



UNIVERSIDADE VALE DO TAQUARI – UNIVATES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO EM ENSINO

**METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS  
CONTÁBEIS: *PBL – PROBLEM BASED LEARNING*  
NA DISCIPLINA DE ARBITRAGEM E PERÍCIA  
CONTÁBIL**

**Adriano Barreira de Andrade**

**Lajeado, novembro de 2018**

Adriano Barreira de Andrade

**METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS:  
*PBL – PROBLEM BASED LEARNING* NA DISCIPLINA DE  
ARBITRAGEM E PERÍCIA CONTÁBIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino na linha de Pesquisa em Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen

Coorientadora: Profa. Dra. Silvana Neumann Martins

Lajeado, novembro de 2018

## RESUMO

A presente pesquisa está direcionada para a compreensão das metodologias ativas de ensino e aprendizagem no curso de Ciências Contábeis. Defende-se que, na sala de aula, o aluno deve ser responsável pela construção do seu conhecimento. Assim, o estudo teve como objetivo investigar como o uso de metodologias ativas em sala de aula, considerando a aplicação do *problem based learning* (PBL), promove a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia de graduandos em Ciências Contábeis. O PBL permite o desenvolvimento do pensamento reflexivo, incentiva a investigação científica, aproxima o indivíduo do meio em que está inserido, suscita o desejo permanente de aperfeiçoamento por meio do desenvolvimento das habilidades de autoavaliação e estimula a troca de conhecimentos e experiências (MARTINS et al., 2015). Utilizou-se a abordagem quali quantitativa e, em relação aos objetivos, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória e descritiva. Considerando os procedimentos técnicos, trata-se de uma aproximação ao estudo de caso, tendo sido utilizados, como instrumentos de coleta de dados, a observação participante e questionários aplicados no início e no final da experiência, em uma turma de graduandos em Ciências Contábeis na disciplina Arbitragem e Perícia Contábil. A pesquisa foi realizada no CEULP/ULBRA, localizado em Palmas – TO. A respeito dos resultados, segundo os relatos dos alunos, após a participação em aulas baseadas no PBL, houve melhora na aprendizagem e aumento do desenvolvimento da autonomia acadêmica. Cabe ressaltar que a habilidade de trabalhar em equipe, citada inúmeras vezes pelos sujeitos da pesquisa como o item que mais demandou atenção, bem como a habilidade de superar as dificuldades apresentadas, foram essenciais para o sucesso na solução do problema proposto. Foram apontados nos resultados as opiniões dos alunos acerca da ampliação da aprendizagem, bem como sentiram-se mais autônomos após a experiência com o PBL.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas de ensino. PBL – *problem based learning*, Ciências Contábeis.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>6</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>10</b>
<b>2.1 Teorias de Aprendizagem</b>	<b>10</b>
<b>2.2 Metodologias Ativas</b>	<b>23</b>
<b>2.2.1 <i>Problem Based Learning</i> - PBL</b>	<b>25</b>
<b>2.2.2 Autonomia</b>	<b>32</b>
<b>2.4 Ensino em Ciências Contábeis</b>	<b>34</b>
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>37</b>
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>46</b>
<b>4.1 Concepções e vivências dos graduandos em Ciências Contábeis em Metodologias Ativas</b>	<b>46</b>
<b>4.1.1 Metodologias de ensino e aprendizagem</b>	<b>47</b>
<b>4.1.2 Metodologias de ensino e autonomia</b>	<b>51</b>
<b>4.1.3 Metodologias de ensino e desenvolvimento de habilidades de liderança</b>	<b>52</b>
<b>4.2 Desenvolvimento do PBL (<i>problem based learning</i>) na disciplina de Arbitragem e Perícia Contábil</b>	<b>54</b>
<b>4.3 Percepções dos alunos em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades com o uso do PBL nas aulas</b>	<b>60</b>
<b>4.3.1 Metodologias de ensino e aprendizagem</b>	<b>60</b>
<b>4.3.2 Metodologias de ensino e desenvolvimento de autonomia</b>	<b>63</b>
<b>4.3.3 Metodologias de ensino e desenvolvimento de habilidades de liderança</b>	<b>66</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>71</b>

**REFERÊNCIAS**

## 1 INTRODUÇÃO

Ao escolher o curso superior, dei preferência ao curso de bacharelado em Ciências Contábeis. Após alguns anos atuando como contador, decidi que gostaria de encarar um novo desafio e me tornei professor universitário.

Como tal, em 2016 tive oportunidade de participar da semana pedagógica no CEULP/ULBRA, durante a primeira semana antes das aulas regulares dos alunos, quando pudemos, como professores, sentar e refletir sobre nossa prática docente. Vale destacar que, ao assumir o papel de professor, percebi que havia algumas lacunas em minha formação. Assim, após algumas oficinas sobre metodologias ativas, compreendi que ali existia um conhecimento que poderia me auxiliar em minhas aulas.

Dessa forma, o interesse em cursar o Mestrado em Ensino na Universidade do Vale do Taquari - Univates acompanhou minha intenção de me tornar um professor com melhor prática pedagógica. A investigação científica de qualidade, as leituras realizadas e os debates em sala de aula, certamente provocariam mudanças positivas na atividade docente.

O curso de Ciências Contábeis possui uma estrutura de ensino baseada nas metodologias de ensino tradicionais. Há necessidade de mudanças nas aulas, de maneira que o aluno perceba como ele pode fazer a diferença em sua organização. Acredito que a mudança começa na sala de aula. Investigar as metodologias ativas e, mais especificamente, como o *PBL – problem based learning* pode ser aplicado no ensino de contabilidade, é um desafio atual.

Nessa perspectiva, decidi abordar, como tema para esta pesquisa, As Metodologias Ativas no ensino de Ciências Contábeis. Já tinha ouvido falar sobre as metodologias ativas, entretanto, não sabia como poderiam ser aplicadas no curso de Ciências Contábeis.

Após algumas leituras de artigos científicos sobre esse tema e participação em

palestras, defini o seguinte problema de pesquisa: Como o uso das metodologias ativas, especificamente considerando o *Problem Based Learning* (PBL), promove a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia em alunos do curso de Ciências Contábeis?

Esse problema originou o seguinte objetivo geral: Investigar como o uso de metodologias ativas em sala de aula, considerando a aplicação do *Problem Based Learning* (PBL), promove a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia de graduandos em Ciências Contábeis.

A partir do problema e do objetivo geral, estabeleci os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as concepções e vivências de graduandos em Ciências Contábeis quanto às metodologias ativas.
- Desenvolver com uma turma de alunos de graduação do curso de Ciências Contábeis a estratégia de ensino e de aprendizagem denominada PBL (*problem based learning*), nas aulas da disciplina de Arbitragem e Perícia Contábil.
- Analisar as percepções dos alunos em relação à promoção da aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades, como a autonomia, com o uso do PBL nas aulas.

Acerca do desenvolvimento dos objetivos específicos no trabalho, as percepções quanto à promoção da aprendizagem, desenvolvimento de habilidades e autonomia serão interpretados a partir das opiniões emitidas pelos alunos da disciplina Arbitragem e Perícia Contábil, por meio dos instrumentos de pesquisa selecionados.

As metodologias ativas de ensino e aprendizagem são objeto de pesquisa de alguns pensadores. Berbel (2011 p. 29) define o conceito de metodologias ativas como “formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”.

Outros pesquisadores defendem as metodologias ativas como integrantes no processo de desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Freire (1996) já defendia que, na educação de adultos, os elementos que impulsionam a aprendizagem são a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir da sabedoria e das experiências prévias dos indivíduos. Ou seja, pode-se perceber que Freire (1996) preocupava-se para além do aprendizado,

considerando a necessidade do desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

As Metodologias Ativas apontam para que o ensino seja empreendido a partir do aluno. O professor deve atuar como um facilitador ou orientador, auxiliando os estudantes na construção do seu aprendizado.

Também no curso de Ciências Contábeis, as mudanças que vêm ocorrendo a partir das normas nacionais e internacionais de contabilidade, o desenvolvimento econômico, organizacional, bem como o avanço da tecnologia, contribuem para que surjam novas exigências das corporações, por profissionais com senso crítico e com vasto conhecimento em diversas áreas da organização (SILVA et al., 2014). Esse novo contexto exige profissionais capacitados, autônomos e críticos.

Conforme Oliveira et al. (2012) essas mudanças são consideradas como justificativa para dar sustentação conceitual, teórica e inclusive ideológica às novas maneiras de conceber o ato educativo, conseqüentemente, para a nova proposta dos modelos profissionais, originados numa educação crítica e transformadora.

Essas discussões relacionadas ao ensino e aprendizagem não surgiram recentemente. Há algumas décadas Freire (1996) iniciou o debate sobre a necessidade de mudança paradigmática no modelo educacional do Brasil. Sua proposta consistiu num modelo educacional emancipador, libertador, com base na “dialogicidade” para o desenvolvimento do conhecimento e a transformação deste em sabedoria.

Pode-se perceber, nas universidades, que crescem as publicações referentes às novas abordagens de ensino e aprendizagem para atender à maior demanda das organizações, destacando-se, no Brasil, as metodologias ativas. Pesquisas realizadas por Soares et al. (2008), com a utilização de metodologias ativas nos cursos de Contabilidade, vêm mostrando vantagens em tais metodologias, como a melhora da comunicação, o trabalho em equipe e a satisfação dos docentes.

O cenário da educação em contabilidade junto às metodologias ativas de aprendizagem pode ser definido a partir das reflexões de Silva et al. (2014) que destaca a que a necessidade de formação no contexto atual, de migração do padrão nacional de Contabilidade para o modelo internacional, padrão esse baseado em princípios e não em regras, sendo exigido do contador, mais que um comportamento meramente técnico, baseado em cumprimento de normas e procedimentos predefinidos, para outro com capacidade crítica e capacidade compreensiva, que identifique a melhor prática contábil para os eventos que o mundo globalizado

apresente.

Em 1905 foi publicado um artigo, “Educação e Formação de um Contador Público Certificado”, na primeira edição da Revista de Contabilidade, no qual já eram discutidas melhorias na educação contábil (SILVA et al., 2014). Em outra pesquisa, publicada por Guerra et al. (2016, p. 381), também é apontada “a necessidade de mais estudos sobre essa temática na literatura, envolvendo mais disciplinas e mais de uma metodologia ativa de ensino e aprendizagem”.

Outra pesquisa, realizada por Mamede et al. (2015), reforça que a expansão do curso de contabilidade nas últimas décadas, as mudanças na contabilidade brasileira com a adoção das normas internacionais e os baixos índices de desempenho em exames nacionais realizados pelos discentes, auxiliam na fundamentação de pesquisas nessa linha.

Nesse sentido, apresento, no referencial teórico, algumas teorias da aprendizagem que fundamentam esta pesquisa, bem como os conceitos envolvendo metodologias ativas, *PBL – problem based learning*, autonomia e ensino em Ciências Contábeis.

Nos capítulos seguintes serão apresentados os procedimentos metodológicos, contemplando as opções selecionadas para este estudo. Apresento também a ordem e os detalhes da abordagem do *PBL – problem based learning* na sala de aula. No capítulo de resultados e discussões, exponho as percepções emitidas pelos alunos da disciplina selecionada acerca da sua aprendizagem, desenvolvimento de habilidades e autonomia.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Teorias de Aprendizagem

Os estudos acerca do ensino e aprendizagem foram iniciados ainda no século XIV. Uma teoria de aprendizagem é “uma construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos aprendizagem” (MOREIRA, 2017, p. 12).

A respeito das filosofias subjacentes, são classificadas em comportamentalistas (behaviorismo), humanistas e cognitivistas (construtivismo). O comportamentalismo retrata os comportamentos observáveis do sujeito, ou seja, as respostas que ele dá aos estímulos externos, bem como suas consequências, positivas ou negativas. Retrata-se que o “comportamento é controlado pelas consequências”, de modo que são valorizados os acertos e as consequências positivas, e desvalorizados os erros, sendo estes punidos com consequências negativas (Ibidem, p. 14).

Relativamente ao cognitivismo,

o foco deveria estar nas variáveis intervenientes entre estímulos e respostas, nas cognições, nos processos mentais superiores - percepção, resolução de problemas, tomada de decisões, processamento de informação, compreensão (Ibidem, p. 15).

No cognitivismo, dá-se enfoque aos processos que ocorrem na mente do sujeito que aprende. Nesse caso, o autor explicita que o foco do estudo concentra-se na mente do sujeito que aprende; não apenas nos comportamentos emitidos por ele, no processo de aprendizagem.

No humanismo, o ser que aprende e sua pessoa são valorizados. Ainda segundo Moreira (2017, p.15-16), “O importante é a autorrealização da pessoa, seu

crescimento pessoal. O aprendiz é visto como um todo - sentimentos, pensamentos e ações - não só intelecto”. Nesse sentido, a aprendizagem ultrapassa os limites do aumento de conhecimentos, abarcando pensamentos, sentimentos e ações.

Neste estudo, inicialmente apresento as contribuições de Burrhus Frederic Skinner. O behaviorismo de Skinner não leva em consideração o que ocorre na mente do indivíduo durante a aprendizagem. O comportamento observável a partir do estímulo (E) e da resposta (R) compreende seu objeto de estudo (MOREIRA, 2017). De acordo com Oliveira (1988, p. 49), considerando as ideias de Skinner acerca de como ocorre a aprendizagem,

Ele (Skinner) não está preocupado com processos, construtos intermediários, mas sim com o controle do comportamento observável por meio das respostas do indivíduo. Isso não significa negar que esses processos existam, mas que ele acredita serem eles neurológicos em sua natureza e que obedecem a certas leis. Desde que são previsíveis e obedecem a leis que podem ser identificadas, esses processos intermediários geram e mantêm relações funcionais entre as variáveis que o compõem, quais sejam, variáveis de “*input*” e variáveis de “*output*” - estímulos e respostas.

Skinner elaborou a Teoria do Reforço, segundo a qual o comportamento é controlado por suas consequências. Recompensas e punições estão presentes no cotidiano das pessoas. As pessoas buscam as recompensas e evitam as punições. Muitas vezes, as ações das pessoas são descontinuadas ou aumentadas pelas consequências que trazem. “Podem-se utilizar recompensas e situações dolorosas para modificar, implantar ou extinguir comportamentos” (MOREIRA, 2017, p. 51).

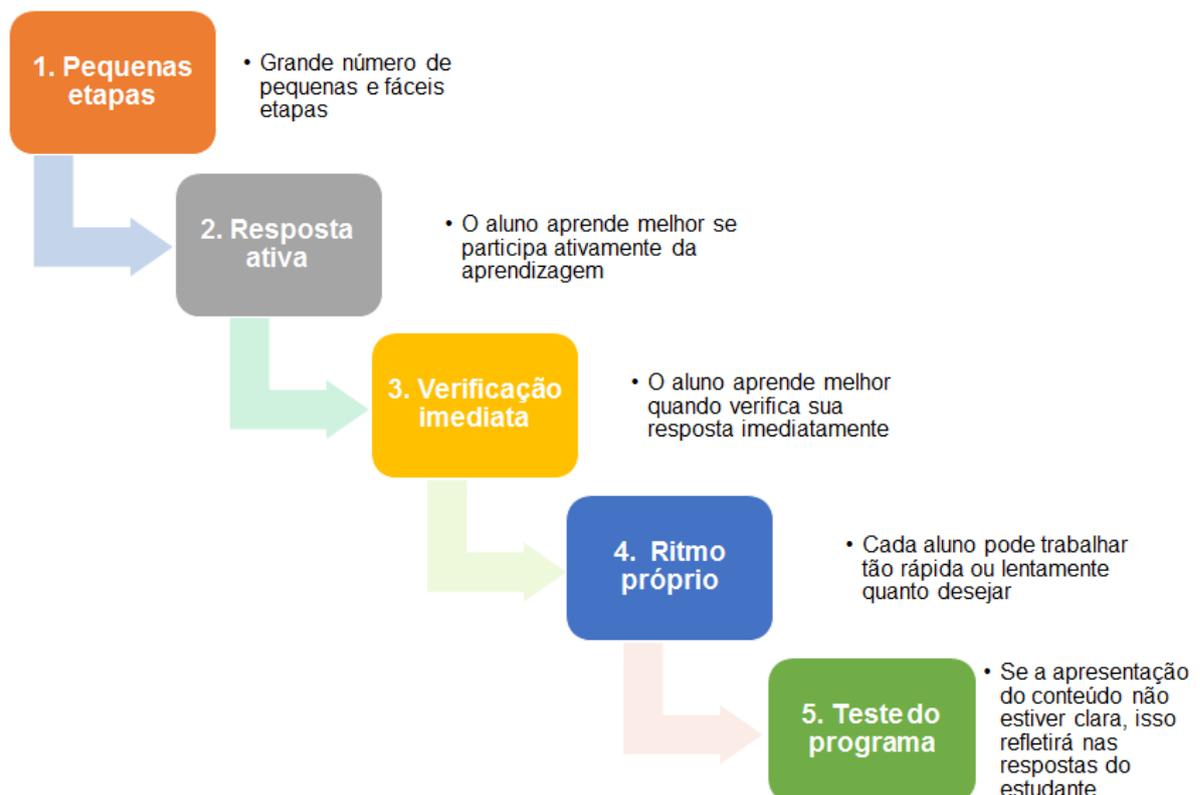
O ensino, assim, deve ser um processo de condicionamento por meio da utilização de reforçamento das respostas que se deseja obter. Dessa maneira, os sistemas educacionais possuem como finalidade o controle dos comportamentos, a partir de objetivos preestabelecidos (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2010). O termo condicionamento pode ser definido como um “procedimento de introduzir um reforçador positivo, imediatamente após uma resposta correta, resultando um aumento na frequência daquela resposta” (MOREIRA, 2017, p. 52).

Esse procedimento pode ser observado no ensino universitário atual, em que os acadêmicos são avaliados durante o curso universitário, bem como pelo MEC, através do ENADE e, em alguns casos, pelo seu respectivo conselho profissional. O reforçador positivo para as Instituições de Ensino Superior é a melhoria da nota do curso e, para o acadêmico, é a autorização para exercer sua profissão legalmente.

Conforme Oliveira (1988), no processo instrucional, segundo a abordagem *skinneriana*, o reforço (positivo) e as suas contingências têm papel preponderante na aprendizagem. Para Skinner, o importante é não se concentrar nos estímulos, mas sim, nas contingências de reforço. Ou seja, a partir das respostas do sujeito e do reforço estabelecido para essa resposta é que será analisada a probabilidade daquela resposta ocorrer novamente, controlando, assim, o comportamento.

Em conformidade com Skinner, a aprendizagem ocorre devido ao reforço. O mais importante é a presença das contingências de reforço; é saber arranjar as situações de tal maneira que as respostas dadas pelo sujeito sejam reforçadas e tenham sua probabilidade de ocorrência aumentada. A Figura 1, a seguir, apresenta a instrução programada de Skinner, detalhando as fases do processo instrucional proposto.

Figura 1 - Instrução Programada de Skinner



Fonte: Adaptado pelo autor com base em Moreira (2017, p. 59).

Verifica-se que a manifestação mais clara do comportamentalismo de Skinner, no atual modelo de ensino, é a ênfase na definição de objetivos. O ensino é organizado a partir de objetivos claramente definidos, que explicitam com exatidão aquilo que o aluno deve aprender e ser capaz de fazer, após receber a instrução correspondente.

Tais objetivos referem-se aos comportamentos que os alunos devem exibir após a instrução. Quando isso acontece, surgem evidências de aprendizagem e ensino eficaz (MOREIRA, 2017).

Jean William Fritz Piaget (1896-1980) estabeleceu os períodos de desenvolvimento mental e outros conceitos-chave como: assimilação, acomodação e equilíbrio. No que se refere aos períodos de desenvolvimento mental, Piaget distingue quatro períodos gerais de desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto e operacional-formal. Cada um desses períodos, subdivide-se em estágios ou níveis (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2010). Apesar do destaque dado a esses quatro períodos, seu construtivismo está mais alinhado aos seus conceitos posteriores, base teórica de suas ideias para aprendizagem.

O período sensório-motor, no desenvolvimento da criança, vai do nascimento até cerca de dois anos de idade. “Suas ações não são coordenadas, cada uma delas é ainda algo isolado e a única referência comum e constante é o próprio corpo da criança, decorrendo daí um egocentrismo praticamente total” (MOREIRA, 2017, p. 96). Nessa fase, com a manipulação de objetos, visa satisfazer sua curiosidade, fome, ou imitar adultos.

O período seguinte é o pré-operacional, que vai dos dois aos seis ou sete anos. Nesta fase a linguagem possibilitará a comunicação entre a criança e o meio social. Iniciam-se as relações de subordinação da criança em relação aos adultos, que se tornam modelos a serem copiados, mas “A criança permanece centrada em si mesma, ou seja, exime um pensamento egocêntrico” (NOGUEIRA, 2015, p. 133).

Na sequência, vem o período operacional-concreto, que se estende dos 7 ou 8 anos até os 11 ou 12 anos. Nesta fase, verifica-se um abandono progressivo da perspectiva egocêntrica, que caracterizava a criança como tal, e o adolescente entra, de maneira crescente, num mundo de várias perspectivas. Seu pensamento é mais organizado. Pode realizar operações lógicas reversíveis e combinar classes elementares para formar uma classe superior. Ainda não é capaz de operar com hipóteses e recorre a objetos e acontecimentos para dar explicações sobre algo que sabe (MOREIRA, 2017, p. 98).

O quarto e último estágio do período de desenvolvimento mental é o operacional-formal, que se inicia a partir dos 11 ou 12 anos de idade e vai até a idade adulta. “A criança consegue abstrair soluções lógicas e conclusões hipotéticas para os problemas” (NOGUEIRA, 2015, p. 137). Seu pensamento é proposicional, partindo

de operações concretas, transcendendo esse estágio ao formular resultados das operações concretas sob a forma de proposições. Sua dedução lógica passa a buscar hipóteses gerais que possam explicar fatos observáveis que aconteceram. Cabe ainda registrar que o indivíduo manifesta um último estágio de egocentrismo. O adolescente atribui grande poder ao seu próprio pensamento e sua capacidade de raciocinar, julgando, muitas vezes, que somente ele está correto (NOGUEIRA, 2015).

Conforme Piaget, o crescimento cognitivo da criança se dá por assimilação e acomodação. O indivíduo constrói esquemas de assimilação mentais para compreender a realidade à sua volta. Quando o organismo (mente) assimila, ele incorpora a realidade a seus esquemas de ação, impondo-se ao meio (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2010).

