_06. O trabalho de campo (fábrica de doces e bolos) proporcionou a aplicação prática de conhecimentos anteriores na resolução de problemas.

Quest_07. As metodologias ativas contribuíram de maneira efetiva para a minha aprendizagem do conteúdo da disciplina.

Quest_08. A metodologia ativa (debate) me auxiliou a entender o conteúdo da disciplina.

Quest_09. Eu percebi diferenças significativas na aplicação de metodologias ativas com relação às metodologias baseadas na exposição.

Quest_10. A metodologia ativa (*storytelling* – contação de história) me auxiliou a entender o conteúdo da disciplina.

Fonte: dados da pesquisa

Além disso, os alunos indicaram que o trabalho de campo (fábrica de doces e bolos) foi a metodologia ativa que mais contribui para aplicação de conhecimentos anteriores. A questão 6 foi a que apresentou o maior grau de concordância, com média de 9,2, e o menor desvio-padrão, que foi de 1,15. Conforme já identificado nas entrevistas, a participação ativa dos discentes na resolução dessa atividade proporciona a aplicação prática de conhecimentos teóricos anteriores ao passo que aproxima a teoria vista em sala de aula com a realidade profissional, instigando os alunos a aplicarem seus conhecimentos teóricos na resolução de problemas (ANASTASIOU; ALVES, 2015; CASTANHO, 2003; KANE, 2004; KERN, 2002; KRÜGER; ENSSLIN, 2013; MARION; MARION, 2006; SANTOS, 2017).

Com relação ao método do caso, ao debate e ao *storytelling*, as assertivas 2, 8 e 10, respectivamente, confirmam que essas metodologias contribuem para a compreensão e assimilação do conteúdo, corroborando o que apontam Anastasiou e Alves (2015), Castanho (2003), Costa et al. (2018), Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2005), Jakka e Mantha (2012), Krüger e Ensslin (2013).

De acordo com as questões 3, 4 e 5, as metodologias ativas contribuíram para o desenvolvimento de habilidades analíticas, de comunicação e trabalho em equipe durante o período em que a disciplina foi ministrada, corroborando os estudos de Anastasiou e Alves (2015), Costa et al. (2018), Krüger e Ensslin (2013), Marion e Marion (2006) e Santos (2017). Na entrevista (grupo focal), os participantes justificaram o desenvolvimento da habilidade analítica ao relatarem que os mesmos foram desafiados a raciocinarem criticamente sobre as informações apresentadas no trabalho para atingir o objetivo proposto.

Com relação ao desenvolvimento de habilidades de comunicação e de trabalho em equipe, os entrevistados relataram que foi mais forte quando *trade-offs* de ideias, geracionais e de interesses aconteciam no desenvolvimento dos trabalhos. Assim sendo, as metodologias ativas contribuem para formar profissionais com maior conformidade com o que o mercado de trabalho tem requisitado (KLIBI; OUSSII, 2013; LEMES; MIRANDA, 2014; MADRUGA; COLOSSI; BIAZUS, 2016; OTT et al., 2011) e com o que é exigido pelas DCN estabelecidas pelo MEC.

Tais resultados podem ser explicados e sustentados pela Teoria da Assimilação (AUSUBEL, 2000; AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980) que pressupõe que o aluno apreende significativamente quando é colocado em situações desafiadoras e deve utilizar seu *background* de vivências e conhecimentos e aplicá-los ativamente no processo de ensino-aprendizagem. As metodologias ativas se tornam materiais significativos, como preconiza a teoria, por incentivarem os alunos a romperem com seu papel passivo de aprendizagem à medida que instiga e oportuniza que busquem aprender a aprender novos conhecimentos de forma ativa e alternativa. Ademais, essas metodologias valorizam as vivências anteriores dos alunos e seus conhecimentos prévios, tornando a aprendizagem mais concreta e significativa.