Muitas vezes, os esquemas de ação não conseguem assimilar determinada situação. Neste caso, o organismo tem duas opções: desistir ou modificar. “No caso de modificação, ocorre o que Piaget chama de ‘acomodação’. É por meio das acomodações (que, por sua vez, levam à construção de novos esquemas de assimilação) que se dá o desenvolvimento cognitivo” (MOREIRA, 2017, p. 100).

Vygotsky (1896 - 1934) compreende que o desenvolvimento cognitivo não pode ser desvinculado do contexto social e cultural que cerca o indivíduo. Outra ideia de Vygotsky é que os processos mentais só podem ser entendidos se compreendermos os instrumentos e signos que os mediam.

Moreira (2017) comenta que não é por meio do desenvolvimento cognitivo que o indivíduo torna-se capaz de socializar, é por meio da socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores. “A conversão de relações sociais em funções mentais superiores não é direta, é mediada” (MOREIRA, 2017, p. 108). Essa mediação se dá por instrumentos e signos.

Um instrumento é algo que pode ser usado para fazer alguma coisa; um signo é algo que significa alguma outra coisa. Existem três tipos de signos: 1) indicadores, são aqueles que têm uma relação de causa e efeito com aquilo que significam [...]; 2) icônicos, são imagens ou desenhos daquilo que significam; 3) simbólicos, são os que têm uma relação abstrata com o que significam. As palavras, por exemplo, são signos linguísticos, os números são signos matemáticos; a linguagem, falada e escrita, e a matemática são sistemas de signos (Ibidem, p, 109).

Observa-se, assim, que o desenvolvimento cognitivo, conforme as ideias de Vygotsky, é construído a partir dos instrumentos que constituem a realidade do

indivíduo e dos significados que esses objetos representam.

Conforme Rabelo (2003, p. 56), “a ação do sujeito sobre os objetos é, socialmente, mediada pelo outro e através de instrumentos e de signos”. O autor acrescenta que, quanto mais o sujeito vai utilizando signos, melhores serão suas operações psicológicas. Da mesma maneira, quanto mais instrumentos ele vai aprendendo a utilizar, mais se amplia a gama de atividades nas quais pode aplicar suas novas funções psicológicas.

Para Vygotsky (2003), a linguagem é o mais importante sistema de signos para o desenvolvimento cognitivo da criança e a fala é importante no desenvolvimento da linguagem. Por conseguinte, o desenvolvimento da fala deve ser um marco fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança:

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. [...] Assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. [...] (VYGOTSKY, 2003, p. 33).

Vygotsky (2003, p. 26) consuma esta seção defendendo a linguagem como o mais importante sistema de signos. Reitera que “embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses elementos no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo”.

Outro conceito de Vygotsky (2003, p. 97) é a zona de desenvolvimento proximal, que pode ser definida “como a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do indivíduo [...] e seu nível de desenvolvimento potencial, medido por meio da solução de problemas sob orientação ou colaboração com companheiros mais capazes”.

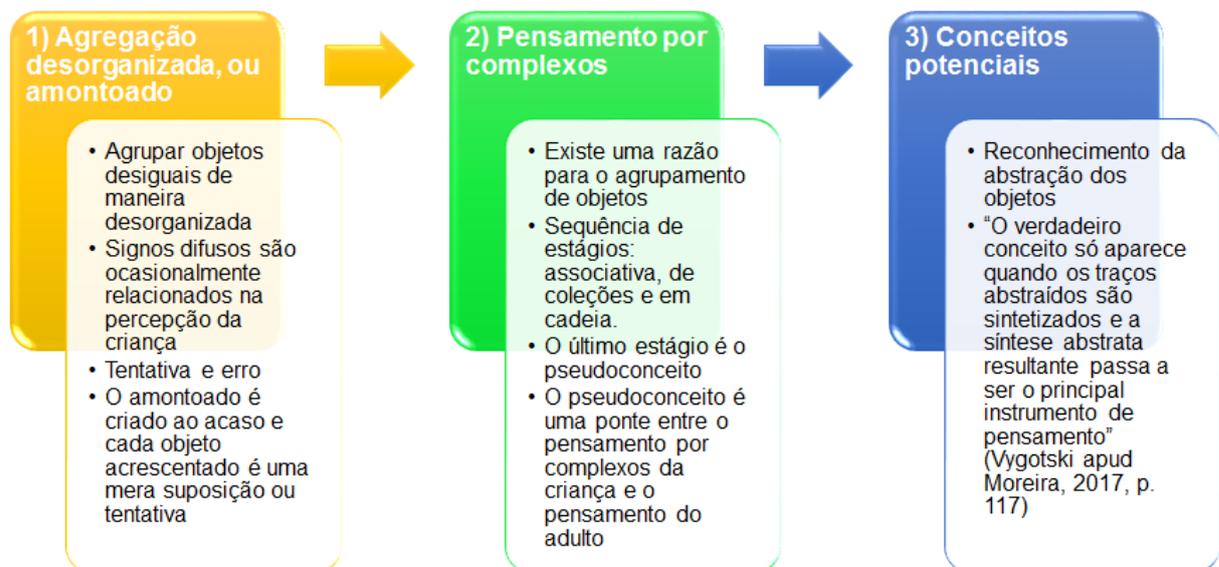
A zona de desenvolvimento proximal reconhece as funções que ainda não amadureceram, mas que estão no processo de maturação. Representa uma região na qual o desenvolvimento cognitivo ocorre. “A interação social que provoca a aprendizagem deve ocorrer dentro da zona de desenvolvimento proximal” (DRISCOLL, 1995, p. 233). O limite inferior é representado pelo nível real de desenvolvimento do aprendiz; o superior é determinado por processos instrucionais que podem acontecer no brincar, no ensino formal ou informal, no trabalho, etc.

“Independente do contexto, o importante é a interação social” (MOREIRA, 2017).

O método experimental de Vygotsky possuía ênfase em processos, sendo coerente com a influência marxista de sua teoria. A ele interessava o que as crianças faziam, não as soluções às quais poderiam chegar. A formação de conceitos foi seu objeto de estudo e de seus colaboradores. Eles estudaram experimentalmente o processo de formação de conceitos em mais de trezentas pessoas (crianças, adolescentes e adultos) e concluíram que a formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, e sua evolução acontece na puberdade (MOREIRA, 2017).

As formações intelectuais, equivalentes funcionais dos conceitos, às quais se refere Vygotsky, são apresentadas na Figura 2, a seguir:

Figura 2 - Formação de conceitos de Vygotsky



Fonte: Adaptado pelo autor com base em Moreira (2017, p. 117).

Relativamente à aprendizagem e ensino, para Vygotsky, o bom ensino é aquele que está à frente do desenvolvimento cognitivo e o dirige. A boa aprendizagem é aquela que está avançada em relação ao desenvolvimento. A aprendizagem orientada para níveis de desenvolvimento já alcançados não é efetiva (MOREIRA, 2017, p. 118).

Vygotsky defende o intercâmbio de significados entre o professor e o aluno dentro da zona de desenvolvimento proximal. Sem interação social, ou sem intercâmbio de significados, dentro da zona de desenvolvimento proximal do aprendiz, não há ensino, não há aprendizagem e não há desenvolvimento cognitivo. Necessariamente, todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem devem

falar e ter oportunidade de falar (MOREIRA, 2017, p. 119).

Outro teórico, Carl Rogers (1902-1987) identifica três tipos gerais de aprendizagem: a *cognitiva*, que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende; a *afetiva*, que representam os sinais internos ao indivíduo e pode ser identificada com experiências tais como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade; e a *psicomotora*, que envolve respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática (MOREIRA, 2017, p. 137-138).

O estudante precisa ser compreendido pelo professor como sujeito da sua própria aprendizagem. Cabe ao professor incentivar e ajudar o aluno a desenvolver sua autonomia, autoconhecimento, autopercepção, construindo saberes por meio de aulas interativas com objetivo de desabrochar as aprendizagens (NOGUEIRA, 2015).

Essas ideias sobre aprendizagem e ensino são reflexo da psicologia rogeriana, a qual flui de sua longa experiência profissional como psicólogo. Ele retrata sua experiência com pessoas, constituídas como organismos inerentemente voltados para a autorrealização, para o crescimento pessoal. A abordagem de Rogers é centrada no aluno e na sua potencialidade para aprender (MOREIRA, 2017, p. 138-140).

A Figura 3, a seguir, representa os princípios de aprendizagem, segundo Rogers:

Figura 3 - Aprendizagem segundo Rogers

1. Seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender
2. A aprendizagem significativa ocorre quando a matéria de ensino é percebida pelo aluno como relevante para seus próprios objetivos
3. A aprendizagem que envolve mudança na organização do eu – na percepção de si mesmo – é ameaçadora e tende a suscitar resistência
4. As aprendizagens que ameaçam o eu são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo
5. Quando é pequena a ameaça do eu, pode-se perceber a experiência de maneira diferenciada e a aprendizagem pode prosseguir
6. Grande parte da aprendizagem significativa é adquirida por meio de atos
7. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do processo de aprendizagem
8. A aprendizagem autoiniciada que envolve a pessoa do aprendiz como um todo – sentimentos e intelecto – é mais duradoura e abrangente
9. A independência, a criatividade e a autoconfiança são todas facilitadas, quando a autocrítica e a autoavaliação são básicas e a avaliação feita por outros é de importância secundária.
10. A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprender, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Nogueira (2015).

A crítica desse pensador em relação ao modelo tradicional da educação é explicitada no trecho abaixo destacado:

A iniciação dessa aprendizagem (autoiniciada, significativa, experiencial, visceral, pela pessoa inteira) não repousa em habilidades de ensino do líder, nem em sua erudição, nem em seu planejamento curricular, nem no uso que ele faz de recursos audiovisuais. Também não repousa nos materiais programados que ele usa, nem em suas aulas, nem na abundância de livros, apesar de que cada um desses recursos possa em um certo momento ser importante. Não, a facilitação da aprendizagem significativa repousa em certas qualidades atitudinais que existem na relação interpessoal entre facilitador e aprendiz (ROGERS, 1969, p. 105-106).

Rogers defende certas qualidades atitudinais na relação do professor e aluno:

1) autenticidade no facilitador de aprendizagem (pessoa verdadeira, autêntica, genuína, sem máscara); 2) aceitação, confiança (estima pelo aluno, aceitação, confiança básica), e 3) compreensão empática (faz com que o aluno se sinta compreendido, ao invés de julgado ou avaliado) (MOREIRA, 2017).

Ensinar é a atividade básica na atuação docente. Ela acontece numa sala de aula, em grupos de estudos, em casa, no trabalho, entre outros momentos. O professor é um dos atores principais nessa ação. Paulo Freire (1996), em sua obra

“Pedagogia da Autonomia”, descreve que não há docência sem discência, que ensinar não é transferir o conhecimento e que ensinar é uma especificidade humana.

Freire (1996 p. 12) inicia suas palavras definindo que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Ensinar não é um ato isolado, deve ser construído coletivamente. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. O ato de ensinar é uma via de mão dupla, no qual aluno e professor são responsáveis pelo processo.

Freire (1996, p. 12) acrescenta que

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.

O educador é um profissional que necessita estabelecer ligação com o educando, para que o fluxo de informações promova o ensino. Freire defende também que é necessário trabalhar maneiras, caminhos e métodos de ensinar.

O autor adiciona novos olhares sobre o ensino ao afirmar que

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade (FREIRE, 1996, p. 13)

A autenticidade da prática de ensinar-aprender gera uma experiência para além dos muros da escola, pois pode incentivar nos alunos a ação política, ampliar seus ideais, agir com ética em casa e no trabalho, entre outras ações.

Outro conceito importante identificado na obra de Freire (1996 p. 13) é a “curiosidade epistemológica”. Ele afirma que “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e se desenvolve a ‘curiosidade epistemológica’”, necessária para que se conheça um objeto por inteiro.

Freire (1996) também apresenta o conceito de educação bancária, que é aquela fornecida nos moldes tradicionais da escola. Na educação bancária, o professor utiliza de sua autoridade ao ensinar. Aos alunos, cabe o papel de ouvir e aprender de forma passiva. Em contradição a esse conceito, “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão” (FREIRE, 1996, p. 14).

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1996, p. 14).

O autor defende um ensino crítico que inspire, nos alunos, curiosidade, persistência e humildade para aprender os conteúdos e de alguma maneira intervir no mundo. "O professor que pensar certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo" (FREIRE, 1996, p. 14).

Pode-se compreender que os estudos de Paulo Freire apontam para uma crítica à 'educação bancária', com professores autoritários, alunos passivos e uma rotina na escola que não potencializa a criticidade da educação. A melhoria dos métodos de ensino é uma de suas bandeiras. Neste ponto, cabe destacar que a educação que acontece nas escolas necessita revisitar alguns desses conceitos ensinados por esse autor.

Com o intuito de enriquecer a fundamentação teórica desta pesquisa, apresento também as contribuições de Ausubel acerca das teorias da aprendizagem. David Ausubel (1918 - 2008) era médico-psiquiatra de formação, entretanto dedicou sua carreira acadêmica à psicologia educacional. Juntamente com o professor Joseph D. Novak, professor da Universidade de Cornell, foi refinada e divulgada sua teoria da aprendizagem significativa.

A atenção de Ausubel está voltada para a aprendizagem que ocorre na sala de aula, no dia a dia da grande maioria das escolas. Para ele, o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe (cabe ao professor identificar esse conhecimento e ensinar de acordo com ele e a partir dele). "Novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem às novas ideias e conceitos" (MOREIRA, 2017, p. 160).

A aprendizagem significativa de Ausubel é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com uma estrutura de conhecimento específica,

definida de *conceito subsunçor* ou simplesmente *subsunçor*<sup>1</sup>. “A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz” (MOREIRA, 2017, p. 161).

Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo organizado, formando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo (MOREIRA, 2017, p. 161)

Destoando da aprendizagem significativa, Ausubel define *aprendizagem mecânica* como aquela em que há aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos já existentes na estrutura cognitiva. “Nesse caso, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária. Não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada” (Ibidem, p. 162). O conhecimento fica distribuído na estrutura cognitiva, sem ligar-se a subsunçores específicos.

Ausubel recomenda o uso de *organizadores prévios*, para servir de âncora para a nova aprendizagem, facilitando, desta maneira, o desenvolvimento de subsunçores que auxiliam a aprendizagem. Organizadores prévios são materiais introdutórios apresentados antes do material a ser aprendido em si. A principal função do organizador prévio é a de servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber, a fim de que o conteúdo possa ser aprendido de forma significativa (MOREIRA, 2017, p. 163).

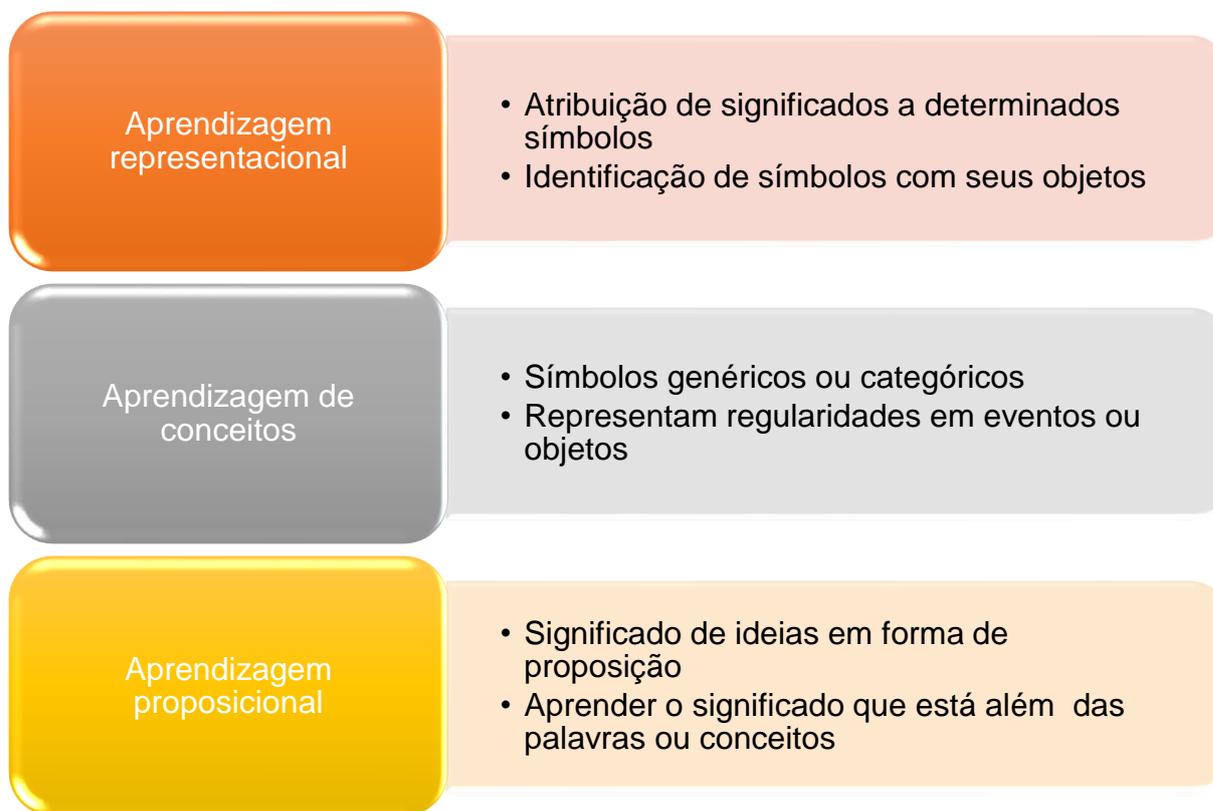
Uma das condições para a ocorrência da aprendizagem significativa é que o material a ser aprendido seja relacionável à estrutura cognitiva do aprendiz, de maneira não arbitrária e não literal. Um material com essa característica é dito *potencialmente significativo* (Ibidem, p. 164).

Ausubel retrata as evidências da aprendizagem significativa. Propõe a formulação de questões e problemas de uma maneira nova e não familiar, que requeira transformação do conhecimento adquirido. Testes de compreensão devem ser fraseados de maneira diferente e apresentados em um contexto distinto daquele originalmente encontrado no material instrucional (Ibidem, p. 164-165).

<sup>1</sup> A palavra “subsunçor” não existe em português. Trata-se de uma tentativa de aporuguesar a palavra inglesa “*subsumer*”. Seria mais ou menos equivalente a inseridor, facilitador ou subordinador.

A Figura 4, a seguir, apresenta os tipos de aprendizagem significativa propostos por Ausubel:

Figura 4 - Tipos de aprendizagem significativa



Fonte: Adaptado pelo autor com base em Moreira (2017, p. 165).

Nota-se que a aprendizagem representacional é o tipo mais básico de aprendizagem significativa. A aprendizagem de conceitos é similar à aprendizagem representacional, entretanto apresenta categorias ou símbolos particulares. Já a aprendizagem proposicional não constitui a compreensão das palavras isoladas ou combinadas - é necessário aprender o significado das ideias em forma de proposição. “A tarefa é aprender o significado que está além da soma dos significados das palavras ou conceitos que compõem a proposição” (Ibidem, 2017).

Por fim, reitero a frase célebre de Ausubel (1980): “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe; descubra isso e ensine-o de acordo”.

Na consecução desta pesquisa, abordo alguns conceitos ligados às metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Alguns dos teóricos apresentados apontaram a necessidade de melhorar o ensino em sala de aula. Em busca dessas

mudanças, analiso, na seção que segue, como as metodologias ativas podem auxiliar nesse processo.

## 2.2 Metodologias Ativas

A origem das metodologias ativas pode ser encontrada na construção metodológica da Escola Nova de Dewey, que defende que a aprendizagem ocorre pela ação, colocando o estudante no centro dos processos de ensino e de aprendizagem (DIESEL et al., 2017).

Inicialmente, é importante compreender a concepção de alguns autores acerca dos métodos de ensino. Conforme Veiga (2006), durante o processo de ensino, é necessário que o professor defina as estratégias e técnicas que podem ser utilizadas. A estratégia de ensino determina o uso de informações, dirige os recursos utilizados, proporciona selecionar os métodos para consolidação de objetivos específicos e permite a aplicação dos conteúdos. As técnicas são instrumentos operacionais dos métodos de ensino, que intermediam o relacionamento entre professor e aluno e são necessárias no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Nérice (1987), a metodologia de ensino abarca método e técnicas de ensino, sem distinção muito clara. As técnicas de ensino são utilizadas para efetivar os métodos de ensino, para alcançar os objetivos instituídos. Nérice (1987, p. 285) prossegue, afirmando que método de ensino é um “conjunto de procedimentos lógicos e psicologicamente ordenados”, com finalidade de “levar o educando a elaborar conhecimentos, adquirir técnicas ou habilidades e a incorporar atitudes e ideais”. As técnicas de ensino são “destinadas a dirigir a aprendizagem do educando, porém, num setor limitado, particular, no estudo de um assunto, ou num setor particular de um método de ensino”.

A partir da percepção de estudantes de graduação, cada vez mais jovens, bem como da sociedade, em constante mudança, é possível perceber que as tradicionais formas de ensinar carecem ser revisitadas, sendo necessário aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores da graduação (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Assim, em busca de novas formas de ensinar, as Metodologias Ativas de ensino representam uma nova postura dos professores. Elas estão vinculadas às teorias apresentadas anteriormente, no sentido de proporcionar um ensino *centrado*

*no aluno*, bem como no *aprender a aprender*. Encontra-se em Freire (1996) uma concepção de metodologia que se remete às metodologias ativas, especialmente na educação de adultos, a qual impulsiona a aprendizagem por meio da superação de desafios e da resolução de problemas. Cabe ressaltar que Freire (1996) não utilizava o termo 'metodologias ativas' em suas obras, entretanto os ideais defendidos na prática pedagógica para tornar o aluno ativo no processo de ensino e aprendizagem transparecem esse entendimento.

De acordo com Bastos (2006), o conceito de metodologias ativas representa os "processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema". Berbel (2011) complementa que, nesse sentido, "o professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos".

Nessa sequência, Berbel (2011, p. 29) acrescenta que

as metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

De acordo com Mitre (2008), as metodologias ativas têm o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante de um problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. "A problematização pode levá-lo ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento" (MITRE et al., 2008, p. 2136).

Com objetivo de demonstrar os princípios das metodologias ativas, apresento, na Figura 5, os sete princípios necessários para a consolidação das metodologias ativas de ensino.

Figura 5 - Princípios das Metodologias Ativas



Fonte: Diesel et al. (2017, p. 273)

No ensino por meio das metodologias ativas, o aluno é o centro do ensino e da aprendizagem, pois o aprendiz passa a ter mais controle e participação efetiva na sala de aula. Do aluno, são exigidas ações e construções mentais variadas, tais como: leitura, pesquisa, observação, comparação, obtenção e organização dos dados, classificação, interpretação, crítica, construção de sínteses, aplicação de fatos e princípios a novas situações, análise e tomadas de decisões, etc. (SOUZA et al., 2014).

O estudante precisa assumir um papel cada vez mais ativo. Precisa desacomodar-se da atitude de mero receptor de conteúdo, investigando os conhecimentos relevantes aos problemas e aos objetivos da aprendizagem. “Iniciativa criadora, curiosidade para auto avaliação, cooperação para o trabalho em equipe, senso de responsabilidade, ética e sensibilidade na assistência são características fundamentais a serem desenvolvidas em seu perfil” (MITRE et al., 2008, p. 2137).

Berbel (2011, p. 29) corrobora essa ideia, ao afirmar que

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada

de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro.

Em outro momento, Berbel (2011) complementa que as metodologias ativas podem favorecer a autonomia dos acadêmicos. O fortalecimento da percepção do aluno, ao buscar suas próprias ações quando se depara com oportunidades de problematização na vida escolar, oportunidades de escolha dos conteúdos e métodos para chegar à solução dos problemas apresentados, revela-se nas alternativas criativas encontradas para a conclusão do estudo.

Cabral e Almeida (2014) sugerem que os alunos formados por essas metodologias são mais independentes e possuem rotina de estudos mais efetiva quando comparados a alunos formados por métodos tradicionais. Almeida (2015) destaca que, apesar dos problemas enfrentados no processo de implementação de uma metodologia ativa, como o PBL, no curso de medicina da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), os objetivos da proposta educacional foram alcançados. Houve a criação de espaços formativos para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes participantes da investigação.

Da mesma maneira, Martins et al. (2016) constataram que os alunos ampliaram o potencial de resolução de problemas práticos e profissionais mediante a utilização de metodologias ativas como o PBL nas aulas de Contabilidade Gerencial, no curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior.

A reflexão e a problematização da realidade são sustentadas pela ideia de que a educação desenvolvida na escola precisa ser útil para a vida, articulando o conhecimento construído com possibilidades reais de aplicação prática. O trabalho em equipe potencializa essa reflexão, ao permitir que os alunos exponham seus pontos de vista sobre o problema e escutem as opiniões dos seus colegas. Nessa abordagem, “o ponto de partida é a prática social do aluno, que, uma vez considerada, torna-se elemento de mobilização para construção do conhecimento” (ANASTASIOU et al., 2006, p. 6).

Acerca da inovação, pode-se suscitar o termo estratégia. Anastasiou et al. (2006, p. 69) afirmam que “o professor deverá ser um verdadeiro estrategista [...] no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento”. Inovar em sala de aula é propor novas estratégias.

Ainda conforme Urias e Azaredo (2017), as metodologias ativas promovem a

formação do ser humano em caráter integral, ultrapassando o conhecimento técnico e teórico. Constroem indivíduos com visão global da realidade, disciplinando-os sempre a buscar conhecimentos que não possuem.

Encerro esta seção com as contribuições de Berbel (2011, p. 25), quando afirma que, “na escola, o professor é o grande intermediador desse trabalho, e ele tanto pode contribuir para a promoção de autonomia dos alunos como para manutenção de comportamentos de controle sobre os mesmos”. A ação do professor, no uso de metodologias ativas, deve ser de mediar as discussões, facilitar a aprendizagem e ativar a superação de desafios e a solução de problemas.

### **2.2.1 Problem Based Learning - PBL**

A complexidade dos problemas atuais, enfrentados pelas sociedades, indica que não basta ensinar aos alunos teorias e conceitos derivados das ciências exatas, naturais e sociais. Nesse contexto, torna-se essencial discutir as metodologias tradicionais utilizadas nas escolas, baseadas na transmissão e na recepção de conhecimentos fixos e acabados. “Há um consenso de que essa metodologia não mais dá conta de promover a aprendizagem significativa de conhecimentos conceituais nem consegue encorajar o desenvolvimento de outros tipos de conhecimentos” (RIBEIRO, 2008, p. 10-11).

Nesse cenário, surge um dilema: como apresentar aos alunos um volume crescente de informações, aliadas à necessidade de trabalhar habilidades e atitudes (e.g., capacidade de aprendizagem independente e contínua durante toda a vida, trabalho em grupo, respeito por opiniões diversas e ética) sem sobrecarregar os currículos nem estender os anos de formação (RIBEIRO, 2008)?

Algumas alternativas pedagógicas têm sido estudadas no ensino superior para melhorar o ensino, dentre as quais a *aprendizagem baseada em problemas* ou *problem based learning* (PBL).

Essencialmente, o PBL é uma metodologia de ensino e aprendizagem colaborativa, construtivista e contextualizada, na qual situações-problema são utilizadas para iniciar, direcionar e motivar a aprendizagem de conceitos, teorias e o desenvolvimento de habilidades e atitudes no contexto de sala de aula, isto é, sem a necessidade de conceber disciplinas especialmente para este fim (RIBEIRO, 2008, p. 11).

O PBL, como um método ativo de ensino e aprendizagem, visa solucionar alguns problemas evidenciados no cotidiano escolar. Permite o desenvolvimento do pensamento reflexivo, incentiva a investigação científica, aproxima o indivíduo do meio em que está inserido, suscita o desejo permanente de aperfeiçoamento por meio do desenvolvimento das habilidades de autoavaliação e estimula a troca de conhecimentos e experiências (MARTINS et al., 2015).

O PBL originou-se no curso de Medicina, na década de 1960, na *McMaster University* (Canadá), e expandiu-se para *Aalborg University* (Dinamarca), em 1974; *Universiteit Maastricht* (Holanda), em 1976; *Universidade de Linköping* (Suíça), em 1986; e *University of Delaware* (EUA), em 1992. No Brasil, inicialmente o PBL foi aplicado no curso de Medicina na Universidade Estadual de Londrina, em 1997, sendo difundido para a USP Leste em 2005.

A implantação do PBL no curso de Ciências Contábeis iniciou-se a partir da década de 1990 com as pesquisas de Johnstone e Biggs (1998), Breton (1999), Milne e McConneell (2001), Hansen (2006), Wilkin e Collier (2009), Pinheiro, Sarrico e Santiago (2011a, 2011b), Manaf Ishak e Hussin (2001), Stanley e Marsten (2012), entre outros. No ensino de contabilidade no Brasil, o PBL foi aplicado apenas em disciplinas isoladas, conforme evidenciado nas pesquisas de Rodrigues e Araújo (2007), Soares e Araújo (2008), Siqueira, Siqueira-Batista, Morch e Siqueira-Batista (2009), Benjamin Junior e Casa Nova (2012), Frezatti e Silva (2014), Frezatti, Martins, Borinelli e Espejo (2014), Martins, Espejo e Frezatti (2014) e Martins e Espejo (2015) (MARTINS et al., 2015).

A Figura 6, a seguir, demonstra alguns princípios da aprendizagem que fundamentam o PBL.

Figura 6 - Princípios da aprendizagem que fundamentam o PLB



Fonte: Ribeiro (2008, p. 17)

As palavras de Ribeiro (2008, p. 18), na transcrição que segue, fundamentam esses conceitos relacionados às metodologias ativas.

O PBL ajudaria a desenvolver a capacidade dos alunos de acessar os conhecimentos na sua memória, a qual depende de sua contextualização. O problema no PBL ainda seria capaz de promover a elaboração de estruturas cognitivas que facilitaríamos a recuperação de conhecimentos relevantes quando estes viessem a ser necessários para a solução de problemas similares. Ademais, o PBL também estimularia a motivação epistêmica dos alunos, mediante a colocação e discussão em sala de aula de problemas relevantes a seu futuro exercício profissional.

O PBL pode se assemelhar a outros tipos de metodologias ativas, como projetos ou pesquisas, entretanto, define-se como uma “metodologia de ensino e aprendizagem em que um problema é usado para iniciar, direcionar, motivar e focar a aprendizagem” (RIBEIRO, 2008, p. 19). Algumas metodologias tradicionais utilizam o problema ao final da apresentação de um conceito ou conteúdo. “É esta a principal característica do PBL e que o diferencia de outras formas de aprendizagem ativas, colaborativas, centradas nos alunos, voltadas para a prática ou fundamentadas em casos de ensino” (IDEM, 2008, p. 19). Outra peculiaridade do PBL é o fato de os alunos trabalharem em grupos pequenos, orientados por tutores.

Conforme Martins et al. (2015), “o principal elemento do método PBL é o ato de tornar o aluno capaz de aprender a aprender, trabalhando em grupos de forma cooperativa na busca de solução para problemas do mundo real”. Esses problemas devem ser utilizados para despertar a curiosidade e a iniciativa dos alunos.

Em relação aos seus objetivos educacionais, o PBL pretende proporcionar, aos alunos, a aprendizagem de uma base de conhecimentos integrada e estruturada em torno de problemas reais ou fictícios, bem como o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem autônoma e de trabalho em equipe. Sua relação com a vida prática é intrínseca (RIBEIRO, 2008, p. 25).

Mitre et al. (2008) afirmam que podem ser pontuadas como principais características do PBL: 1) a aprendizagem significativa; 2) a indissociabilidade entre teoria e prática; 3) o respeito à autonomia do estudante; 4) o trabalho em pequeno grupo; 5) a educação permanente e 6) a avaliação formativa. Semelhantemente, Savery (2006); Hansen (2006) e Duch, Groh e Allen (2001) afirmam que os objetivos do PBL são: 1) desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de analisar e resolver problemas complexos e reais; 2) encontrar, avaliar e utilizar os recursos educativos da aprendizagem; 3) trabalhar cooperativamente em pequenos grupos; 4) demonstrar habilidades comunicacionais; e 5) utilizar os conhecimentos e as habilidades intelectuais adquiridas na universidade para a educação continuada.

O PBL pode favorecer outros atributos essenciais para a vida profissional futura dos alunos, tais como

a adaptabilidade a mudanças, a habilidade de solucionar problemas em situações não rotineiras, o pensamento crítico e criativo, a adoção de uma metodologia sistêmica ou holística, o trabalho em equipe, a capacidade de identificar pontos fortes e fracos e o compromisso com o aprendizado e aperfeiçoamento contínuos (RIBEIRO, 2008, p. 26).

Nessa perspectiva, o PBL pode também proporcionar atributos profissionais para aqueles que pretendem empreender. Ribeiro (2008, p. 26) destaca que “a somatória desses atributos ainda poderia conferir segurança e iniciativa aos alunos, imprescindíveis para que iniciem seus próprios empreendimentos”.

Ainda acerca dos atributos profissionais, Soares e Araújo (2008) asseveram que as exigências legais, sociais e profissionais do contador exigem a apresentação de competências que vão além do domínio do conhecimento técnico-científico da área contábil, como a capacidade de solucionar problemas, o exercício do pensamento

crítico-reflexivo, a criatividade para identificar os pontos fortes e fracos, a adaptabilidade às mudanças e a autonomia para construir sua própria aprendizagem.

O processo de condução do PBL na sala de aula pode proporcionar uma melhora nos níveis de autonomia, visto que os desafios são veículos para aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de habilidades de solução de problemas, de forma autônoma. Além disso, o PBL é centrado nos alunos, os quais trabalham autonomamente em grupos pequenos, facilitados e orientados pelos professores (tutores). O ápice do objetivo da aprendizagem é atingido quando os conceitos e habilidades são captados pelo grupo para solução do problema (RIBEIRO, 2008, p. 28).

A Figura 7, a seguir, representa os cinco passos para consecução do PBL na sala de aula.

Figura 7 - Sequência de atividades do PBL



Fonte: adaptado pelo autor com base em Ribeiro (2008, p. 28-29)

Acerca do problema, Ribeiro (2008, p. 30) alerta que deve ser suficientemente aberto para que o aluno possa contribuir para sua solução, não se constituindo em uma cópia simples de materiais da internet ou de livros. Um problema ideal deve compreender uma tarefa concreta que simula ou representa uma situação possivelmente encontrada pelos futuros profissionais, de maneira que seu gerenciamento afete os resultados.

O processo de ensino e aprendizagem, baseado no PBL, compreende sete passos, segundo Schmidt (1983): 1) esclarecer os termos e os conceitos não compreendidos; 2) definir o problema; 3) analisar o problema; 4) detalhar as explicações propostas; 5) formular os objetivos de aprendizagem; 6) coletar informações adicionais fora do grupo; 7) integrar os conhecimentos adquiridos com o grupo. O autor ainda acrescenta que, no PBL, os alunos trabalham em equipes pequenas, em busca da solução do problema, assumindo a responsabilidade pela própria aprendizagem.

As pesquisas de Wood (2003) e Ribeiro (2008) apontam algumas vantagens da aplicação do método PBL no ensino superior. Percebe-se que o método é centrado no aluno, de modo que este adquira conhecimento de forma mais significativa e duradoura e desenvolva habilidades e atitudes desejadas na atuação profissional. O PBL promove integração entre as disciplinas do currículo, requer que todos os estudantes estejam envolvidos no processo de solução do problema e utilizem seus conhecimentos prévios.

A partir dos teóricos apresentados nesta seção, selecionei para esta pesquisa as orientações de Ribeiro (2008) acerca dos procedimentos necessários para execução do PBL – *problem based learning* no estudo proposto.

### **2.2.2 Autonomia**

Segundo o dicionário Michaelis (2017), a palavra ‘autonomia’ tem origem grega: ‘*autonomía*’. Dentre seus nove significados, destacam-se, seguindo ordem apresentada na referência: 1) a capacidade de autogovernar-se e 5) liberdade moral ou intelectual do indivíduo, independência pessoal, direito de tomar decisões livremente. Outros sentidos podem ser aplicados, sejam políticos, sociológicos e administrativos.

De acordo com Freire (1996, p. 58), “o essencial nas relações entre o educador e o educando [...] é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Freire (1996, p. 67) prossegue, explicando que “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. A autonomia não surge da noite para o dia. Ninguém amadurece, repentinamente, aos 25 anos. “É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”.

Conforme Bzuneck e Guimarães (2010), atividades de aprendizagem que promovem a autonomia são aquelas que possibilitam: envolvimento pessoal, baixa pressão e alta flexibilidade em sua execução, e percepção de liberdade psicológica e de escolha.

A partir da pesquisa de Reeve et al. (1999), pode-se identificar que os professores que promovem a autonomia adotam os seguintes comportamentos: 1) ouvem os alunos com mais frequência; 2) permitem que eles lidem de modo pessoal com materiais e ideias; 3) perguntam o que seus alunos querem; 4) respondem aos questionamentos; 5) assumem com empatia o ponto de vista dos alunos, dentre outros.

Outra pesquisa elaborada por Reeve (2009) aponta que os alunos se percebem autônomos quando apresentam maior motivação (intrínseca, valores), mais engajamento (persistência, presença nas aulas), melhor desenvolvimento (desafios, criatividade), ampla aprendizagem, melhoria nas notas e bom estado psicológico (satisfação).

Nota-se até aqui que o conceito de autonomia é diverso e pode ser visto por várias perspectivas. Acredita-se que a autonomia aplicada no ensino superior deve ser aquela que desenvolva, no aluno, além dos comportamentos apresentados anteriormente, a responsabilidade de compreender que sua aprendizagem depende do quanto ele se mobiliza para construí-la. Conseqüentemente, em sua vida profissional, essa autonomia acadêmica se refletirá positivamente, se constituída de uma base sólida na academia.

Nesse contexto, destaque, na presente pesquisa, as definições de Reeve (2009) que retrata os benefícios educacionais dos estudantes a partir de um ensino que promova sua autonomia. Ele retrata a autonomia em seis categorias: motivação, engajamento, desenvolvimento, aprendizagem, performance e bem estar psicológico.

## 2.4 Ensino em Ciências Contábeis

As aulas de comércio tiveram início em 1808, com a chegada da família real portuguesa no Brasil, e eram ministradas por D. João VI. A primeira escola especializada no ensino de contabilidade foi a Escola de Comércio Álvares Penteado, criada em 1902. O curso de Ciências Contábeis surgiu pelo Decreto-Lei n.º 7.988, de 22 de setembro de 1945, com o nome de curso de Ciências Contábeis e Atuariais. Mais tarde, em 1951, o curso de Ciências Contábeis e Atuariais foi desmembrado em dois, o de Ciências Contábeis e o de Ciências Atuariais.

O profissional da contabilidade, a partir da Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004 deve:

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

Nesse sentido, percebe-se a importância do profissional da contabilidade nas empresas e demais instituições do país, para auxiliá-las com informações contábeis e financeiras (BRASIL, 2004).

Ainda conforme a legislação citada, o egresso em Ciências Contábeis deve apresentar as seguintes competências e habilidades: utilizar adequadamente a terminologia e linguagem das Ciências Contábeis; demonstrar visão interdisciplinar da atividade contábil; elaborar pareceres e relatórios para os usuários das informações contábeis; aplicar a legislação às funções contábeis; desenvolver liderança em equipes multidisciplinares e disseminação de informações contábeis com precisão; e exercer suas responsabilidades com domínio das funções contábeis, prezando a construção de valores orientados para a cidadania (BRASIL, 2004).

É possível perceber a opinião dos órgãos reguladores da profissão contábil no mundo. O *Accounting Education Change Commission* (AECC, 1990), a *International Federation Accountants* (IFAC, 2012), o *American Institute of Certified Public*

*Accountants* (AICPA, 2005) e o *Institute of Chartered Accountants* (ICA, 2009) evidenciam que a educação contábil deve abordar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para que os estudantes, após sua passagem pela graduação, sejam capazes de atuar no mercado de trabalho (MARTINS et al., 2015).

Evidenciando o curso de Ciências Contábeis, pode-se perceber que a maioria dos professores não passam por uma preparação pedagógica sistematizada para o exercício da docência. Atualmente, conforme dados da ANPCONT - Associação Nacional de Programas de Pós-graduação em Ciências Contábeis (2017), há somente 27 programas ativos no Brasil, sendo que até 2006 existiam apenas dois cursos de doutorado. A pesquisa de qualidade em contabilidade no país ainda é muito jovem.

O curso de Ciências Contábeis é o quinto mais procurado no Brasil, conforme dados do MEC (2017), publicados no Censo da Educação Superior 2016, ficando atrás dos cursos de Direito, Administração, Pedagogia e Engenharia Civil. O número de Instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de Ciências Contábeis se aproxima de novecentos. Existem mais de quinhentos mil profissionais ativos no país. Ciências Contábeis é um dos cursos no país, em que é exigida uma prova chamada Exame de Suficiência, regida pelo CFC - Conselho Federal de Contabilidade. A partir desse exame, os egressos de Ciências Contábeis são avaliados e autorizados a exercer a profissão.

Os resultados do Exame de Suficiência, publicados no site do CFC (2017), mostram que em 2017/1 e 2017/2 foram aprovados apenas 25,26% e 27,02% egressos, respectivamente. Em uma análise histórica dos resultados da prova, em apenas dois períodos, o número de aprovados foi superior a 50%.

Em uma pesquisa realizada sobre o ensino de contabilidade no Brasil, Leal et al. (2006) destacam que o método de ensino mais utilizado no ensino superior de Ciências Contábeis no Brasil é o da aula expositiva (ou preleção). Este método é questionado, pois dirige a atenção exclusivamente ao professor, condicionando o aluno a assumir uma posição passiva de ouvinte no processo de ensino e aprendizagem. Esse modelo de aula não desperta um espírito crítico, participativo e transformador.

Marion (1998) escreve que a profissão contábil exige, dos profissionais, administração de conflitos, inteligência emocional, empatia e facilidade de se relacionar com outras pessoas. O autor prossegue detalhando as áreas de atuação do profissional da contabilidade: contador interno, escritórios de contabilidade,

contabilidade de custos, cálculo e planejamento tributário, análise financeira, auditor, perito contábil, consultor empresarial, técnico e analista em cargos públicos, professor de contabilidade, bem como diversos cargos administrativos em empresas, bancos e entidades sem fins lucrativos.

Nesse sentido, com esta pesquisa, busquei Investigar como o uso de metodologias ativas em sala de aula, considerando a aplicação do *problem based learning* (PBL), promove a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia de graduandos em Ciências Contábeis. Acredito que o PBL é uma das estratégias que pode contribuir na promoção dessa autonomia que será necessária na atuação deste profissional na sociedade.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A trajetória da construção desta pesquisa exigiu incorporar os procedimentos metodológicos adequados. Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 83), “o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo”. Depreende-se, dessa maneira, que, para alcançar os objetivos da pesquisa, é essencial utilizar os métodos corretos.

Nas palavras de Gil (2008, p. 8), “pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. Nesse sentido, destaco, neste ponto, os métodos científicos selecionados para o presente estudo.

Acerca dos métodos que proporcionam as bases de investigação, eles esclarecem os procedimentos lógicos que deverão ser seguidos no processo de investigação científica. Possibilitam decidir sobre o alcance da sua investigação, das regras de explicação dos fatos e da validade de suas conclusões.

Conforme nos explicita Gil (2008, p. 9), podem ser incluídos os métodos: dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo, dialético e fenomenológico. Cada um deles possui uma corrente filosófica que procura explicar a realidade. Para a presente pesquisa, selecionei o método dedutivo, que “é o método que parte do geral e, a seguir, desce ao particular”. Parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e possibilita chegar a conclusões lógicas. Foi proposto pelos racionalistas Descartes, Spinoza e Leibniz, os quais defendem que só a razão é capaz de produzir conhecimentos verdadeiros. Disserto, a seguir, acerca da caracterização da pesquisa quanto ao método de abordagem, os objetivos e os procedimentos técnicos.

Em relação à caracterização da pesquisa quanto ao método de abordagem,

trata-se de uma pesquisa quali quantitativa. Creswell (2010) entende que os métodos mistos combinam as orientações das pesquisas qualitativas com questões abertas e fechadas, incluindo análises estatísticas e textuais. No método misto, o pesquisador fundamenta sua investigação tendo em vista que coleta de diversos tipos de dados garantem um melhor entendimento do problema pesquisado.