Destaca-se que as assertivas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades de comunicação e de trabalhar em equipe, questões 4 e 5, respectivamente, ainda que indiquem concordância, foram as menos pontudas e com os maiores desvios-padrão, evidenciando menor concordância e maior dispersão entre as opiniões dos alunos sobre o desenvolvimento dessas habilidades. Observa-se que alguns alunos atribuíram nota zero, justificando tal dispersão. Essas avaliações podem ser justificadas pela heterogeneidade da turma ou pela falta

de hábito dos alunos em participar de atividades ativas que exigem envolvimento de toda a turma, haja vista que também foi verificado, na assertiva 9, que os estudantes percebem haver diferenças na aplicação de metodologias ativas quando comparadas com metodologias baseadas na exposição.

Com vistas a tornar a aplicação dessas metodologias mais natural e recorrente e, com isso, causar cada vez menos estranhamento e insatisfação dos alunos, os resultados do presente estudo corroboram as recomendações de Guedes, Andrade e Nicolini (2015) e Silva et al. (2014), os quais incentivam que pesquisas sejam feitas sobre a utilização de metodologias ativas a fim de fomentar a literatura com o intuito de oferecer mais e melhores subsídios a professores e gestores acadêmicos que desejem aplicar esse tipo de estratégia de ensino no seu ambiente escolar.

5. Considerações Finais

O mercado de trabalho já não requer somente o conhecimento técnico e prático em contabilidade, não sendo mais esses conhecimentos suficientes para formar bons profissionais, o que torna relevante a prática do ensino em conformidade e harmonia com a demanda do mercado de modo que uma não se sobreponha à outra. A fim de alcançar essa harmonização, as metodologias ativas de aprendizagem são estratégias de ensino em que o aluno é colocado como agente da sua aprendizagem e o papel do professor é o de buscar alcançar uma aprendizagem significativa em detrimento de uma aprendizagem mecânica. Logo, o objetivo deste trabalho foi analisar a percepção dos alunos de uma IES pública mineira sobre o uso de metodologias ativas na aprendizagem significativa do conteúdo da disciplina de Análise de Custos.

Assim como nos estudos de Costa et al. (2018), Jakka e Mantha (2012), Kane (2004), Kern (2002) e Marion e Marion (2006), verificou-se, por meio dos resultados apresentados e das interpretações discutidas, que as metodologias ativas constituem uma possibilidade de aliar a teoria e a prática nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, tornando-se uma estratégia de ensino relevante para o processo de formação de novos profissionais na área. Observou-se ainda que as metodologias ativas são importantes estratégias de ensino no sentido de reduzir a distância entre o que é ensinado em sala de aula e o que é vivido, de fato, no mercado de trabalho.

Os alunos também percebem essas contribuições para o desenvolvimento de algumas habilidades técnicas e não técnicas, como a capacidade crítica, reflexiva e a criatividade dos

estudantes envolvidos. Tanto na percepção dos alunos, como nos achados de Klibi e Oussii (2013), Lemes e Miranda (2014), Madruga, Colossi e Biazus (2016) e Ott et al. (2011), essas habilidades têm sido requeridas pelo mercado de trabalho, principalmente, capacidades que vão além do campo teórico e técnico da contabilidade, tais como: habilidades voltadas para o trabalho em equipe; boa comunicação; gestão e organização de processos e de pessoas; e capacidade de iniciativa e participação ativa na tomada de decisão no ambiente organizacional.

Neste estudo, com base nas respostas dos discentes de graduação, também foi identificado que o modelo baseado na preleção de ensino tem sido mais utilizado pelos docentes de curso de Ciências Contábeis (BLANKLEY; KERR; WIGGINS, 2017; SILVA et al., 2014) da referida IES, e que, ainda que a maioria já tenha tido contato com metodologias ativas, essas ainda são pouco utilizadas. Entretanto, pode-se dizer que, mesmo com fatores limitantes advindos da grande parte do tempo de sala de aula ainda ser utilizado com metodologias passivas ou, até mesmo, do modo como o processo de ensino é conduzido na graduação, a aplicação de metodologias ativas apresenta resultados significativos para o envolvimento dos estudantes participantes deste estudo no processo de ensino-aprendizagem.

Importante ressaltar que este estudo é pontual e não tem a pretensão de generalizar os resultados. Espera-se fomentar debates e reflexões sobre o tema, uma vez que as metodologias ativas de aprendizagem, conforme apresentado, constituem uma prática pedagógica que merece atenção, engajamento, tempo e preparo do professor que vai aplicá-las.