Conforme Malhotra (2006), a pesquisa qualitativa busca alcançar uma compreensão qualitativa das razões, das motivações do contexto do problema; normalmente a amostra é reduzida, a coleta de dados é não-estruturada, a análise de dados é não-estatística e os resultados apresentam uma compreensão inicial do problema estudado.

Essa abordagem foi escolhida, pois, na presente pesquisa com os acadêmicos de Ciências Contábeis, foi dada maior atenção às características subjetivas, ou seja, observei mais como eles se comportaram no estudo, nos trabalhos em equipe e na resolução do problema, do que com outros dados numéricos acerca da solução do problema.

No que se refere à caracterização da pesquisa quanto aos objetivos, Gil (2008) trata-os como níveis de pesquisa, que partem das pesquisas exploratórias (esclarecer conceitos e ideias), passam pelas pesquisas descritivas (descrever determinada população) e podem culminar com as pesquisas explicativas (esclarecer com profundidade fatos acerca da realidade). Para esta pesquisa, selecionei a pesquisa exploratória e descritiva.

Conforme Gil (2006), a pesquisa exploratória tem como objetivos proporcionar maior familiaridade com o problema, torná-lo mais explícito e aperfeiçoar teorias. Tem como principal finalidade o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é flexível, pois considera os mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Ainda segundo Gil (2008, p. 42) as pesquisas descritivas “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...] sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental, etc”.

Triviños (1987) destaca que a maioria dos estudos realizados no campo da educação e ensino são de natureza descritiva, pois buscam conhecer a comunidade,

suas características, problemas, preparação para o trabalho, valores, métodos de ensino, problemas dos adolescentes, dentre outros.

Diante disso, averigui quais as características dos alunos do curso de Ciências Contábeis e sua relação com o método de ensino selecionado, no caso o PBL. No caso, desenvolvi uma pesquisa exploratória e descritiva. Em última análise, pretendi identificar se esta metodologia ativa de ensino possui capacidade de melhorar a autonomia dos alunos em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades.

No que diz respeito à caracterização da pesquisa, segundo os procedimentos técnicos, Gil (2006, p. 50) explica que o “elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados”. Assim, trata-se de uma aproximação ao estudo de caso, por acreditar que este método seria o mais adequado para observar e analisar como o PBL pode ser aplicado em uma turma do curso de Ciências Contábeis.

Em relação ao estudo de caso, Yin (2005) explica que, através deste método, estuda-se profunda e exaustivamente um ou poucos objetos, de modo a alcançar amplo e detalhado conhecimento. As perguntas “como” e “por que” delimitam, normalmente, o problema deste tipo de estudo.

Mezzaroba e Monteiro (2006) salientam que há diferenças na utilização dos métodos dedutivo e indutivo no estudo de caso: no estudo de caso dedutivo, utilizam-se informações da revisão teórica como orientadores da análise do caso estudado; já no estudo de caso indutivo, o autor parte da sua observação para chegar a generalizações.

Nessa perspectiva, destaca-se a utilização do estudo de caso, pois foi analisada uma turma do sexto período do curso de Ciências Contábeis do Centro Universitário Luterano de Palmas, que serviu como objeto de estudo para a consecução dos objetivos da pesquisa.

A parte prática da coleta de dados de uma pesquisa é realizada a partir dos procedimentos técnicos ou instrumentais técnicos. Beuren (2006, p. 128) assevera que estes “são preceitos ou processos que o cientista deve utilizar para direcionar, de forma lógica e sistemática, o processo de coleta, análise e interpretação dos dados”.

A observação é um elemento fundamental para a pesquisa. Gil (2006, p. 100)

destaca que “desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa”. A observação é utilizada principalmente na fase de coleta dos dados.

Pelo fato de eu ter assumido o papel de pesquisador e ser, ao mesmo tempo, o docente da disciplina estudada, foi necessário realizar a observação, no caso, observação participante. Lakatos e Marconi (2003, p. 194) explicam que esta “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. [...] Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. Seu objetivo é vivenciar o que o grupo vivencia e ver como o grupo trabalha.

Outro procedimento selecionado para a realização da pesquisa foi o questionário, que “consiste de uma série de perguntas a serem respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador [...] para conhecer suas opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (CHEMIN, 2015, p. 67). Sua escolha deu-se pela riqueza de dados que podem ser obtidos, antes, durante e após a aplicação do método PBL na disciplina selecionada.

O questionário deve conter introdução, com instituição e curso especificados, as razões da pesquisa e a importância das respostas para atingir os objetivos propostos. Deve conter instruções acerca do preenchimento correto das questões, destaques especiais e prazo para devolução. As perguntas devem ser claras, concretas e precisas, com linguagem acessível. O questionário deve ser iniciado com perguntas mais simples e gerais, finalizando com as mais complexas e específicas (CHEMIN, 2015, p. 67).

Nesta pesquisa foram utilizadas, no questionário, questões abertas<sup>2</sup> e fechadas<sup>3</sup>. As questões fechadas foram elaboradas com alternativas de ‘a’ a ‘e’, utilizando a escala Likert. A escala de verificação de Likert consiste em tomar um construto e oferecer um conjunto de afirmações aos respondentes que emitirão seu grau de concordância. As opções oferecidas, geralmente são: discordo totalmente, discordo parcialmente, não concordo nem discordo, concordo totalmente e concordo

<sup>2</sup> Questões abertas são questões no qual o respondente precisa explicar com suas palavras sua opinião acerca de determinado objeto de questionamento.

<sup>3</sup> Questões fechadas são questões que possuem alternativas que contemplam a resposta que o pesquisador necessita.

totalmente (SILVA JUNIOR; COSTA, 2014).

Nas questões abertas, os acadêmicos puderam relatar sua opinião para detalhar melhor as questões anteriores respondidas. Por exemplo: o aluno respondeu, num primeiro momento, algumas perguntas sobre metodologias ativas e PBL. Na sequência ele teve a oportunidade de escrever como foi sua experiência nessas aulas, como ocorreu sua aprendizagem, entre outros argumentos que ele pôde expressar.

A pesquisa foi realizada no CEULP/ULBRA Centro Universitário Luterano de Palmas, uma das unidades da Universidade Luterana do Brasil (APÊNDICE A). O CEULP/ULBRA foi instalado na cidade de Palmas – Tocantins, no dia 30 de setembro de 1992, com a inauguração das obras do Centro Educacional Martinho Lutero, hoje denominado Colégio ULBRA Palmas, na avenida Juscelino Kubitschek. O Estado do Tocantins é o mais novo estado da federação brasileira. Está localizado na região norte do país. Sua capital é a cidade de Palmas (PORTAL TOCANTINS, 2017).

Assim, a ULBRA deu início ao seu projeto, oferecendo educação básica, ensino fundamental, ensino médio e educação superior, com os cursos de Administração, Letras e Pedagogia. Em 1995, ficou pronta a instalação oficial do Centro Universitário Luterano de Palmas, CEULP/ULBRA, localizado na Avenida Teotônio Segurado, a 12 quilômetros do centro de Palmas (CEULP/ULBRA 2017).

Figura 8 - Instalações físicas do CEULP/ULBRA



Fonte: Portal CEULP/ULBRA (2017)

A disciplina selecionada para esta pesquisa foi Arbitragem e Perícia Contábil. Esta disciplina encontra-se na grade curricular do curso de Ciências Contábeis, no sexto período. Seu objetivo é apresentar conceitos, organização, planejamento e normas da perícia contábil, identificando áreas de abrangência e apresentação de laudos periciais.

A disciplina Arbitragem e Perícia Contábil foi ofertada no primeiro semestre de 2018 e teve 25 alunos matriculados. Os alunos foram convidados a participar da intervenção pedagógica e foram orientados sobre o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). A forma de seleção deu-se pelo fato de eu ser o pesquisador e também o professor deste estudo. Já ministrei essa disciplina três vezes, portanto, esta pesquisa faz parte da minha quarta experiência como professor desse conteúdo.

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram os alunos matriculados na disciplina durante o semestre 2018/1. A disciplina contava com 25 alunos matriculados. Os alunos necessitam apresentar frequência mínima de 75% e média 6,0 (seis vírgula zero) para aprovação. Com objetivo de manter o sigilo das

informações emitidas pelos alunos, eles foram nomeados como Estudante 1, Estudante 2 e assim sucessivamente, tanto no Questionário Inicial (APÊNDICE C) quanto no Questionário Final (APÊNDICE D)

Em relação ao primeiro objetivo, o Questionário Inicial (APÊNDICE C) teve a finalidade de identificar se o acadêmico compreendia que uma metodologia ativa como o PBL poderia melhorar sua aprendizagem e proporcionar melhor atuação profissional. Foi apresentado um conceito de autonomia e as questões seguintes o conduziram a verificar o conhecimento sobre o conhecimento acerca do PBL. Este questionário foi respondido por 20 (vinte) alunos que estavam presentes na aula disponibilizada para sua aplicação.

Na mesma aula em que os alunos responderam o Questionário Inicial (APÊNDICE C), entreguei a eles o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). Os acadêmicos foram orientados de que a sua participação era voluntária. Apresentei os objetivos da pesquisa, os motivos pelos quais eles foram convidados a participar (critério de inclusão), bem como sobre a confidencialidade e a previsão de riscos ou desconfortos. Todos os alunos presentes aceitaram participar da pesquisa e assinaram o TCLE.

Após o preenchimento do Questionário Inicial (APÊNDICE C) e do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), os alunos foram motivados a participar de todas as atividades com esmero e dedicação. O envolvimento de cada integrante em seu grupo de trabalho e nas pesquisas necessárias, bem como o reconhecimento da importância de falar sua opinião e ouvir as opiniões dos colegas sobre a organização do trabalho foram importantes para desenvolver as habilidades de trabalho em equipe.

No total foram utilizadas oito aulas para intervenção do PBL. Durante o estudo de caso, pude realizar a observação participante, pelo fato de ser pesquisador e professor da disciplina ministrada. Inicialmente propus ações pedagógicas para explicar como seria realizado o PBL na sala de aula. Notei que os alunos não estavam acostumados com metodologias ativas, em que a aprendizagem precisa partir deles.

As aulas subsequentes trouxeram os conceitos básicos da disciplina e os problemas que envolveram os alunos na busca pela sua aprendizagem. Realizei um trabalho prático com os conhecimentos adquiridos, em que necessitaram atuar como Peritos Contábeis e confeccionar um Laudo Pericial Contábil, que é o produto de uma perícia contábil num processo judicial.

Utilizei, na observação participante, o diário de campo que tem como finalidade registrar as percepções do pesquisador ao longo das atividades. Minayo (2010) explica que é um instrumento no qual são registradas as percepções, os questionamentos e as informações obtidas durante a investigação. “Quanto mais rico esse diário for em anotações, melhor será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado” (MELLO et al., 2006, p. 49).

Durante a observação nas aulas, anotei as percepções dos alunos, suas inquietações, a maneira como eles se comportavam na equipe de trabalho, qual a participação de cada um, quais os que se envolviam mais e os que se envolviam menos na produção do trabalho. Outro ponto que observei foi como a aprendizagem ocorria nas pesquisas individuais e na discussão em grupo. Também analisei as dúvidas apresentadas, entre outros fatores.

A avaliação dos conteúdos foi adaptada entre os modelos fornecidos pelo PBL e os documentos exigidos pela IES. Conforme regulamentação interna do CEULP/ULBRA, deve existir uma avaliação escrita, que é arquivada na documentação do curso para análise futura em vistorias e planejamentos institucionais. Assim, propus um trabalho escrito, conforme apresentado no Apêndice E. Outra forma de avaliação foi a autoavaliação e a avaliação da participação dos colegas de grupo.

Visando atender o terceiro objetivo específico, apliquei um Questionário Final (APÊNDICE D) para verificar se, após participação no PBL, os alunos se enxergavam mais autônomos em relação à sua aprendizagem e se melhoraram suas habilidades de pesquisa. Nesta aula foram respondidos 24 questionários. O questionário apresentava questões objetivas e subjetivas. Os alunos foram incentivados a responder todas as questões, bem como as perguntas abertas, para possibilitar a análise das informações em um momento posterior.

Em relação à análise de dados, utilizei a análise descritiva para os questionários e as perguntas de múltipla escolha, que compreende a parte qualitativa do estudo. Construí gráficos e tabelas para facilitar a interpretação e descrição dos dados, neste caso a parte quantitativa sendo apresentada desta forma.

Acerca da análise das questões dissertativas nos questionários, utilizei a análise textual discursiva, que, conforme Moraes e Galiazzi (2006, p. 117), compreende

um procedimento de pesquisa que permite quatro reconstruções concomitantes: (1) do entendimento de ciência e de seus caminhos de produção; (2) do objeto da pesquisa e de sua compreensão; (3) da competência de produção escrita; (4) do sujeito pesquisador.

As autoras ainda acrescentam que a análise textual discursiva “exige reconstrução dos entendimentos de ciência, superando paradigmas e solicitando construção de caminhos próprios de pesquisa”. Nesse sentido, pretendi, com essa análise, a partir das respostas subjetivas, compreender os detalhes da aplicação do PBL numa turma de graduação em Ciências Contábeis.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo apresento os resultados e discussões acerca dos dados coletados na pesquisa. Este capítulo está estruturado em 3 (três) subtítulos que correspondem aos 3 (três) objetivos específicos estabelecidos.

No primeiro tópico abordo as concepções e vivências dos graduandos em Ciências Contábeis em metodologias ativas. Utilizei como instrumento de coleta de dados o Questionário Inicial (APÊNDICE C). Após a tabulação dos dados, elaborei alguns gráficos das questões objetivas que representam a opinião dos acadêmicos sobre o que eles conhecem acerca das metodologias ativas.

No mesmo instrumento de coleta de dados havia questões objetivas e subjetivas. Nas questões subjetivas foram analisadas as falas que mais chamaram a atenção em relação à pergunta solicitada, bem como foi realizada a análise textual discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2006).

No segundo subtítulo retrato o desenvolvimento do PBL na disciplina Arbitragem e Perícia Contábil. Utilizei como instrumento de coleta de dados, nesta parte, a observação participante e o meu diário de campo, como professor da disciplina, e também pesquisador deste estudo. Exponho um quadro com o planejamento das aulas, bem como com o detalhamento de como ocorreu cada aula durante a aplicação do PBL. O diário de campo serviu para registrar as percepções e sentimentos dos alunos durante a experiência pedagógica. Tratou também de como ocorreu a avaliação na disciplina.

No terceiro ponto evidencio as percepções dos alunos em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades com o uso do PBL nas aulas. Registrei os dados coletados no Questionário Final (APÊNDICE D) em relação às questões objetivas e subjetivas. Alguns gráficos foram elaborados a partir das questões objetivas. Parte das respostas subjetivas que foram apontadas auxiliaram a

compreender se realmente houve melhora na aprendizagem e desenvolvimento de habilidades a partir da experiência com o PBL em sala de aula.

#### **4.1 Concepções e vivências dos graduandos em Ciências Contábeis em Metodologias Ativas**

Com finalidade de atingir o primeiro objetivo desta pesquisa - conhecer as concepções e vivências de graduandos em Ciências Contábeis quanto às metodologias ativas - apliquei um questionário (APÊNDICE C), denominado Questionário Inicial. O questionário foi estruturado em 10 (dez) perguntas, contendo 7 (sete) perguntas fechadas de múltipla escolha, com alternativas de 'a' a 'e', e 3 (três) questões abertas. Seu propósito consistiu em verificar o conhecimento dos alunos sobre metodologias ativas e autonomia.

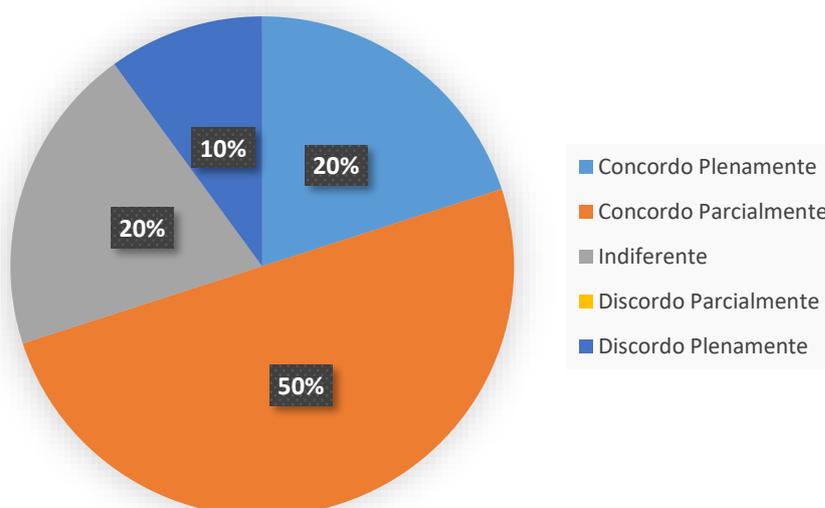
Realizando a análise, a posteriori, das respostas apresentadas encontramos três categorias, : “Metodologias de ensino e aprendizagem”; “Metodologias de ensino e autonomia” e “Metodologias de ensino e desenvolvimento de habilidades de liderança”.

##### **4.1.1 Metodologias de ensino e aprendizagem**

Considerando as “Metodologias de ensino escolhidas pelos professores e a aprendizagem dos alunos” observamos em relação à primeira pergunta, onde foi questionado se os acadêmicos acreditam que há a necessidade de mudanças nas metodologias do ensino em Contabilidade (OLIVEIRA, 2010). Percebeu-se que 100% dos alunos acreditam que há necessidade de modificação nas metodologias de ensino em Contabilidade, 65% concordam plenamente e 35% concordam parcialmente.

Na questão 2 (dois) foi perguntado aos alunos se eles conhecem o PBL (*Problem Based Learning*). Em relação às respostas assinaladas é apresentado o Gráfico 1, abaixo.

**Gráfico 1 – Respostas dos alunos participantes do estudo sobre conhecimento da estratégia pedagógica PBL – *Problem Based Learning***



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Relativamente ao gráfico anterior, nota-se que a maioria dos alunos conhecem o PBL – *problem based learning*, 50% dos alunos o conhece parcialmente, já 20% conhecem plenamente. Cerca de 20% dos acadêmicos não possuem conhecimento suficiente sobre ele, bem como 10% dos alunos afirmaram não conhecer esta metodologia ativa de aprendizagem.

Também apresentei uma pergunta que tentava avaliar a aprendizagem dos alunos até aquele momento, no curso de Ciências Contábeis. Foram elencadas 5 (cinco) alternativas: ruim, razoável, bom, muito bom e excelente. Na análise das respostas, chamou a atenção que os extremos não foram assinalados, ou seja, nenhum aluno considerou sua aprendizagem, até aquele momento, excelente, tampouco ruim. As alternativas bom e muito bom receberam 40% cada, e 20% avaliaram seu aprendizado como razoável.

Considerando ainda a categoria “metodologias de ensino e aprendizagem” a questão 8 (oito) trouxe aos alunos uma reflexão sobre quais metodologias ativas eles conhecem, e o que acharam delas. A metodologia ativa de ensino mais citada foi seminários, muitos alunos comentaram que gostam desse tipo de metodologia, pois conseguem absorver mais o conteúdo. As afirmações abaixo podem exemplificar isso:

*... Eu gosto quando são seminários, pois temos que nos preparar para explicar e isso nos faz pesquisar, ler e estudar bastante. ... O seminário sem dúvida é a melhor metodologia ativa (Estudante 2).*

*Particpei de algumas metodologias ativas como seminários, atividades práticas relacionadas ao curso, o que agrega muito para o crescimento profissional e para o desenvolvimento do aprendizado (Estudante 17).*

Em relação à mesma questão, outros alunos relacionaram as metodologias ativas às atividades do TCC, tendo em vista que eles são os autores do seu trabalho e o professor é apenas um orientador da pesquisa.

*Sim. É uma metodologia que vem para contribuir com a estrutura de ensino aplicado: os trabalhos gerenciados pelo acadêmico TCC e pesquisas. São aulas produtivas e traz relevância ao conhecimento adquiridos (Estudante 11).*

*Sim. TCC, pois é uma metodologia que é totalmente ativa e no momento participo. É um tipo de metodologia que você aprende muito sobre o assunto estudado (Estudante 14).*

Houve ainda aqueles alunos que afirmaram já ter participado de aulas com metodologias ativas, entretanto não gostaram. Sentiram-se desconfortáveis ou perceberam que o aprendizado foi inferior ao alcançado com outras metodologias de ensino.

*Sim, seminários normalmente por ter receio de apresentações não são boas experiências, porém concordo em dinâmicas com que faça com que os alunos tenha mais discernimento sobre a prática (Estudante 18).*

*Sim, já participei de metodologias ativas de aprendizagem e tive dificuldade para aprender o conteúdo (Estudante 19).*

*... Prefiro o método passivo pois é melhor para minha compreensão e entendimento (Estudante 20).*

Na questão (9) perguntei aos alunos sobre as características das aulas que mais facilitam sua aprendizagem, bem como das aulas que desenvolvem sua autonomia.

Inicialmente apresento as respostas em que os alunos defenderam que o bom professor é aquele que escreve no quadro e apresenta uma postura que segue as metodologias de ensino tradicionais.

*O professor que melhor ensina, é aquele que escreve no quadro, explica e depois passa atividades. Pois ajuda muito, pois o aluno aprende das diversas maneiras, escrevendo, lendo e praticando. Esse método antigo pra mim ainda é o melhor e se o professor explica dessa maneira eu me sinto mais confiante e aprendo bem mais (Estudante 2).*

*Aulas copiadas no quadro e bem explicada pelo professor sempre copiando para mim são melhores (Estudante 3).*

*Geralmente são aquelas aulas dinâmicas, de método passivo com explicação e depois atividade de fixação. Manter uma certa intimidade limitado a aula e bom relacionamento melhora muito a aprendizagem (Estudante 20).*

Outros alunos, porém, destacaram que os professores que mais facilitam sua aprendizagem são aqueles que proporcionam momentos de debates e participação dos alunos em sala de aula. Em seguida, alguns trechos que confirmam esses dados:

*Características mais benéficas são a boa relação entre discente e docente e quando o aluno tem espaço para participar da aula (Estudante 1).*

*Alguns professores trabalham com a exposição do conteúdo (através de slides, vídeos) e em cima dessa metodologia, eles abrem para debates, rodas de conversas, fazendo assim o aluno interagir, essas são os tipos de aula que particularmente mais gosto, por que sai daquele padrão 'professor e aluno' (Estudante 7).*

*A interação delas é voltada para participação do aluno, não se prende a contextos racionalmente teóricos, estruturando suas aulas de maneira despojada, irreverente, colocando os alunos no exemplos do dia a dia, acontecimentos do mundo profissional e conjunto a isso a teoria, de maneira simples, porém, produtiva já que usa a interação do aluno na aula e no meio social/trabalho (Estudante 10).*

Outro aspecto apontado pelos alunos, que retrata como agem os bons professores, diz respeito ao fato de esses professores trazerem para as aulas situações da rotina do contador no mercado de trabalho, exemplos do cotidiano, desenvolvendo aulas mais práticas.

*Os professores que mais facilitam a minha aprendizagem são os professores mais enérgicos que simulam situações comparando com o conteúdo deixando a matéria mais dinâmica e fácil de aprender (Estudante 13).*

*Aulas práticas com assuntos e problemas do cotidiano (Estudante 14).*

*Aulas que vivenciam a realidade do professor no mercado de trabalho (Estudante 15).*

*Aulas práticas que vivenciam a realidade do profissional no mercado de trabalho (Estudante 10).*

*Os métodos de metodologia que mais facilidades nas quais costumam levar o dia a dia para a sala de aula demonstrar experiências vividas descontrair com exemplos (Estudante 18).*

*Professores que explicam com exemplos práticos de assimilar o conteúdo. Explicações e depois atividades (Estudante 19).*

Chama a atenção o fato de alguns alunos responderem que os professores que provocam atividades em grupo facilitam sua aprendizagem.

*As aulas que facilitam meu aprendizado, como os grupo para fazermos atividade coletiva, preparar mapas mentais, seminários com amostra e eventos de interação. As aulas com debate sobre assuntos da atualidades e questionários orais (Estudante 11).*

*As aulas que mais facilitam o aprendizado, são aquelas que fazemos atividades em grupos, e quando escrevemos, pois escrevendo, o conteúdo é mais fácil de se memorizar (Estudante 12).*

Percebe-se que acerca das metodologias de ensino e aprendizagem, há o predomínio das metodologias tradicionais. Apesar dos alunos citarem a experiência com metodologias ativas, as mais representativas foram seminários e TCC. Entende-se que inserir novas metodologias de aprendizagem no ensino superior é um desafio. Alguns alunos até citaram que preferem os métodos tradicionais, pois na concepção dos acadêmicos, demonstram melhor credibilidade.

#### **4.1.2 Metodologias de ensino e autonomia**

Considerando a segunda categoria de análise: “Metodologias de ensino e desenvolvimento de autonomia”, foi exposto o conceito de autonomia escrito por Reeve (2009), segundo o qual os alunos se percebem autônomos quando apresentam maior motivação (intrínseca, valores), mais engajamento (persistência, presença nas aulas), melhor desenvolvimento (desafios, criatividade), ampla aprendizagem, melhoria nas notas e bom estado psicológico (satisfação). Acerca dessa afirmação, os acadêmicos deviam apontar o quanto eles concordavam com essa ideia. A maioria dos alunos concordou com esse conceito de autonomia: 60% concordaram plenamente e 30% concordaram parcialmente. Houve ainda 10% dos alunos que assinalaram a opção indiferente.

Como o conceito de autonomia já havia sido explicitado aos alunos, no questionamento seguinte eles foram interrogados acerca de uma metodologia de ensino voltada para a resolução de problemas, em que o contexto é a prática real de situações que serão vivenciadas no campo profissional. Nesse caso, se esta poderia auxiliar no desenvolvimento da autonomia acadêmica. A maior parte dos alunos afirmou acreditar que sim: 85% assinalaram concordo plenamente; 10% marcaram que concordam parcialmente; e apenas 5% dos alunos marcaram a opção indiferente.

Na pergunta também foi questionado acerca da autonomia, e um aluno respondeu da seguinte forma:

*Há aulas em que alguns professores nos dá a chance de pesquisar, correr atrás e de compartilhar situações em sala de aula. Nesse semestre ainda não passei por essa metodologia, que me proporcionaria autonomia (Estudante 9).*

Baseado na resposta do Estudante 9, pode-se, ainda no Questionário Inicial (Apêndice C) apontar a relação entre as metodologias ativas de ensino e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Berbel (2011) aponta que as metodologias ativas podem favorecer a autonomia dos acadêmicos.

Observa-se em uma resposta da questão 8 (oito), onde foi apresentado uma argumentação que resume um dos propósitos deste estudo. A mesma é demonstrada abaixo:

*Sim. Busca colocar o estudante no centro da problemática, com o intuito de incentivar os mesmos a buscarem seu próprio conhecimento. Vejo tais metodologias condizentes com o mundo contemporâneo, onde visam aproximar os discentes do mercado de trabalho, das situações que poderão vivenciar após a conclusão do curso/graduação (Estudante 20).*

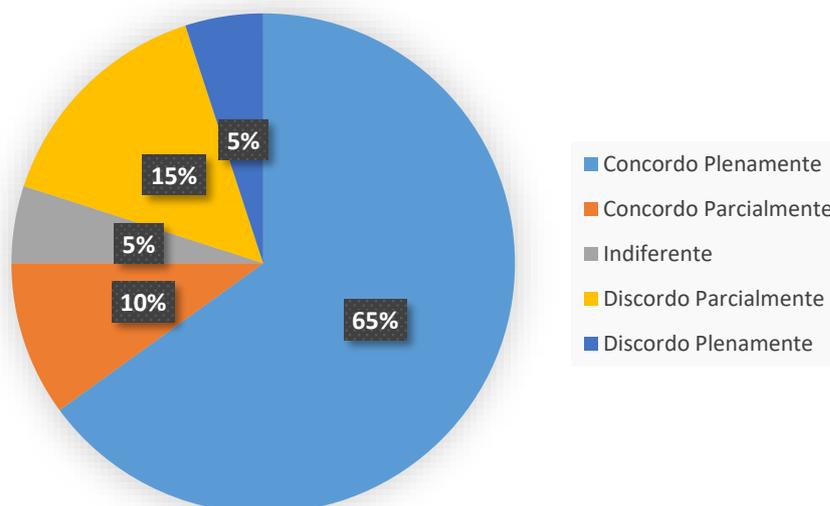
O argumento apresentado pelo Estudante 20 correlaciona-se com os estudos de Ribeiro (2008), que aponta o PBL como uma estratégia de aprendizagem capaz de proporcionar conhecimentos integrados e estruturados em torno de problemas reais ou fictícios, desenvolvendo a aprendizagem autônoma e trabalho em equipe. A relação das atividades pedagógicas e a vida prática é intrínseca.

#### **4.1.3 Metodologias de ensino e desenvolvimento de habilidades de liderança**

Considerando a terceira categoria encontrada neste estudo: “Metodologias de ensino e desenvolvimento de habilidades de liderança”, observou-se que uma das habilidades a ser desenvolvida na metodologia ativa de aprendizagem PBL – *problem based learning* diz respeito à capacidade de trabalhar em equipe, segundo os estudos de Ribeiro (2010). Nesse sentido, questionei os alunos se eles acreditavam que uma metodologia de ensino, baseada em problemas a serem solucionados em grupo,

poderia melhorar o ensino e a autonomia dos acadêmicos. A partir das respostas, elaborei o Gráfico 2 – Trabalho em Equipe, apresentado abaixo.

**Gráfico 2 – Respostas dos alunos participantes do estudo sobre trabalho em equipe**



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Acerca dessa pergunta, percebe-se, no Gráfico 2, que os alunos possuem opiniões diversificadas. A maioria, ou seja, 75% consideram que o trabalho em equipe melhora o ensino e a autonomia: 65% concordaram plenamente e 10% concordaram parcialmente com a afirmação. Uma minoria de 5% posicionou-se indiferente; e 20% dos alunos discordaram que o trabalho em equipe pode melhorar o ensino e a autonomia dos estudantes - parcialmente (15%) e plenamente (5%).

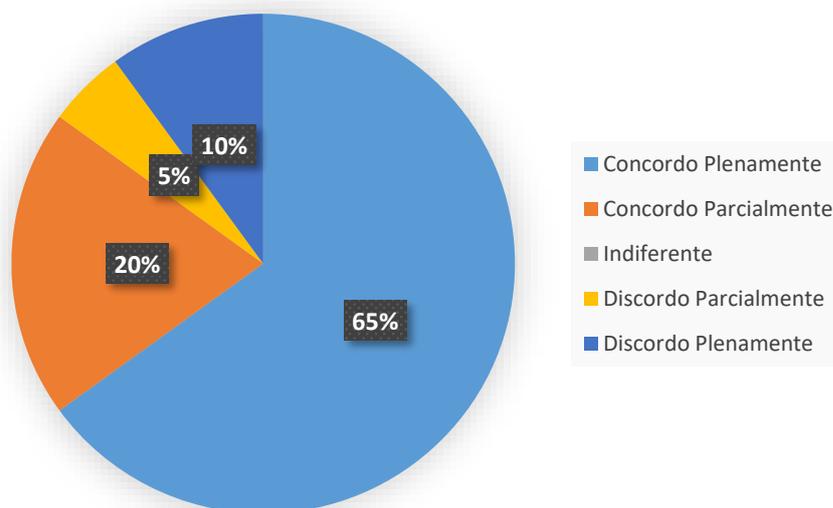
Apesar da pulverização dos dados apresentados, estudos anteriores já comprovaram que o PBL pode estimular o trabalho em equipe, o desenvolvimento das habilidades de cooperação, e dar oportunidade para aprender a ouvir, receber e assimilar críticas (SIQUEIRA et al. 2009).

Escrivão Filho e Ribeiro (2007) ressaltam que os acadêmicos possuem estilos diferentes de aprendizagem, e nem todos podem se adaptar ao ambiente de aprendizagem baseado no PBL, no qual as atividades são autogeridas e colaborativas, com objetivo de solucionar um problema.

Na última pergunta objetiva do Questionário Inicial (APÊNDICE C), foi destacado o papel do líder nas organizações. Um bom líder influencia positivamente sua equipe de trabalho. Questionei se, em uma aprendizagem baseada em problemas, as atividades que incentivam a liderança podem melhorar o ensino e a

autonomia dos estudantes. A partir das respostas dos acadêmicos, elaborei o Gráfico 3, a seguir.

**Gráfico 3 – Respostas dos alunos participantes do estudo sobre liderança no PBL**



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Conforme o Gráfico 3 apresentado, percebe-se que a maioria dos alunos concorda que as atividades que incentivam a liderança ajudam no aprendizado e desenvolvimento da autonomia dos acadêmicos: 65% concordaram plenamente e 20% dos alunos concordaram parcialmente. Por outro lado, existem alunos que não concordam que as atividades de liderança estimulam a aprendizagem e autonomia: 5% discordaram parcialmente e 10% discordaram plenamente.

Acerca do desenvolvimento da liderança, pode-se citar os estudos de Martins et al. (2015) que explicitam as características do contador gerencial. Este deve apresentar empatia, respeito pela opinião dos colegas, comprometimento, experiência profissional e liderança. Compreende-se que a capacidade de liderar é importante, tanto na execução do trabalho em equipe, quanto nas atividades de coordenar a equipe de trabalho.

#### **4.2 Desenvolvimento do PBL (*problem based learning*) na disciplina de Arbitragem e Perícia Contábil**

Nesta seção, que trata dos resultados, apresento os dados e informações coletadas na aplicação do PBL (*problem based learning*) em uma turma de Ciências Contábeis do CEULP/ULBRA na disciplina de Arbitragem e Perícia Contábil. Tenho como propósito responder o segundo objetivo específico, qual seja, desenvolver, com uma turma de alunos de graduação do curso de Ciências Contábeis, a estratégia de ensino e de aprendizagem denominada PBL (*problem based learning*), nas aulas da disciplina de Arbitragem e Perícia Contábil.

No Quadro 1, a seguir, apresento as datas dos encontros as atividades desenvolvidas, a carga horária de cada encontro, bem como o número de alunos envolvidos.

Quadro 1 – Execução das Aulas

DATA	ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA (min)	QUANTIDADE DE ALUNOS
03/02/2018 1º Encontro	Apresentação do Plano de Ensino da disciplina. Metodologia das aulas, instrumentos de avaliação.	180	25
10/02/2018 2º Encontro	Leitura e discussão em grupos de um artigo científico introdutório à disciplina intitulado “A Arbitragem e Perícia Contábil: reflexões sobre seu verdadeiro significado e importância”.	180	25
27/02/2018 3º Encontro	Apresentar o <i>PBL – Problem Based Learning</i> . Divisão dos grupos de trabalho do PBL, atribuição dos cargos aos membros do grupo e análise inicial do Problema a ser solucionado.	180	25
24/02/2018 4º Encontro	Busca pelos alunos dos casos reais de processos envolvendo Arbitragem e Perícia Contábil no site do Tribunal de Justiça do Estado do Tocantins	180	25
03/03/2018 5º Encontro	Leitura do processo selecionado pelos alunos e separação das questões de pesquisa	180	25
10/03/2018 6º Encontro	Aula disponível para os alunos pesquisarem os temas propostos e organizar os dados para discussão em grupo.	180	25

17/03/2018 7º Encontro	Discussão do grupo e definição da solução do problema a ser apresentada em sala de aula	180	25
24/03/2018 8º Encontro	G1 – Apresentação oral e escrita dos grupos com a solução de cada problema proposto (APÊNDICE E).	180	25
TOTAL		24 HORAS	

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

No primeiro encontro, que ocorreu no dia 03/02/2018, a Instituição de Ensino Superior preconiza que o aluno seja ambientado acerca do plano de ensino, das metodologias de aulas, da avaliação, da bibliografia e demais orientações do início do semestre letivo. Nessa aula comuniquei à turma que eles teriam uma experiência de aprendizagem baseada em problemas, no caso o PBL – *problem based learning*.

Para o segundo encontro, no dia 10/02/2018, planejei a leitura de um artigo científico intitulado “A Arbitragem e Perícia Contábil: reflexões sobre seu verdadeiro significado e importância”. Esse texto serviu para aproximar os acadêmicos da ciência que seria compreendida no decorrer do semestre. Foi realizado um debate em sala de aula, com a participação dos alunos, a fim de que conhecessem e discutissem alguns conceitos básicos de Arbitragem e Perícia Contábil. Discutiu-se também como o profissional da contabilidade se insere no âmbito da Perícia Contábil. Notei que os alunos, ao se depararem com os termos jurídicos utilizados nessa disciplina, mostraram-se assustados.

No terceiro encontro, na aula do dia 17/02/2018, fiz uma apresentação breve desta pesquisa aos alunos, explicitando seu problema, objetivos, justificativa, procedimentos metodológicos e como eles seriam participantes deste estudo. Também expliquei como funciona o PBL, as funções que teriam na equipe de trabalho e os prazos para entrega dos trabalhos solicitados. Eles ficaram empolgados e foram orientados a ler e assinar o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

Apesar de a participação ser voluntária, todos os alunos matriculados na disciplina aceitaram participar da pesquisa e assinaram o TCLE. Nessa aula também já foi realizada a divisão dos grupos. A disciplina possuía 25 (vinte e cinco) alunos matriculados e estes foram organizados em 5 (cinco) grupos com 5 (cinco) integrantes cada. Os grupos foram definidos por afinidade, assim, não escolhi os participantes de

cada grupo. Eles se organizaram e me repassaram, no final da aula, a lista com os participantes de cada grupo.

Nesse encontro também explicitarei como seria a estrutura de funcionamento de cada equipe de trabalho. Entreguei aos alunos as Diretrizes para a elaboração do trabalho prático (APÊNDICE E) que atribuíam aos alunos de cada grupo, 5 (cinco) funções: líder, secretário, perito do juízo, perito assistente do réu e perito assistente do autor.

No 4º encontro, durante a aula do dia 24/02/2018, os alunos foram conduzidos ao Laboratório de Informática do CEULP/ULBRA para pesquisar sobre o processo judicial que seria tomado como base para o estudo e a elaboração do Laudo Pericial Contábil, no site do Tribunal de Justiça do Estado do Tocantins. A intenção era que eles pesquisassem casos reais em que houvesse necessidade de efetuar cálculos periciais dentro do processo para auxiliar o juiz na solução da lide.

Processos com causas trabalhistas, apuração de haveres de sócio retirante, cisões de empresas, são os casos mais comuns, nos quais há necessidade da perícia contábil. O perito contador é um auxiliar da justiça e executa suas atividades em processos judiciais. Posteriormente, o juiz utiliza o laudo pericial contábil, bem como todos os documentos constantes nos autos do processo, para emitir sua decisão, conforme a legislação vigente para cada caso.

No 5º encontro, no dia 03/03/2018, os alunos se organizaram nos grupos e foram orientados acerca da leitura do processo e elaboração dos quesitos, que compreendem as questões de pesquisa do perito contador. O PBL consistia em executar todos os procedimentos necessários em uma perícia contábil, finalizando o projeto com a entrega do Laudo Pericial Contábil, que seria o documento fruto do trabalho do perito, que é anexado aos autos do processo para auxiliar o Juiz.

Ficou definido com a turma que a entrega de todos os documentos seria segregada. Inicialmente eles deveriam apresentar o Planejamento da Perícia, posteriormente o Termo de Diligência, a Petição de Honorários e, finalmente, o Laudo Pericial Contábil, enfim, todos documentos obrigatórios na execução da Perícia Contábil.

A aula do dia 10/03/2018 representou um dos momentos mais tensos na aplicação do PBL. O prazo para entregar o Laudo estava se aproximando e alguns grupos estavam mais alinhados entre si do que outros. Para evitar atropelos, havia solicitado que os documentos fossem entregues em datas diferentes: dia 10/03/2018

eles deveriam mostrar o Planejamento da Perícia e o Termo de Diligência; já dia 17/03/2018 deveria ser apresentada a Petição de Honorários; e, finalmente, dia 24/03/2018, o Laudo Pericial Contábil, com todos os anexos já preparados anteriormente.

Ao longo da execução do trabalho reforcei os papéis de cada membro da equipe e a importância de todos ajudarem a executar o trabalho. Cada grupo tinha 5 (cinco) integrantes designados em funções: líder, secretário, perito do juízo, perito assistente do réu e perito assistente do autor. Invariavelmente, o líder tinha o cargo de maior responsabilidade no grupo, pois era responsável por delegar as tarefas, ensinar os colegas a executá-las e cobrar os resultados para que, quando chegasse o dia de apresentar, tudo estivesse pronto.

O engajamento de cada integrante da equipe é um dos elementos essenciais para o sucesso do PBL, conforme Martins et al. (2015): “o principal elemento do método PBL é o ato de tornar o aluno capaz de aprender a aprender, trabalhando em grupos de forma cooperativa na busca de solução para problemas do mundo real”.

Na aula do dia 10/03/2018, os líderes dos grupos me procuraram e compartilharam suas dificuldades na execução do trabalho:

*4 (quatro) líderes de grupos relataram que os componentes não executam sua parte do trabalho e eles acabam por fazê-la de última hora para entregar na aula ... durante a semana os líderes cobram as atividades e chegam a criar antipatia nos demais membros do grupo pelo líder por fazer apenas o seu trabalho (Diário de Campo, 10/03/2018).*

Durante a aula do dia 10/03/2018, tomei uma atitude no sentido de delegar ao líder uma parte da nota que seria concedida aos seus liderados, ou seja, foi uma tentativa de conceder maior senso de responsabilidade aos membros da equipe, em relação ao seu líder. Entendo que para a promoção da autonomia dos acadêmicos, essa atitude busca despertar nos alunos melhor desenvolvimento (desafios, criatividade), parte do conceito de autonomia descrito por Reeve (2009).

*Depois que o professor atribuiu parte da nota para os líderes darem a cada integrante do grupo, para incentivar cada membro do grupo, na semana seguinte, os líderes dialogaram com o professor que a equipe estava mais engajada e os prazos estavam sendo cumpridos. Conforme o prazo para entregar está se aproximando, os grupos estão mais alinhados (Diário de Campo, 17/03/2018).*

*em depoimento um líder de grupo procurou o professor e disse que após a reunião dos líderes como o professor, com atribuição de parte da nota pelo*

*líder, o grupo dele 'tomou vergonha na cara e resolveu trabalhar, e agora os trabalhos estão bem encaminhados' (Diário de Campo, 17/03/2018).*

A avaliação do trabalho foi planejada conforme as orientações de Ribeiro (2008), que enfatiza a autoavaliação, avaliação por pares e avaliação construtiva de colegas. O Quadro 2 – Avaliação PBL apresenta como foi distribuída a pontuação para avaliação do PBL.

**Quadro 2 – Avaliação do PBL**

Autoavaliação	1,5
Nota dos Colegas	1,5
Apresentação	1,5
Nota do Líder	2,0
Trabalho Escrito	3,5
<b>Total</b>	<b>10,00</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A apresentação do trabalho pronto aconteceu no dia 24/03/2018. Esta data coincidia com o dia da avaliação G1 no CEULP/ULBRA, considerada a avaliação da primeira metade do semestre. Nesta aula os alunos entregaram o Laudo Pericial Contábil e todos os documentos em anexo, que já haviam sido apresentados ao professor num momento anterior. Durante a aula os alunos tiveram entre 10 (dez) e 15 (quinze) minutos para apresentação de um slide com a solução do problema proposto. Também puderam compartilhar momentos bons e ruins que o grupo passara para chegar até ali.

A seguir, algumas informações emitidas por dois líderes:

*O trabalho que foi exposto para nós desenvolver teve uma dinâmica muito diferente, em que nos agregou muito aprendizado. Foi uma experiência em que eu como líder vi o quanto é difícil liderar um grupo. Mas no final ou no desenvolver foi super interativo e os alunos ou o grupo entendeu a importância da participação no trabalho (Diário de Campo, 24/03/2018).*

*Na minha opinião de líder do grupo, o trabalho foi muito gratificante, pois tivemos que pesquisar, raciocinar e colocar tudo no papel. O grupo no qual estou tem bastante sintonia e isso ajudou muito a definir a realização do projeto. O trabalho vem a ajudar a esclarecer muito sobre a perícia e seus afazeres dentro de um processo... O projeto dessa aula me ajudou a ter uma visão de perícia diferente do que eu imaginava. É bem melhor (Diário de Campo, 24/03/2018).*

Os comentários apresentados acima representam aquilo que outros autores abordaram em pesquisas anteriores. Soares e Araújo (2008) afirmam que as questões legais, sociais e profissionais do contador, exigem a apresentação de competências que vão além do domínio do conhecimento técnico-científico da área contábil. Exigem, desse profissional, capacidade de solucionar problemas, exercício do pensamento crítico-reflexivo, criatividade para identificar os pontos fortes e fracos, adaptabilidade às mudanças e autonomia para construir sua própria aprendizagem.