Para futuros trabalhos, portanto, sugere-se que se aprofunde em questões relacionadas ao tema e seja ampliada a pesquisa para outras disciplinas e/ou cursos de graduação a fim de que se possa investigar se os resultados aqui apresentados são isolados ou têm relação com a prática vivenciada em outras amostras. Além disso, sugere-se que sejam realizados trabalhos que apresentem formas de como e onde aplicar e de como avaliar as metodologias ativas.

6. Referências

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G.; C.; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 5 ed. Joinville: Univille, 2015. p. 73-108.

APOSTOLOU, B. et al. Accounting education literature review (2017). *Journal of Accounting Education*, v.43, p. 1-23, 2018.

AUSUBEL, D. P. *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Tradução: Eva Nick et al. Rio: Interamericana, 1980.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *B. Tec. Senac*, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2003.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições70, 2011.

BAZANI, C. L.; MIRANDA, A.B. Planejamento no Ensino Superior. In: MIRANDA, G.J.; LEAL, E. A.; CASA NOVA, S.P.C. *Revolucionando a docência universitária: Orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios*. São Paulo: Atlas, 2018. p. 3-36.

BEHR et al. Aprendizagem significativa no ensino de custos. *Custos e @gronegócios*. v. 14, n. 2, p. 161-188, 2018.

BLANKLEY, A. I.; KERR, D.; WIGGINS, C. E. The State of Accounting Education in Business Schools: an Examination and Analysis of Active Learning Techniques. In: RUPERT, T. J.; KERN, B. B (ed.). *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations*. Emerald Publishing Limited, 2017. p. 101-124.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 10, de 16 de dezembro de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=04/06/2018&jornal=515&pagina=10>. Acesso em: 19 set. 2018.

BRYMAN, A. *Social research methods*. 4. ed. New York: Oxford University Press, 2012.

CASTANHO, M. E. L. M. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Técnicas de Ensino: Por que não?* Campinas, SP: Papirus, 2003.

COSTA, P. S. et al. A Safari in Brazil: evidence regarding the Framework-Based Approach to Teaching. *Revista Contabilidade & Finanças*, v. 29, n. 76, p. 129–147, 2018.

FERNANDES, J. L. N. et al. Os Desafios do Ensino da Disciplina Contabilidade de Custos Face ao Panorama Contemporâneo da Economia Brasileira. *Revista de Contabilidade da UFBA*, v. 9, n. 1, p. 5-21, 2015.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 5, Edição Especial, p. 183-196, 2001.

FRAGALLI, A. C. et al. O mercado de trabalho para o profissional de custos: um estudo das capitais brasileiras. *Revista Ciências Sociais em Perspectiva*, v. 12, n. 23, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUEDES, K. L.; ANDRADE, R. O. B.; NICOLINI, A. M. A Avaliação De Estudantes E Professores De Administração Sobre a Experiência Com a Aprendizagem Baseada Em Problemas. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 16, n. 1, p. 71–100, 2015.

GUERRA, C. J. O.; TEIXEIRA, A. J. C. Os impactos da adoção de metodologias ativas no desempenho dos discentes do curso de ciências contábeis de instituição de ensino superior mineira. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, v. 10, n. 4, p. 380–397, 2016.

HERNÁNDEZ MUNHOZ, A. M. *Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes*. 2004. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

IKEDA, A. A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M.; CAMPOMAR, M.C. O caso como estratégia de ensino na área de Administração. *Revista de Administração-RAUSP*, v. 41, n. 2, p. 147–157, 2006.

JAKKA, S. R.; MANTHA, S. R. Case Study Method of Teaching in Management Education. *Journal of Business Management & Social Sciences Research*, v. 1, n. 3, p. 13-16, 2012.

KANE, L. Educators, learners and active learning methodologies. *International Journal of Lifelong Education*, v. 23, n. 3, p. 275-286, 2004.