### **4.3 Percepções dos alunos em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades com o uso do PBL nas aulas**

Com o propósito de atingir o terceiro objetivo específico desta pesquisa - analisar as percepções dos alunos em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades com o uso do PBL nas aulas - apliquei um questionário (APÊNDICE D), denominado Questionário Final.

Este questionário foi estruturado em 10 (dez) perguntas, contendo 6 (seis) perguntas fechadas de múltipla escolha, com alternativas de 'a' a 'e', e 4 (quatro) questões subjetivas. Através desse instrumento, busquei verificar a percepção dos alunos em relação à aprendizagem e desenvolvimento de habilidades, após participarem de aulas utilizando a metodologia ativa de ensino PBL – *problem based learning*.

Da mesma forma que o questionário inicial analisamos conjuntamente as questões objetivas e dissertativas e obtivemos as seguintes categorias de análise: “Metodologias de ensino e aprendizagem”; “Metodologias de ensino e autonomia” e “Metodologias de ensino e desenvolvimento de habilidades de liderança”.

#### **4.3.1 Metodologias de ensino e aprendizagem**

Considerando as “Metodologias de ensino escolhidas pelos professores e a aprendizagem dos alunos” observamos que quando perguntados se acreditam que o PBL pode ser aplicado em outras disciplinas, todos os alunos concordaram com essa

afirmação, 54% concordaram plenamente e 46% concordaram parcialmente. Na pergunta 2 (dois) foi questionado se a utilização do PBL no curso de Ciências Contábeis pode ampliar a aprendizagem e desenvolvimento da autonomia. A maioria dos alunos também concordou com essa afirmação. 71% dos alunos assinalaram que concordam plenamente, 25% concorda parcialmente e apenas 1 aluno (4%) marcou a alternativa indiferente.

Pode-se perceber que os dados apresentados vão ao encontro de outras pesquisas já publicadas. Um dos aspectos mais importantes do PBL é que no processo educativo centrado no aluno, ele é capaz de adquirir graus crescentes de autonomia, capacidade para construir sua própria aprendizagem bem como potencializar sua autonomia na construção do conhecimento (SILVA, 2018; MARTINS et al., 2015; SIQUEIRA et al., 2009).

Serão apresentados abaixo algumas respostas que retratam a aprendizagem a partir da participação no PBL.

*Com o PBL o aprendizado é mais aprofundado e fixado (Estudante 2).*

*Apesar de ser algo prático, algumas vezes acaba sendo algo cansativo e um pouco difícil, mas o aprendizado é maior (Estudante 5).*

*O professor ao aplicar o PBL, deixa o aluno mais ciente sobre o conteúdo. O aluno aprende a prática e a teoria não apenas a teoria, isso aumenta ainda mais o conhecimento (Estudante 10).*

*Foi uma experiência bastante desafiadora, porém contribuiu muito para meu aprendizado (Estudante 18).*

É possível notar como os alunos classificam seu aprendizado após a participação no PBL. Tais informações possuem relação com o que Ribeiro (2008, p. 18) já apontou em uma pesquisa anterior:

*O PBL ajudaria a desenvolver a capacidade dos alunos de acessar os conhecimentos na sua memória, a qual depende de sua contextualização. O problema no PBL ainda seria capaz de promover a elaboração de estruturas cognitivas que facilitariam a recuperação de conhecimentos relevantes quando estes viessem a ser necessários para a solução de problemas similares. Ademais, o PBL também estimularia a motivação epistêmica dos alunos, mediante a colocação e discussão em sala de aula de problemas relevantes a seu futuro exercício profissional.*

Apesar de o pesquisador já acreditar que o PBL poderia melhorar a aprendizagem, a partir da pesquisa realizada, têm-se constatado como as

metodologias ativas de aprendizagem, que buscam a solução de um problema apresentado, podem proporcionar esse conhecimento de maneira aprofundada e fixada (Estudante 2), aprendizagem maior (Estudante 5) e aumentando o conhecimento (Estudante 10).

Na pergunta 5 (cinco) foi interrogado aos acadêmicos como eles avaliam o conhecimento adquirido na disciplina Arbitragem e Perícia Contábil do curso de Ciências Contábeis, após a participação no PBL. Os dados apontam que 54% consideraram seu aprendizado muito bom, 25% excelente e 21% bom. As alternativas razoável e ruim não foram assinaladas. Em comparação com a pergunta 5 (cinco) do Questionário Inicial (Apêndice C) que questionou sobre como ele avalia seu conhecimento, percebeu-se uma evolução. No primeiro questionário ninguém considerou seu aprendizado excelente, na última avaliação, 6 alunos emitiram essa opinião, a alternativa muito bom subiu de 40% para 54%, a opção bom recuou de 40% para 21%.

Após o aluno responder a questão sobre seu nível de conhecimento adquirido na disciplina Arbitragem e Perícia Contábil, a questão posterior (6), interrogou sobre como ocorreu a aprendizagem, utilizando o PBL.

Será exposto abaixo algumas contribuições dos acadêmicos acerca de como ocorreu sua aprendizagem, utilizando o PBL.

*Ocorreu de uma forma que obtive muito conhecimento com exercícios práticos, possibilitando uma visão diferente sobre o conteúdo (Estudante 5).*

*O método PBL nos proporcionou aprender em grupo. Como nunca havia feito um laudo pericial, a pesquisa juntamente com as contribuições das colegas, me proporcionou um melhor entendimento sobre a disciplina (Estudante 6).*

*Ou faz ou não tem nota! O que é bom, não é chegar no dia da prova dar uma foleada no caderno e alcançar a média pra passar. É você entender pra conseguir fazer (Estudante 15).*

*Ocorreu de forma gradual, pois de acordo com o tamanho do esforço feito para ir em busca dos conteúdos, a aprendizagem aumentava (Estudante 19).*

*Muito boa, por que mesmo com certas dificuldades, a gente acaba interagindo e adquirindo mais conhecimentos e ao mesmo tempo aprendendo uma metodologia mais fácil que é trabalhar em equipe (Estudante 21).*

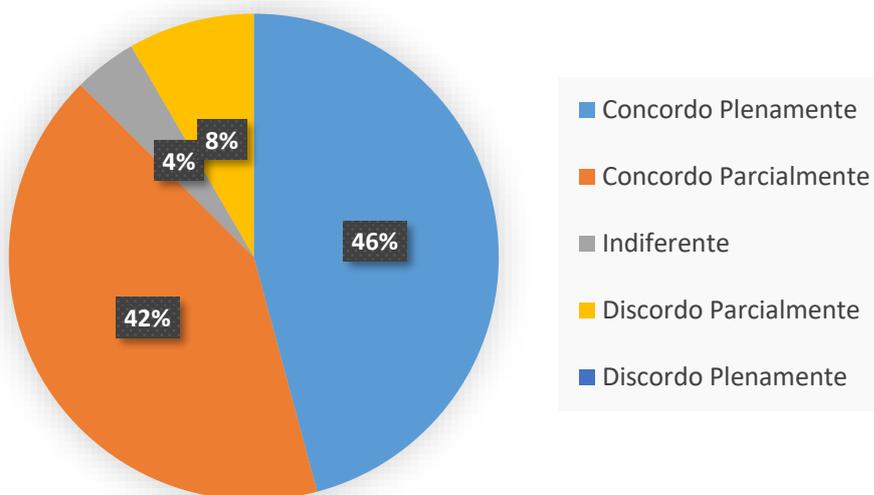
*Usando o PBL tive a oportunidade de conhecer termos do direito que eu desconhecia. Devido ao trabalho ocorreu que eu tive que aprender a ter habilidades nas quais eu não sabia que eu tinha, como ler processos extensos com palavras e conceitos diferentes do qual eu estou acostumada. O PBL me deu uma bagagem de autoconhecimento para levar sempre comigo, sem contar o que aprendi com o meu grupo de trabalho (Estudante 24).*

Pode-se observar novamente, em uma pergunta específica acerca da aprendizagem como os acadêmicos definiram seu conhecimento após participar do PBL. Cabe reforçar aqui a pesquisa anteriormente citada de Ribeiro (2008) que já apontava para essa característica, adicionalmente Mitre et al. (2008) afirmaram que as principais características do PBL são: 1) a aprendizagem significativa; 2) a indissociabilidade entre teoria e prática; 3) o respeito à autonomia do estudante; 4) o trabalho em pequeno grupo; 5) a educação permanente e 6) a avaliação formativa. Nota-se que os alunos argumentam acerca da construção de sua aprendizagem, atingindo cada uma das etapas que compreendem as características do PBL propostas por Mitre et al. (2008).

#### **4.3.2 Metodologias de ensino e desenvolvimento de autonomia**

Considerando a segunda categoria de análise: “Metodologias de ensino e desenvolvimento de autonomia”, serão apresentados a seguir as respostas que representam esta categoria. A pergunta 3 (três) traz o conceito de autonomia escrito por Reeve (2009). Esse conceito já foi apresentado aos alunos no Questionário Inicial (Apêndice C) na questão 3 (três). A intenção aqui é medir se eles perceberam um progresso na sua autonomia após a participação no PBL. Para representar as respostas obtidas pelos acadêmicos, foi elaborado o Gráfico 4.

#### **Gráfico 4 – Respostas dos alunos participantes do estudo sobre autonomia do PBL**



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A partir do Gráfico 4 apresentado, percebe-se que a maioria dos alunos concorda que o PBL pode melhorar o desenvolvimento de sua autonomia, 46% concordam plenamente, 42% concordam parcialmente, 4% posicionaram-se indiferente. Houve também acadêmicos que consideraram que o PBL não teria esse poder, 8% dos alunos discordam parcialmente com a afirmação.

Conforme Costa e Siqueira-Batista (2004), no PBL é importante para que os acadêmicos assumam a responsabilidade pela sua formação, sua preparação para a vida profissional futura, na qual terão que buscar o conhecimento necessário frente a uma grande diversidade de possíveis fontes. É necessário desenvolver habilidades educacionais que permitam resolver problemas concretos aplicando a indissociabilidade entre teoria e prática. Ou seja, é fundamental que os alunos desenvolvam sua autonomia durante a graduação.

Na questão 4 (quatro) foi solicitado aos alunos um breve comentário acerca da questão anterior, ou seja, para que demonstrassem sua percepção sobre o desenvolvimento de sua autonomia acadêmica, a partir das experiências de aprendizagem baseadas no PBL.

Serão apresentados abaixo algumas das respostas que mostram o que eles escreveram acerca da sua autonomia, ou sobre o desenvolvimento da sua autonomia.

*Trabalhar com prazos me desenvolveu uma maior autonomia, toda semana uma parte do trabalho para entregar. Adorei (Estudante 1)!*

*Houve uma cobrança de responsabilidade muito maior, para o desenvolvimento do trabalho (Estudante 11).*

Nota-se que, no grupo de opiniões apresentadas, os alunos focaram suas falas no cumprimento dos prazos, visto que a entrega do Laudo Pericial Contábil foi programada. Em cada semana os alunos deveriam mostrar uma parte do trabalho concluída. Recebiam o feedback sobre as deficiências e melhorias e se preparavam para a atividade da próxima semana.

A seguir, os depoimentos de outro grupo de alunos, em que descrevem sobre o desenvolvimento da sua autonomia da seguinte forma:

*A autonomia que o PBL nos dá é a fonte que buscamos e adquirimos mais conhecimento. Viajamos na procura da solução, lemos mais, pesquisamos mais e fazemos um trabalho com mais qualidade e dedicação. Pois, somos obrigados a buscar informação e interagir com todo o conteúdo (Estudante 12).*

*A percepção da autonomia é notada a partir do momento em que me senti na obrigação de ir em busca daquilo que eu necessitava como os materiais para o desenvolvimento das atividades propostas (Estudante 19).*

*As experiências e aprendizagem pela metodologia do PBL, foram muito boa, porque de uma certa forma a gente acaba desenvolvendo uma autonomia acadêmica (Estudante 20).*

*Foi desenvolvido uma maior responsabilidade e autonomia para tomar atitudes porque o trabalho é em grupo e a minha falta de responsabilidade pode afetar na nota dos meus companheiros de grupo (Estudante 4).*

Fica claro na fala dos acadêmicos a mudança de atitude que precisaram tomar em relação à pesquisa. Como não disponibilizei todos os conceitos necessários, apenas as orientações mais gerais sobre a elaboração do trabalho, os alunos tiveram que recorrer a outras fontes de pesquisa, como livros, normas brasileiras de contabilidade, dentre outras. A seguir, apresento duas falas de alunos em que citam o mercado de trabalho no desenvolvimento de sua autonomia.

*O aluno se ver no “mercado de trabalho”, passar por experiências, que agregam e fixam na memória de longo prazo e por fim gera motivação e um melhor desenvolvimento ao praticar em vez de apenas ler sobre o assunto (Estudante 8).*

*É uma experiência diferente, de certa forma desafiadora, mas contribuiu muito em vários aspectos não somente didáticos, mais também como é trabalhar em equipe, um treinamento do que é o mercado de trabalho (Estudante 16).*

A partir da vivência dos alunos com o PBL, eles puderam perceber como realmente seriam as atividades da disciplina Arbitragem e Perícia Contábil na prática.

Como um perito organiza seu planejamento, quais procedimentos deve realizar, como elaborar o termo de diligência, como escrever o relatório final da perícia. Essas respostas foram requeridas da equipe de trabalho durante a realização do PBL.

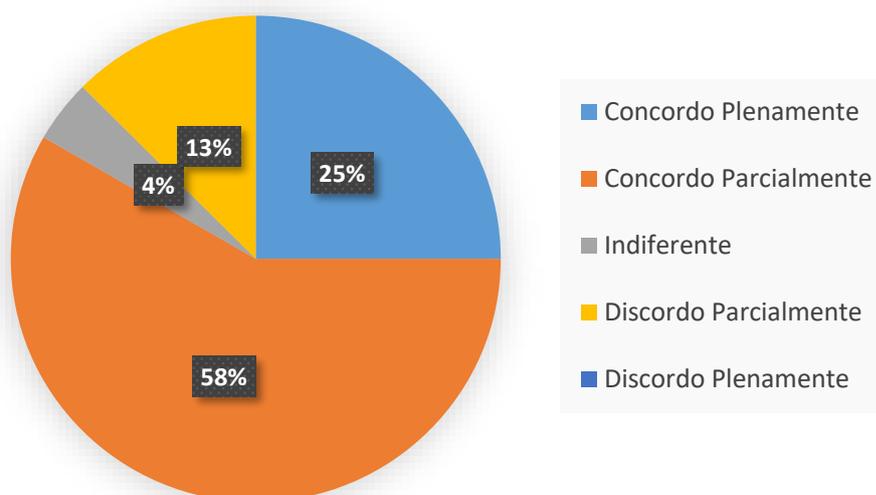
Pode-se perceber que os depoimentos dos alunos corroboram o conceito de Reeve (2009), segundo o qual os alunos se percebem autônomos quando apresentam maior motivação (intrínseca, valores), mais engajamento (persistência, presença nas aulas), melhor desenvolvimento (desafios, criatividade), ampla aprendizagem, melhoria nas notas e bom estado psicológico (satisfação). Considerando os excertos supracitados, é possível perceber maior motivação (Estudantes 1 e 12); mais engajamento (Estudantes 4, 11 e 19); ampla aprendizagem (Estudante 8); e bom estado psicológico (Estudante 20).

Em relação à autonomia, foi possível constatar que o PBL pode auxiliar no desenvolvimento da autonomia acadêmica, corroborando os estudos de Martins et al. (2015) e Ribeiro (2008) que afirmam que o PBL proporciona o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem autônoma e de trabalho em equipe.

#### **4.3.3 Metodologias de ensino e desenvolvimento de habilidades de liderança**

Considerando a terceira categoria encontrada neste estudo: “Metodologias de ensino e desenvolvimento de habilidades de liderança”, observou-se que na questão 7 trouxe o conceito de Ribeiro (2008) sobre o trabalho em equipe, informando seus atributos. O questionamento ocorreu no sentido de verificar se os alunos enxergaram essa prática de maneira positiva para o desenvolvimento da autonomia deles como estudantes, no decorrer da participação no PBL. Para ilustrar a opinião dos alunos foi elaborado o Gráfico 5, que será apresentado em seguida.

#### **Gráfico 5 – Respostas dos alunos participantes do estudo sobre trabalho em equipe**



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A partir da visualização das respostas, pôde-se constatar que 83% dos alunos concordaram com a afirmação, 25% assinalaram concordo plenamente e 58% marcaram concordo parcialmente. 1 (um) aluno (4%) escolheu a opção indiferente e 13% dos alunos discordaram parcialmente com o enunciado. Percebeu-se na apresentação do tópico anterior, que responde o segundo objetivo específico, que apesar das dificuldades apresentadas pelos alunos em manter a ordem dos trabalhos atuando em equipes, eles notaram que essa atitude é necessária e aproxima o aluno do que ele vai encontrar no mercado de trabalho.

Para complementar a visão do que o aluno achou do trabalho em equipe a próxima pergunta questionou aos acadêmicos quais seriam os aspectos positivos e aspectos negativos dessa forma de executar a solução do problema no desenvolvimento do PBL. Nesse caso, todas as respostas dos alunos foram classificadas em relação à Aprendizagem. Serão apresentados inicialmente alguns argumentos que os alunos utilizaram para apontar os aspectos positivos de trabalhar em equipe.

*Não fica muita coisa só para você fazer, cada um ajuda um pouco. Quando um tem dúvida sobre algo o outro ajuda (Estudante 3).*

*Trabalho em grupo de uma dá uma qualidade maior, são pessoas com ideias diferentes onde vão socializar e chegar ao melhor resultado (Estudante 4).*

*Desenvolvimento da comunicação e dinâmica, desenvolvimento cooperativo e pontualidade (Estudante 10).*

*Aprender trabalhar em equipe, nos prepara para o mercado de trabalho. Pois é impossível trabalhar sozinho e o sucesso eles tá ligado a parcerias, a outras pessoas (Estudante 12).*

*Você não fica sobrecarregado com as obrigações, há uma divisão de funções (Estudante 15).*

Após análise dos aspectos positivos apresentados pelos alunos, foi possível detectar que o trabalho em equipe auxiliou os alunos a dividir as tarefas para execução do trabalho. Nesse caso cabe citar que os autores Wood (2003) e Ribeiro (2008) já apontaram em suas pesquisas as vantagens da aplicação do PBL no ensino superior, como a aquisição de conhecimento de forma mais significativa e duradoura, desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias na atuação profissional, dentre outros.

Cabe ressaltar outras pesquisas que apontaram o trabalho em equipe como fator de suma importância para solução satisfatória do problema. Souza e Verdinelli (2014) e Silva (2018) destacaram que um dos objetivos principais desta abordagem é o desenvolvimento de habilidades para solução de conflitos, em problemas com casos reais, trabalho em equipe, troca de informações e experiências, aprendizagem autônoma, no qual um aprende com o outro.

A seguir serão apresentados alguns aspectos negativos citados pelos acadêmicos durante a execução do PBL.

*Os aspectos negativos foram que nem todos os integrantes estavam tão engajados e a falta de dedicação, enquanto uns faziam praticamente tudo sozinhos (Estudante 1).*

*Acontece de uns se empenharem mais e outros menos, e também a questão dos horários para se encontrarem pessoalmente (Estudante 4).*

*Deixavam tudo pra encima da hora; desorganização no material; pouco interesse no desenvolvimento; falta de zelo e qualidade no desenvolvimento (Estudante 11).*

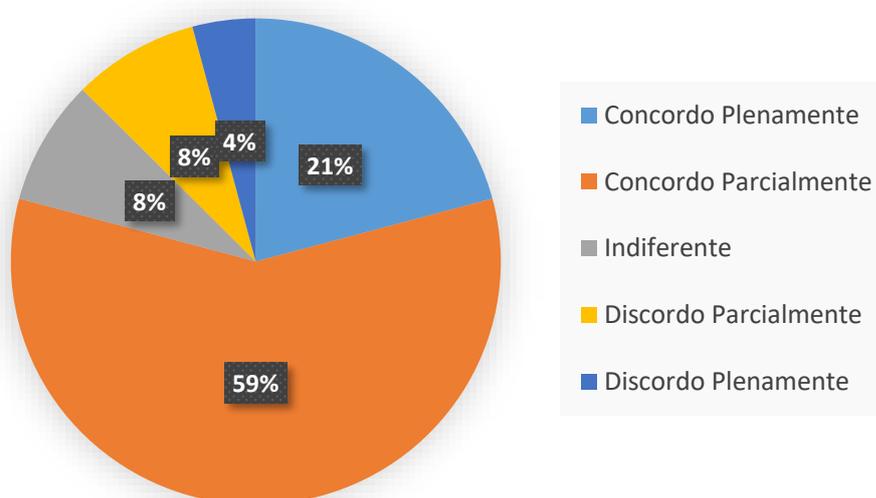
Percebe-se que nos aspectos negativos, foi ressaltado as dificuldades do trabalho em equipe. Todos os membros do grupo não buscam ajudar a contento, os alunos que se dedicam mais, acabam por absorver uma maior sobrecarga, entretanto todos os grupos entregaram todos os documentos no prazo solicitado.

Martins et al. (2015) reconhecem que a sobrecarga de informações pode fragilizar a realização do estudo autodirigido e seleção das informações úteis e relevantes, sendo obrigados a caminhar conforme o ritmo do grupo, exigindo dos

alunos mais tempo de estudos extraclases, dificultando a aprendizagem independente e autorregulada.

As últimas duas perguntas serviram para medir a avaliação dos alunos acerca do papel da liderança nas equipes de trabalho. A questão 9 (nove) interrogou aos alunos se eles acreditavam que o PBL poderia potencializar a habilidade de liderança e melhorar a autonomia dos estudantes. Para ilustrar a opinião dos alunos sobre essa questão foi elaborado o Gráfico 6.

**Gráfico 6 – Respostas dos alunos participantes do estudo sobre Liderança no PBL**



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Nota-se que a maioria dos alunos concordam com a afirmativa, 21% dos alunos assinalaram concordo plenamente e 59% deles marcaram concordo parcialmente. Em contraponto 12% dos alunos discordaram disso, 8% discordaram parcialmente e 4% discordaram totalmente. Houve ainda 8% dos acadêmicos que se posicionaram de maneira indiferente.

A próxima questão foi designada apenas aos líderes, onde eles puderam compartilhar sobre suas experiências na posição de líder de sua equipe, nas atividades baseadas no PBL. Serão elencadas abaixo as respostas obtidas.

*Não tenho um perfil de líder, não consigo ser sério, vigoroso e muito menos responsável (Estudante 2).*

*A posição de líder é algo difícil, pois se tem que impor situações difíceis e*

*acaba saindo como uma pessoa ruim. Contudo é uma experiência boa apesar de ser estressante (Estudante 5).*

*Quando se assume a posição de líder é visível a responsabilidade e o quanto é preciso desenvolver a paciência e buscar maneiras de instigar o grupo. É difícil, devido ao coleguismo, mas se ver um notório crescimento pessoal. Apendar com os outros nos coloca em posição de tomar atitudes e nos mostra o quão direcionadores de opinião e atitudes podemos ser (Estudante 8).*

*Nunca foi e nunca será uma boa experiência de primeira viagem. Mas percebe-se o grau de responsabilidade muito maior (Estudante 11).*

*Ser líder não significa que você não irá fazer nada, o líder em tese sabe praticamente todas os passos. Pois ele para liderar deve saber o que vai liderar. Na minha opinião foi uma experiência a mais, para minha vida pessoal e profissional, me fez analisar como um líder tem um papel fundamental para o desenvolvimento do trabalho e o seu sucesso, de um trabalho com êxito (Estudante 24).*

Nota-se que pela opinião que os líderes emitiram, a liderança não é algo fácil, eis um dos motivos que poucos chegam nesses cargos nas organizações e têm-se altas remunerações pelo seu esforço. O Estudante 2 apontou não ter perfil de líder, o Estudante 5 classificou a experiência como algo estressante, o Estudante 8 afirmou que é preciso lidar com o coleguismo com cautela, entretanto mostrou que o líder pode influenciar seus liderados profundamente, o Estudante 1 apontou que foi sua primeira experiência como líder e o Estudante 24 descreveu a relevância das experiências adquiridas no PBL para sua vida pessoal e profissional.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho, busquei compreender como o PBL – *problem based learning* poderia auxiliar no ensino de Ciências Contábeis, melhorando a aprendizagem e promovendo a autonomia dos estudantes. Como pesquisador e também professor, desenvolvi a pesquisa durante o semestre 2018/1 no curso de Ciências Contábeis do CEULP/ULBRA, na disciplina Arbitragem e Perícia Contábil, por mim ministrada.

Considerando o objetivo geral da pesquisa, “investigar como o uso de metodologias ativas em sala de aula, considerando a aplicação do *problem based learning* (PBL), promove a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia de graduandos em Ciências Contábeis”, posso afirmar que foi alcançado. Durante a escrita dos resultados deste estudo ficou clara a importância de o curso de Ciências Contábeis receber intervenções a partir de metodologias ativas. Neste caso, o PBL foi selecionado para essa experiência, e mostrou-se exitoso na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia dos acadêmicos.

A partir da análise das respostas apresentadas encontramos três categorias: “Metodologias de ensino e aprendizagem”; “Metodologias de ensino e autonomia” e “Metodologias de ensino e desenvolvimento de habilidades de liderança”. Estas categorias foram adequadas para explicitação do primeiro e terceiro objetivo específico.

Acerca do primeiro objetivo específico, “conhecer as concepções e vivências de graduandos em Ciências Contábeis, quanto às metodologias ativas”, o Questionário Inicial (APÊNDICE C) serviu para coletar os dados e informações dos alunos sobre suas experiências com as metodologias ativas. Neste questionário os alunos também foram sondados em relação ao conceito de autonomia que seria desenvolvido ao longo da experiência. Na análise das respostas, os seminários foram

citados como a principal metodologia ativa com a qual já haviam tido contato.

Em relação ao segundo objetivo específico, “desenvolver com uma turma de alunos de graduação do curso de Ciências Contábeis a estratégia de ensino e de aprendizagem denominada PBL (*problem based learning*) nas aulas da disciplina de Arbitragem e Perícia Contábil”, esta foi a parte mais extensa da experiência. Foram utilizadas 8 (oito) aulas para orientar os acadêmicos acerca do conteúdo da disciplina selecionada e dos procedimentos do PBL necessários para a concretização dos objetivos de aprendizagem. Como pesquisador, utilizei o diário de campo para registrar as informações em sala de aula, as quais serviram para demonstrar as particularidades da aplicação do PBL no ensino superior.

Relativamente ao terceiro objetivo específico, “analisar as percepções dos alunos em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades com o uso do PBL nas aulas”, ficaram registradas, no Questionário Final (APÊNDICE D), as impressões dos alunos acerca da execução das atividades propostas no PBL. O trabalho em equipe foi citado como uma das habilidades mais requeridas. O exercício da liderança não foi experimentado por todos, mas aqueles que ocuparam essa posição informaram suas dificuldades, entre as quais a maior responsabilidade, considerando os demais membros da equipe. Também apontaram a melhoria do aprendizado e o aumento da autonomia. A complexidade do trabalho e a pressão pelo cumprimento dos prazos foram citados como ingredientes para melhoria da autonomia acadêmica.

Esta pesquisa foi importante para exemplificar que é possível inserir novas metodologias ativas de ensino e aprendizagem num curso que, na maioria das vezes, utiliza o ensino tradicional. As normas internacionais e a complexidade das empresas exigem mudanças na preparação dos professores desse curso, ainda muito presos ao ensino tradicional. Entendo que essas metodologias podem propiciar melhor formação, dando mais segurança ao egresso sobre suas habilidades e competências no mercado de trabalho.

Algumas limitações podem ser citadas. Não no sentido de que tenham impossibilitado a execução da pesquisa, entretanto devem ser observadas em futuras replicações deste estudo. Entre elas, cito o aumento da carga horária do docente para preparação das aulas, a correção das atividades intermediárias, o acompanhamento e orientação aos líderes durante a semana. Os alunos apontaram limitações também em relação às dificuldades para reunir o grupo fora da universidade, pois a maioria

dos alunos trabalha durante o dia e estuda à noite, bem como alguns possuem família (esposo(a) e filhos(as)). Esses fatos comprometeram as horas vagas em alguns momentos importantes da execução do trabalho.

Esta pesquisa não pretende ser classificada como um estudo conclusivo sobre o assunto. Certamente outros teóricos, outros pesquisadores poderão obter resultados semelhantes ou até melhores que os obtidos aqui. Entretanto, esta experiência foi útil e relevante para mim, como pesquisador, para o nosso curso, bem como para os acadêmicos, que compartilhavam sobre ela nos corredores da instituição.

Como sugestão para futuras pesquisas, a ideia de aplicar os próximos estudos em outras disciplinas do curso, em outras Instituições de Ensino Superior, quem sabe utilizando duas ou mais disciplinas em conjunto, almejando a interdisciplinaridade ou a transdisciplinaridade, tão necessárias na formação do acadêmico. Estudos da mesma disciplina em várias IES também seriam relevantes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. C. S. DE. **Aprendizagem na educação superior: a auto-trans-  
formação do estudante na Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem-Based  
Learning-PBL)**. 2015. 167fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de  
Pós-Graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana,  
2015.

ANAF, N. A. A., ISHAK, Z., & HUSSIN, W. N. W. Application of problem-based  
learning (PBL) in a course on financial accounting principles . **Malaysian Journal of  
Learning and Instruction**. 8, pp.21-47. 2011. Recuperado em 24 janeiro, 2015 de  
<http://mjli.uum.edu.my/images/pdf/8mjli/mjli82application.pdf>

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In:  
ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de Ensinagem na Universidade:**  
Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: Univille, 2006.  
Cap. 1. p. 11-38.

ANPCONT – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS  
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS. **Programas Associados**. Disponível  
em: < <http://www.anpcont.org.br/programas-associados>>. Acesso em: 30 set. 2017.

BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em:  
<<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>.  
Acesso em: 25 mar. 2017.

BENJAMIN JUNIOR, V., & CASA NOVA, S. P. C. (2012). Teoria da complexidade e  
contabilidade: estudo da utilização da aprendizagem baseada em problemas como  
abordagem complexa no ensino de contabilidade. **Anais Congresso USP de  
Controladoria e Contabilidade**, São Paulo, SP, Brasil, 12. Recuperado em 24 julho,  
2014 de <http://www.congressousp.fipecafi.org/artigos122012/719.pdf>.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de  
estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BEUREN, I. M.org. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade:**  
teoria e prática. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 10**, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Recuperado em 10 agosto de 2017 de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf).

BRETON, G. (1999). Some empirical evidence on the superiority of the problem-based learning (PBL) method. **Accounting Education: an International Journal**, 8(1), pp. 1-12. doi.org/10.1080/096392899331008

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CABRAL, H. S. R.; ALMEIDA, K. K. V. G. Problem based learning: aprendizagem baseada em problemas. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 2, n. 4, jun. 2014.

CEULP/ULBRA – CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE PALMAS. **Apresentação**. Disponível em < <http://ulbra-to.br/2011/02/06/Apresentacao> >. Acesso em 20 nov. 2017.

CFC – CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Resultado Final por Exame**. Disponível em < <http://cfc.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Resultadofinalporexame.pdf> >. Acesso em 10 nov. 2017.

CHEMIN, B. F. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 3. ed. Lajeado: Editora Univates, 2015.

COSTA, C. R. B. S. F.; SIQUEIRA-BATISTA, R. As teorias do desenvolvimento moral e o ensino médico: uma reflexão pedagógica centrada na autonomia do educando. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 28, n. 3, 242-250, 2004

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DRISCOLL, M. P. **Psychology of learning and instruction**. Boston, USA: Allyn and Bacon, 1995.

DUCH, B. J., GROH, S. E., & ALLEN, D. E. Why problem-based learning? A case study of institutional change in undergraduate education. In B. J. Duch, S. E. Groh, & D. E. Allen. **The power of problem-based learning: a practical “how to” for teaching undergraduate courses in any discipline**. Virginia: Stylus Publishing, 2001.

ESCRIVAO FILHO, Edmundo; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. Inovando no ensino de administração: uma experiência com a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). In: **Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ**, 1., 2007, Recife. Anais... Recife, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREZATTI, F.; SILVA, S. C. Prática versus Incerteza: como gerenciar o estudante nessa tensão na implementação de disciplina sob o prisma do método PBL?. **Revista Universo Contábil**, v. 10, n. 1, 2014.

FREZATTI, F. et al. Análise do desempenho de alunos na perspectiva do “CHA” em disciplina utilizando PBL: o que significa a síntese?. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 10, n. 26, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GEREVINI, A. et al. As metodologias ativas de ensino e de aprendizagem em cursos de pós-graduação: o uso dos mapas conceituais. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco-ISSN 2316-7297**, v. 3, n. 2, 2015.

GONÇALVES, C. A.; MEIRELLES, A. M. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

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, 2016.

HANSEN, J. D. Using problem-based learning in accounting, **Journal of Education for Business**, 81(4), pp. 221-224. doi.org/10.3200/JOEB.81.4.221-224. 2006.

JOHNSTONE, K. M, & BIGGS, S. F. Problem-Based learning: introduction, analysis and accounting curricula implications. **Journal of Accounting Education**, 5(3/4), pp.407-427. doi.org/10.1016/S0748- 5751(98)00026-8. 1998.

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

LEAL D. T. B.; CORNACHIONE JR, E. A aula expositiva no ensino da contabilidade. **Contabilidade vista & revista**, v. 17, n. 3, 2006.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa em marketing**: uma orientação aplicada. 4. ed. Porto

Alegre: Bookman, 2006.

MAMEDE, S. P. N., MARQUES, A. V. C. & ROGERS, P. **Psychological determinants of academic achievement in accounting: evidence from Brazil**. BBR – Brazilian Business Review, Vitória, 12(5), pp. 50-71. DOI: <http://dx.doi.org/10.15728/bbrconf.2015.3>. 2015.

MARION, J. C. Preparando-se para a profissão do futuro. **Pensar Contábil**, Ano I, n.º 2. Rio de Janeiro, novembro, 1998.

MARTINS, D. B., ESPEJO, M. M. B.. **Problem Based Learning - PBL no Ensino de Contabilidade**: Guia Orientativo para Professores e Estudantes da Nova Geração. Atlas, 07/2015. [Minha Biblioteca].

MARTINS, D. B.; ESPEJO, M. M. S. B.; FREZATTI, F. Problem-Based Learning no ensino de contabilidade gerencial: relato de uma experiência brasileira. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 9, n. 4, 2016.

MARTINS, D. B., ESPEJO, M. M. S. B., & FREZATTI, F. (2014) Avaliação de habilidades e de atitudes em abordagem de problem based learning no ensino de controle gerencial. **Anais do Congresso da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis**, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, VIII. Recuperado em 24 janeiro, 2015 de [http://congressos.anpcont.org.br/congressos-antigos/viii/images/74\\_39c94.pdf?20150429114417](http://congressos.anpcont.org.br/congressos-antigos/viii/images/74_39c94.pdf?20150429114417)

MELLO, A. C. C.; ROCHA, D. B.; COLLAÇO, J. G. H.; CASAGRANDE. J. L. **Metodologia de Pesquisa**. 3a ed. Palhoça: UnisulVirtual, 2006. Disponível em: <[http://busca.unisul.br/pdf/89280\\_Ana.pdf](http://busca.unisul.br/pdf/89280_Ana.pdf)>. Acesso em 10 dez. 2017.

MEZZAROBA, O.; MONTEIRO, C. S. **Manual de metodologia da pesquisa no Direito**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Censo da educação superior 2016**. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/censo\\_superior\\_tabelas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf)>. Acesso em 20 nov. 2017.

MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

MILNE, M. J., & MCCONNELL, P. J. (2001). Problem-based learning: a pedagogy for using case material in accounting education. **Accounting Education: An International Journal**, 10(1), pp.61-82. doi. org/10.1080/09639280122712

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino e aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & saúde coletiva**, v. 13, p. 2133-2144, 2008.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, n. 1, 2006.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. 2. ed. São Paulo, EPU, 2017.

NÉRICE, I. G. **Didática geral dinâmica**. 10 ed., São Paulo: Atlas, 1987.

NOGUEIRA, M. O. G. **Teorias da aprendizagem**: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico [livro eletrônico] 2. ed. Curitiba: InterSaber, 2015.

OLIVEIRA, B. O.; MORO, L. S.; SANTOS, P. P.; SILVA, W. R. A formação pedagógica de professores na pós-graduação stricto sensu: os casos UFU e UFMG. **Póiesis Pedagógica**, v.9, n.2, p.03-19, ago./dez., 2012.

OLIVEIRA, E. B. **Aprendizado Baseado em Problemas (Problem-Based Learning): a sua importância no ensino da Contabilidade**. 2010. 145f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Financeiras) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

OLIVEIRA, J. B. A. **Tecnologia educacional**: teorias da instrução. 9. ed. Petrópolis : Vozes, 1988.

OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. H. **Teorias de aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PINHEIRO, M. M., SARRICO, C. S. & SANTIAGO, R. A. (2011a). Competências de autodesenvolvimento e metodologias PBL num curso de contabilidade: perspectivas de alunos, docentes, diplomados e empregadores. **Revista Lusófona de Educação**, 17, pp.147-166. Recuperado em 13 outubro, 2013 de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n17/n17a10.pdf>

PINHEIRO, M. M., SARRICO, C. S. & SANTIAGO, R. A. (2011b, set./dez.). Como os acadêmicos se adaptam a um ensino baseado em PBL numa licenciatura tradicional em contabilidade. **Revista de Contabilidade e Organizações**. 5(13), pp.109-131. Recuperado em 13 outubro, 2013 de <http://www.rco.usp.br/index.php/rco/article/view/321>

PORTAL TOCANTINS. **Perfil Socioeconômico**. Disponível em <<http://to.gov.br/invista-no-tocantins/perfil-socioeconomico/>>. Acesso em 20 nov.

2017.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

REEVE, Johnmarshall; BOLT, Elizabeth; CAI, Yi. Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, n. 3, p. 537, 1999.

REEVE, J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. **Educational Psychologist**, Hillsdale, v. 44, n. 3, p. 159–175, 2009.

RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior**. 1. ed. São Carlos, EduUFSCar, 2008.

RIVIÈRE, A. **El sujeto de la psicología cognitiva**. Madrid: Alianza, 1987.

RODRIGUES, E. A., & ARAÚJO, A. M. P. (2007). O ensino da contabilidade: aplicação do método PBL nas disciplinas de contabilidade em uma instituição de ensino superior particular. **Revista de Educação**, 10(10), pp.166-176. Recuperado em 13 outubro, 2013 de <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/2150/2047>

ROGERS, C. R. **Freedom to learn**. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1969.

SAVERY, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: definitions and distinctions. **Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning**. 1(1), pp.9-20. doi.org/10.7771/1541-5015.1002.

SCHMIDT, H. G. (1983). Problem-based learning: rationale and descriptions. **Medical Education**, 17, pp.11- 16. doi.org/10.1111/j.1365-2923.1983.tb01086.x

SILVA, C. E. **Estudo da aplicação do problem based learning (PBL) no ensino superior de contabilidade**. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Atuariais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA JÚNIOR, S. D.; COSTA, F. J.. Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Likert e Phrase Completion. **PMKT–Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, v. 15, p. 1-16, 2014.

SILVA, U. B.; SANTOS, E. B.; CORDEIRO FILHO, J. B.; BRUNI, A. L. 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 Contabilidade e Controladoria**, v. 6, n. 2, 2014.

SILVA, A. L. B. Experiência didática na aplicabilidade e estruturação da

Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): percepções dos alunos do curso de administração e recomendações para implementação. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 8, n. 2, p. 179-193, 2018.

SIQUEIRA, J. R. M., SIQUEIRA-BATISTA, R., MORCH, R. B., & SIQUEIRA-BATISTA, R. (2009, jul./set.). Aprendizagem baseada em problemas: o que os médicos podem ensinar aos contadores. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, 20(3), pp.101-125. Recuperado em 13 outubro, 2013 de <http://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/652/420>

SOARES, M. A.; DE ARAÚJO, A. M. P.; LEAL, E. A. Evidências empíricas da aplicação do método problem-based learning (PBL) na disciplina de contabilidade intermediária do curso de Ciências Contábeis. **Didática para o ensino nas áreas de Administração e Ciências Contábeis**. São Paulo: Atlas, p. 74-92, 2012.

SOARES, M. A., & ARAÚJO, A. M. P. (2008). Aplicação do método de ensino Problem-Based Learning (PBL) no curso de Ciências Contábeis: um estudo empírico. **Anais do Congresso da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis**, Salvador, BA, Brasil, 2. Recuperado em 13 outubro, 2012 de <https://www.furb.br/especiais/download/879756-215326/epc%20045%20-%20index3.php.pdf>.

SOUZA, C. S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais –aspectos gerais. **Medicina**,v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

SOUZA, N. R.; VERDINELLI M. A. Aprendizagem ativa em administração: Um estudo da aprendizagem baseada em problemas (PBL) na graduação. **Pretexto**. V. 15. NE. p. 29-47. 2014.

STANLEY, T., & MARSDEN, S. (2012). Problem-based learning: does accounting education need it? **Journal of Accounting Education**, 30, pp.267-289. [doi.org/10.1016/j.jaccedu.2012.08.005](https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2012.08.005).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

URIAS, G. M. P. C.; AZEREDO, L. A. S. Metodologias ativas nas aulas de Administração Financeira: alternativa ao método tradicional de ensino para o despertar da motivação intrínseca e o desenvolvimento da autonomia. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 18, n. 1, 2017.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**. As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora da Universidades Tecnológica Federal do Paraná,

2012.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. Papirus Editora, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; tradução José Cipolla Neto. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WILKIN, C. L., & COLLIER, P. A. (2009). A problem-based approach to accounting education: A pragmatic appraisal of a technologically enabled solution. **International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology** (IJEDICT), 5(2), pp.49-6. Recuperado em 14 agosto, 2013 de <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=658&layout=html>

WOOD, D. F. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: problem-based learning. **British Medical Journal (BMJ)**, 326, pp.328-330. doi.org/10.1136/bmj.326.7384.328

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA DA IES



**CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE PALMAS**

Reconhecido pelo Programa Institucional nº 1.182 de 13/10/15, D.O.U nº 198, de 14/10/2016  
ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL LUTERANA DO BRASIL

### CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Aceito que o pesquisador Adriano Barreira de Andrade, pertencente à UNIVATES – Universidade do Vale do Taquari desenvolvam sua pesquisa intitulada “Metodologias Ativas no ensino de Ciências Contábeis: *PBL – problem based learning* na disciplina de perícia contábil”, sob a orientação da professora Dra Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen e Dra Silvana Neumann Martins, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu*, curso de Mestrado em Ensino.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012,
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa,
- 4) Autorização para utilizar o nome e imagens da IES em publicações científicas;
- 5) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma

O referido projeto será realizado no(a) Curso de Ciências Contábeis e poderá ocorrer somente a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (Coep/Univates)

Palmas, 11 de dezembro de 2017

Adriano Chiarani da Silva  
Reitor

Portaria AELBRA nº 15/2015

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Metodologias Ativas no ensino de Ciências Contábeis: *PBL – problem based learning* na disciplina de Arbitragem e Perícia Contábil” desenvolvida por Adriano Barreira de Andrade, discente de Mestrado em Ensino da UNIVATES – Universidade do Vale do Taquari, sob orientação da Professora Dra. Andréia Aparecida Guimarães Strohschoen.

#### **Sobre o objetivo central**

O objetivo central do estudo é: Investigar como a aplicação da *problem based learning* (PBL) promove o desenvolvimento da autonomia dos graduandos em Ciências Contábeis, sob o ponto de vista dos envolvidos.

#### **Por que o participante está sendo convidado (critério de inclusão)**

O convite a sua participação se deve à matrícula na disciplina Arbitragem e Perícia Contábil durante o semestre 2018/1.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

#### **Mecanismos para garantir a confidencialidade e a privacidade**

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

#### **Previsão de riscos ou desconfortos**

Toda pesquisa possui riscos potenciais. Maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, seus objetivos e a metodologia escolhida. O pesquisador deverá identificar os riscos, esclarecer e justificá-los aos participantes da pesquisa, bem como as medidas para minimizá-los. Alguns exemplos

de risco: risco de constrangimento durante uma entrevista ou uma observação; risco de dano emocional, risco social, risco físico decorrente a procedimentos para realização de exames laboratoriais, etc.