KERN, B. B. Enhancing accounting students' problem-solving skills: the use of a hands-on conceptual model in an active learning environment. *Accounting Education*, v. 11, n. 3, p. 235-256, 2002.

KLIBI, M. F.; OUSSII, A. A. Skills and attributes needed for success in accounting career: do employers' expectations fit with students' perceptions? evidence from Tunisia. *International Journal of Business and Management*, v. 8, n. 8, p. 118-132, 2013.

KRÜGER, L. M.; ENSSLIN, S. R. Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina Contabilidade III do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista Organizações em Contexto-online*, v. 9, n. 18, p. 219–270, 2013.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2017.

LEMES, D. F.; MIRANDA, G. J. Habilidades profissionais do contador preconizadas pela IFAC: um estudo com profissionais da região do triângulo mineiro. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, v. 7, n. 2, p. 293-316, 2014.

MADRUGA, S. R.; COLOSSI, N.; BIAZUS, C. A. Funções e competências gerenciais do contador. *Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria*, v. 9, n. 2, p. 182-191, 2016.

MARCONI, M. de. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARION, J. C.; MARION, A. L. C. *Metodologias de ensino na área de negócios: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA*. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTÍ BALLESTER, C. P.; ORGAZ GUERRERO, N. Análisis del uso de cuestionarios en contabilidad financiera. *Educación XXI*, v. 17, n. 1, p. 271–290, 2014.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT*, v. 2, n. 1, p. 93-109, 2013.

MILEY, F. The storytelling project: innovating to engage students in their learning. *Higher Education Research & Development*, v. 28, n. 4, p. 357-369, 2009.

MÖEDRITSCHER, F. The Impact of an E-Learning Strategy on Pedagogical Aspects. *Journal of Instructional Technology & Distance Learning (ITDL)*, v. 3, n. 3, 2006.

MOREIRA, M. A. *Teorias da Aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2017.

MOURA, M. F. de; PEREIRA, N. A.; SOUZA, S. T. de. Debate: uma técnica de ensino voltada à pluralidade de pontos de vista. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2017. p. 54-64.

OLIVEIRA NETO, J. D.; GOMES, G. DE S.; TITTON, L. A. Using Technology Driven Flipped Class to Promote Active Learning in Accounting. *Revista Universo Contábil*, v. 13, n. 1, p. 49–64, 2017.

OTT, E. et al. Relevância dos conhecimentos, habilidades e métodos instrucionais na perspectiva de estudantes e profissionais da área contábil: estudo comparativo internacional. *Revista Contabilidade & Finanças*, v. 22, n. 57, p. 338-356, 2011.

PILETTI, C. *Didática geral*. 23. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PRATAMA, A. Bridging the Gap between Academicians and Practitioners on Accountant Competencies: An Analysis of International Education Standards (IES) Implementation on Indonesia's Accounting Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, v. 211, p. 19-26, 2015.

ROCHA NETO, I. V.; LEAL, E. A. Análise Comparativa do Rendimento Acadêmico dos Discentes nas Disciplinas de Contabilidade de Custos e Controladoria: um estudo no Curso de Ciências Contábeis. *Meta: Avaliação*, [S.l.], v. 9, n. 26, p. 201-222, 2017.

SANTOS, N. de A. Prática de campo: desenvolvendo uma atitude científica nos estudantes. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2017. p. 202-213.

SAUPE, R. et al. Conceito de competência: validação por profissionais de saúde. *Saúde em Revista*, v. 8, n. 18, p. 31-37, 2006.

SIGÜENZA TAMOYO, W.; URIARTE, A. A. Satisfacción del alumnado tras la implantación del aprendizaje basado en problemas. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, v. 8, p. 840–855, 2016.

SILVA, U. B. et al. Concepções pedagógicas e mudanças nas práticas contábeis: um estudo sobre o modelo educacional adotado em uma universidade pública e a formação crítico-reflexiva do contador. *Revista de Contabilidade e Controladoria*, v. 6, n. 2, p. 54–66, 2014.

VASCONCELOS, Y. L. et al. Método de caso e estudo de caso: usos no exercício da docência em contabilidade de custos. *Custos e @gronegocio*, v. 9, n. 4, p. 2-18, 2013.