#### **Sobre divulgação dos resultados da pesquisa**

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (Coep/Univates). O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Contatos: (51) 3714.7000, ramal 5339 e coep@univates.br.

---

Adriano Barreira de Andrade

**Palmas, 03 de março de 2018**

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante:

## APÊNDICE C – Questionário ao corpo discente do Centro Universitário Luterano de Palmas – Questionário Inicial

Este questionário tem o objetivo de apresentar o *Problem Based Learning (PBL)* Uma metodologia de ensino baseada na resolução de problemas para integrar conhecimentos teóricos e ação prática.

- 1) Como estudante do curso de Ciências Contábeis, você acredita que há a necessidade de reformulação na metodologia do ensino da Contabilidade (OLIVEIRA, 2010).
  - a) Concordo Plenamente
  - b) Concordo Parcialmente
  - c) Indiferente
  - d) Discordo Parcialmente
  - e) Discordo Plenamente
  
- 2) Você conhece o PBL – Problem Based Learning?
  - a) Concordo Plenamente
  - b) Concordo Parcialmente
  - c) Indiferente
  - d) Discordo Parcialmente
  - e) Discordo Plenamente
  
- 3) A partir do conceito de autonomia escrito por Reeve (2009): os alunos se percebem autônomos quando apresentam maior motivação (intrínseca, valores), mais engajamento (persistência, presença nas aulas), melhor desenvolvimento (desafios, criatividade), ampla aprendizagem, melhoria nas notas e bom estado psicológico (satisfação). Descreva abaixo seu nível de concordância com o conceito de autonomia abordado.
  - a) Concordo Plenamente
  - b) Concordo Parcialmente
  - c) Indiferente
  - d) Discordo Parcialmente
  - e) Discordo Plenamente
  
- 4) Você acredita que uma abordagem de metodologia voltada para a resolução de problemas, em que o contexto é a prática real de situações que serão vivenciadas no campo profissional, vinculada à literatura-base para a formação de conhecimento, é eficiente para o desenvolvimento da autonomia acadêmica (OLIVEIRA, 2010)?
  - a) Concordo Plenamente
  - b) Concordo Parcialmente
  - c) Indiferente

- d) Discordo Parcialmente
  - e) Discordo Plenamente
- 5) Qual é a sua avaliação para o conhecimento adquirido até o presente momento no curso de Ciências Contábeis (OLIVEIRA, 2010)?
- a) Ruim
  - b) Razoável
  - c) Bom
  - d) Muito bom
  - e) Excelente
- 6) Na atuação do contador no mercado de trabalho é importante que o mesmo possua habilidade de trabalhar em equipe. Conforme Ribeiro (2010) o trabalho em equipe pode ser delimitado no contexto de auxiliar outro membro do grupo com seu trabalho, usar as informações fornecidas pelos membros do grupo para resolver o problema e contribuir para os objetivos do grupo. Você acredita que metodologias de ensino estruturadas com atividades em grupo, pode melhorar o ensino e a autonomia dos estudantes?
- a) Concordo Plenamente
  - b) Concordo Parcialmente
  - c) Indiferente
  - d) Discordo Parcialmente
  - e) Discordo Plenamente
- 7) É importante destacar o papel da liderança nas organizações. Um bom líder influencia positivamente sua equipe de trabalho. Incentivar o grupo a encontrar a solução para o problema e influenciar os membros em relação às suas responsabilidades pessoais nesse processo fazem parte da definição de uma boa liderança. Você acredita que uma aprendizagem baseada em problemas, com atividades que incentivam a liderança, pode melhorar o ensino e a autonomia dos estudantes?
- a) Concordo Plenamente
  - b) Concordo Parcialmente
  - c) Indiferente
  - d) Discordo Parcialmente
  - e) Discordo Plenamente
- 8) Em relação às metodologias ativas de aprendizagem, já ouviu falar delas? Comente abaixo sobre o que conhece sobre elas. Aponte se você já participou de aulas com essas metodologias. O que você achou delas?

---

---

---

---

---

9) Comente abaixo sobre as características das aulas daqueles professores em que mais facilitam a sua aprendizagem. Escreva também sobre as aulas que desenvolve sua autonomia.

---

---

---

---

---

10) A partir da compreensão de autonomia, apresentado na questão nº 3, descreva como você observa sua autonomia desenvolvida até hoje.

---

---

---

---

---

## **APÊNDICE D – Questionário ao corpo discente do Centro Universitário Luterano de Palmas – Questionário Final**

Este questionário tem o objetivo de verificar a aplicação do *Problem Based Learning (PBL)* como uma metodologia de ensino com potencial de melhorar a autonomia dos estudantes. Baseada na resolução de problemas para integrar conhecimentos teóricos em ação prática com casos reais.

- 1) Como estudante do curso de Ciências Contábeis, você acredita que a metodologia do PBL pode ser aplicado em outras disciplinas?
  - a) Concordo Plenamente
  - b) Concordo Parcialmente
  - c) Indiferente
  - d) Discordo Parcialmente
  - e) Discordo Plenamente
  
- 2) A aplicação do PBL pode ser realizada isoladamente em uma disciplina ou pode ser utilizado um problema, com prazo maior de duração, envolvendo duas ou mais disciplinas. A ampliação da utilização do PBL no curso de Ciências Contábeis, na sua opinião, pode ampliar a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de sua autonomia?
  - a) Concordo Plenamente
  - b) Concordo Parcialmente
  - c) Indiferente
  - d) Discordo Parcialmente
  - e) Discordo Plenamente
  
- 3) A partir do conceito de autonomia escrito por Reeve (2009): os alunos se percebem autônomos quando apresentam maior motivação (intrínseca, valores), mais engajamento (persistência, presença nas aulas), melhor desenvolvimento (desafios, criatividade), ampla aprendizagem, melhoria nas notas e bom estado psicológico (satisfação). Você percebeu-se melhorando sua autonomia acadêmica?
  - a) Concordo Plenamente
  - b) Concordo Parcialmente
  - c) Indiferente
  - d) Discordo Parcialmente
  - e) Discordo Plenamente
  
- 4) Em relação à pergunta anterior, comente abaixo suas percepções acerca do desenvolvimento de sua autonomia acadêmica, a partir das experiências de aprendizagem baseadas no PBL.

- 
- 5) A partir da experiência do PBL em sala de aula, qual é a sua avaliação para o conhecimento adquirido nesta disciplina: Arbitragem e Perícia Contábil do curso de Ciências Contábeis?
- a) Ruim
  - b) Razoável
  - c) Bom
  - d) Muito bom
  - e) Excelente
- 6) Descreva como ocorreu sua aprendizagem desta disciplina, utilizando o PBL.
- 7) Na atuação do contador no mercado de trabalho é importante que o mesmo possua habilidade de trabalhar em equipe. Conforme Ribeiro (2010) o trabalho em equipe pode ser delimitado no contexto de auxiliar outro membro do grupo com seu trabalho, usar as informações fornecidas pelos membros do grupo para resolver o problema e contribuir para os objetivos do grupo. Você percebeu de maneira positiva o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, no exercício do trabalho em equipe?
- a) Concordo Plenamente
  - b) Concordo Parcialmente
  - c) Indiferente
  - d) Discordo Parcialmente
  - e) Discordo Plenamente
- 8) Acerca da pergunta anterior, comente sobre suas experiências do trabalho em equipe. Aspectos positivos e aspectos negativos.

Aspectos Positivos:

Aspectos Negativos:

---

- 9) É importante destacar o papel da liderança nas organizações. Um bom líder influencia positivamente sua equipe de trabalho. Incentivar o grupo a encontrar a solução para o problema e influenciar os membros em relação às suas responsabilidades pessoais nesse processo fazem parte da definição de uma boa liderança. Você acredita que uma aprendizagem baseada em problemas, com

atividades que incentivam a liderança, melhorou sua habilidade de liderança e a autonomia dos estudantes?

- a) Concordo Plenamente
- b) Concordo Parcialmente
- c) Indiferente
- d) Discordo Parcialmente
- e) Discordo Plenamente

10) Acerca da pergunta anterior, comente sobre suas experiências na posição de líder de sua equipe, nas atividades baseadas no PBL.

---

## **APÊNDICE E – Diretrizes para elaboração do trabalho prático**

### **1- Formação dos Grupos**

Durante a 3ª aula, deverão ser formados grupos de, no máximo, 5 alunos e deverá ser escolhido o processo judicial que será analisado no site da Justiça do Estado do Tocantins. O processo deve ter causa judicial ligada à área patrimonial, dissolução de empresas, apuração de haveres, reclamação trabalhista ou outra causa ligada à necessidade de Laudo Pericial Contábil.

### **2- Análise do processo**

Durante a 4ª, 5ª e 6ª aula os alunos devem ter acesso ao processo na Justiça do Estado do Tocantins, ler o processo e definir os insumos necessários à elaboração da Arbitragem e Perícia Contábil necessária à resolução da lide.

### **3- Trabalho escrito**

O trabalho escrito consiste em analisar os processos judiciais no estado do Tocantins, que necessitam de Arbitragem e Perícia Contábil, de acordo com o roteiro abaixo e elaborar um trabalho escrito para entregar no 8º encontro. O trabalho deverá ser um Laudo Pericial Contábil e seus anexos. Seguir as orientações fornecidas pelo CFC – Conselho Federal de Contabilidade, contendo os documentos solicitados e a solução do problema pelo grupo.

### **4- Estrutura do grupo**

- 1 – líder
- 1 – secretário
- 1 – perito do juízo
- 1 – perito assistente do réu
- 1 – perito assistente do autor

### **5- Documentos a serem entregues:**

- Laudo Pericial Contábil
- Parecer Pericial Contábil
- Planilha de Planejamento para perícia Judicial (Modelo n.º 4 da NBC TP 01 Arbitragem e Perícia Contábil)
- Termos de diligência (modelos da NBC TP 01 Arbitragem e Perícia Contábil)
- Petição de Honorários periciais contábeis (Modelo n.º 7 da NBC PP 01 Perito Contábil)

# **ANEXOS**

**ANEXO 01 – ARTIGO CIENTÍFICO “A PERÍCIA CONTÁBIL – REFLEXÕES SOBRE SEU VERDADEIRO SIGNIFICADO E IMPORTÂNCIA”**

# A PERÍCIA CONTÁBIL REFLEXÕES SOBRE SEU VERDADEIRO SIGNIFICADO E IMPORTÂNCIA

Marco Antônio Amaral Pires  
Professor da FUMEC/MG

*O trabalho retoma a discussão  
sobre a perícia contábil  
na visão do seu verdadeiro significado  
e importância nas relações sociais  
e trabalhistas apresentando um estudo  
de caso como parte prática  
da perícia discutindo as várias fases  
de um trabalho pericial.*

## INTRODUÇÃO

A peculiaridade do desempenho das atividades periciais impede que sua definição seja feita através de padrões convencionais. Decorre do fato de não encontrarmos à disposição material didático extenso e com relativa tradição que ampare seu estudo, de forma acadêmica. Somente a partir de 1995 surgiram os primeiros livros elaborados por contadores.

Conforme conceituação sobre a metodologia do estudo da contabilidade pelo Prof. Antônio Lopes de Sá em seu livro Teoria da Contabilidade, promove-se a elaboração de conclusões com o desenvolvimento do método indutivo-axiomático. Identifica-se o indutivo pois as relações e conclusões são obtidas através da utilização dos exemplos práticos e vívidos, e axiomático pois visa atingir o grande objetivo da contabilidade que é a identificação da eficácia do patrimônio, a partir dos limites impostos no objeto da perícia. Portanto, o enfoque desta tecnologia contábil, que versa exclusivamente sobre fatos, não poderia ser tomado sob outro prisma que não o do conhecimento prático de seu exercício.

## 1 CONCEITO E INTER-RELAÇÃO COM OUTRAS MATÉRIAS

A perícia é a manifestação técnico-científica de qualquer dos ramos do conhecimento humano. O seu objetivo é o estudo do fato, característico e

peculiar, que está sendo objeto de litígio extrajudicial ou judicial e que ocorre dentro do âmbito de qualquer uma das ciências definidas pelo homem. Sua finalidade é de estudar os contornos, bem como sua origem e reflexos que produz no mundo interior e exterior da ciência em questão para fornecer, através de um laudo, parecer ou relatório, em linguagem acessível ao ser humano normal, condições para o julgamento e apreciação jurídica do fato estudado.

O estudo de um fato, via de regra, extrapola os limites da ciência em que ele ocorre. Por isso, a perícia se identifica como elemento expressivo de relacionamento entre as múltiplas ciências do conhecimento humano.

Os conceitos de alguns tratadistas do campo jurídico tem contribuído para melhor identificação da atuação do perito judicial. Abaixo tem-se a transcrição de alguns destes conceitos tomados no sentido genérico, permitindo atingir todas as especialidades a disposição da prova pericial.

João Bonumá, jurista de renome, afirma que “a prova, no significado comum e geral, visa à demonstração da verdade, ao passo que a prova específica processual civil limita-se à produção da certeza jurídica”, decorrendo desta assertiva dois conceitos de verdade real e verdade formal. Nosso estudo recai sobre a verdade formal.

Milhomens, no livro “A prova no processo”, Editora Forense, diz acerca dos fatos que interessa ao magistrado, que ao sanear determinado processo, percebe estar envolvida matéria técnica e que a certeza jurídica só pode ser alcançada mediante produção de prova pericial.

Amaral Santos diz que: “a prova visa, como fim último, a incutir no espírito do julgador a convicção da existência do fato perturbador do direito a ser restaurado.” A busca da verdade formal quanto aos fatos interessa ao perito contábil, responsabilidade funcional de trazê-la para os autos do processo. Continua afirmando que “prova é a soma dos fatos produtores da convicção, apurados no processo”.

Martinho Maurício Gomes de Ornelas complementa focalizando que é dever do perito produzir provas de causa e efeito, ou seja, estabelecer o nexó causal do dano ao objeto de pedir da ação promovida.

Reynaldo de Souza Gonçalves assim conceituou perícia em sentido genérico:

*“é o exame hábil de alguma coisa realizada por pessoa habilitada ou perito, para determinado fim, judicial ou extrajudicial”.*

Tem-se que a perícia é um elo importante no relacionamento entre as múltiplas Ciências, pois não raras as vezes em que o exercício pleno de uma atividade depende para sua complementação, dos conhecimentos técnicos ou científicos de outra atividade completamente diferente. O desenvolvimento em parceria entre o Perito em engenharia e de contabilidade para a apuração do valor de mercado de uma entidade, fruto de uma situação de dissolução ou mesmo em virtude da negociação da mesma é o exemplo desta integração entre as Ciências para o efetivo e eficaz cumprimento do dever pericial.

Para que haja comunhão desses ramos de conhecimentos, heterogêneos, é necessário que uma delas interprete um fato cuja análise é necessária à outra. Neste momento surge a perícia, exatamente na hora que se faz necessária a detecção e interpretação do fato em questão. No âmbito dos atos processuais é o momento em que o direito em debate defronta com a necessária produção de prova para comprovar o que se litiga, resultando na elaboração de perícia sobre o fato debatido.

Exemplificando, citamos o Juiz de Direito que domina plenamente todo o vasto campo dos conhecimentos jurídicos, sua CIÊNCIA, porém, para ministrar adequadamente o direito a um caso específico, necessita de perícia para medir as causas bem como a extensão de uma perda sofrida por um proprietário, que para identificar o responsável pela erosão em sua moradia, neste caso socorre-se de um perito de engenharia. Neste mesmo caso, para apropriar-se ao evento, o valor da indenização referente ao valor dos danos financeiros advindos da utilização de outra moradia, despesas de mudança do proprietário até seu retorno definitivo, necessita do contador para realizar a segunda perícia.

## 2 OBJETO E FINALIDADE

Segundo seu objeto e finalidade a perícia pode ser classificada em dois grupos distintos: a Perícia Extra Judicial ou Voluntária e a perícia Judicial.

A Perícia Voluntária ou Extra Judicial é aquela que se realiza sobre todo o patrimônio de uma entidade econômica, e em alguns casos específicos no patrimônio de pessoas físicas.

Estes tipos de perícias se processam através de exames que podem ser globais ou parciais.

Os primeiros exames, os globais, envolvem todos os setores de uma entidade econômica, para certificar a realidade de suas contas ou mesmo da eficiência da administração do patrimônio dessa entidade (ou pessoa).

Nestes casos, a perícia procede verdadeira medição da dinâmica patrimonial e seus resultados no período de uma administração, ou seja, busca-se além da regularidade das contas, o conhecimento do emprego do todo o potencial que o patrimônio dispunha naquele período. Exemplos práticos deste procedimento é a análise dos demonstrativos contábeis para fins de comprovação da saúde financeira de uma concordatária para cumprimento pleno de seu compromisso judicial assumido ao requerer sua concordata.

Nos segundos exames, os exames parciais, a finalidade precípua é a análise de fenômenos isolados ocorridos durante a evolução dinâmica desse patrimônio, cujos resultados servirão para sanear as lesões resultantes e que dependendo de seus resultados, poderão até mudar a feição de sua administração. Surge como exemplo, a confirmação do pagamento de determinado título cambial por meio de compensação bancária com o objetivo de anular protesto promovido pelo cedente por atraso no pagamento.

Na Perícia Judicial os exames são na maioria das vezes, parciais e recaem sobre fatos que já se encontram em discussão no âmbito do processo.

Nos Processos Judiciais, além da rotina técnica de procedimentos, existe toda uma processualística inerente ao desenvolvimento regular do processo. Resumidamente tem-se a indicação do Perito Judicial pelo Juiz, indicação de assistentes técnicos pelas partes, a elaboração e juntada do laudo, os pedidos de esclarecimento da perícia, o compromisso tácito do perito, os prazos.

### 3 O PERITO

O perito, especialmente o perito contador, é o encarregado de exercer a perícia através dos exames, análises, investigações contábeis e dili-

gências cabíveis e necessárias a fim de mostrar a verdade dos fatos trazidos pelas partes através da prova contábil documental, constituindo em um verdadeiro espírito e filosofia do trabalho. É a busca da verdade real oriunda do eficaz e efetivo desempenho do Perito contábil nos registros, documentos contábeis, controles internos da entidade e de quaisquer outros elementos materiais disponibilizados pelas partes ou obtidos junto a terceiros, visando promover a verdade formal a mais próxima da realidade estudada e identificada no trabalho de campo.

Como elementos para a realização de seu trabalho, o perito contador dispõe, da escrituração contábil, da escrituração fiscal, da escrituração societária de uma entidade econômica, que independentemente da natureza da perícia, Judicial ou Extrajudicial lhes serão exibidas total ou parcialmente, segundo as necessidades particulares de dado caso, além de todos os controles internos gerenciais, operacionais, planos da entidade e demais informações escritas.

Além destes elementos, existem os veículos acessórios, como a documentação que suporta a escrituração ou outros necessários para a comprovação do fato, tal como previsto no Código de Processo Civil (art. 429), tais como depoimentos de testemunhas, documentos em poder de partes, repartições Públicas etc.

Cabe destacar que um dos procedimentos mais adequados que o perito contador deve promover quando se questiona a validade legal da escrita contábil de uma das entidades do litígio, é valer-se, dentre as diversas modalidades de certificação oriundas da tecnologia contábil de auditoria interna, da denominada "prova emprestada". Consiste na contraprova dos valores registrados na escrita da entidade através da verificação junto aos credores e devedores, ou mesmo os participantes dos fatos contábeis registrados daqueles lançamentos. Outro exemplo do uso dos procedimentos de auditoria é a utilização da conferência de saldos das contas dos demonstrativos contábeis com os respectivos controles analíticos da escrita contábil e operacional.

Depreende-se que para o desempenho de tal função, o perito deve estar dotado de habilidade, destreza e principalmente de conhecimento técnico-científico de contabilidade.

O perito deve necessariamente, ser habilitado profissionalmente para a realização da perí-

cia, por que sua interpretação de um fato contábil ir propiciar o descobrimento da verdade. Ademais, em decisão do Superior Tribunal de Justiça, relatada pelo ministro Adhemar Marçal e publicada no Diário Oficial da União em 17/09/97, tem-se que a perícia contábil só pode ser efetuada por CONTADOR, profissional portador de diploma universitário, devidamente inscrito no Conselho de Contabilidade. O exercício de outros profissionais, como o Economista e Administrador de Empresas representa possibilidade de nulidade da prova pericial contábil pela parte que se sentir lesada, onerando, protelando e dificultando a adequada prestação jurisdicional.

Para que o desempenho dessa função seja eficiente e eficaz, exige-se do perito, dentre outros, requisitos fundamentais, que são:

Reconhecido saber Técnico-científico da realidade de sua especialidade, dedicando-se a uma educação continuada e persistente estudo da doutrina que se graduou;

Vivência profissional nas diversas tecnologias que a ciência de sua habilitação universitária possui, bem como experiência em perícias;

- Perspicácia;
- Perseverança;
- Sagacidade;
- Conhecimento geral de ciências afins à sua ciência;
- Índole criativa e intuitiva;
- Probidade.

#### a) Saber Técnico Científico

Além do requisito legal do registro nos órgãos fiscalizadores do exercício profissional, em nosso caso o Conselho Regional de Contabilidade, hoje plenamente definida a exigência que o perito tenha formação universitária, ao seu lado está também a exigência do saber técnico científico da matéria, para que se aprofunde cientificamente na interpretação do fato em sua especialidade, visando levar aos autos a verdade real que resulta para qualquer das partes a adequada aplicação da justiça no processo Judicial, ou a administração de um patrimônio, quando a perícia for Extrajudicial.

O perito poder extrair elementos, interpretá-los e ainda delimitar um fato quando tiver pleno domínio dos conhecimentos de sua realidade.

A necessidade da educação continuada está vinculada ao constante aprimoramento da ciência, especialmente a contábil, onde se persegue pelos cientistas a melhor forma de apresentação do estudo da matéria objeto da ciência, além de estabelecer sempre uma condição de adequada fundamentação científica no laudo pericial.

#### b) Vivência Profissional

A vivência profissional é considerada em perícia como seu elemento fundamental.

A perícia versa sempre sobre matéria de fato, que muitas vezes não são atingidos pelos conhecimentos teóricos puros de uma CIÊNCIA, resultando nesta condição a integração conhecimento teórico e experiência profissional.

A teoria define padrões de comportamento profissional, porém a prática os torna pessoais, ou seja, dois contadores podem, sobre um mesmo evento, terem duas interpretações distintas, principalmente quando se trata de acobertar operações não muito regulares ou até, mesmo escusas, em razão da extensão do conhecimento doutrinário e a respectiva vivência nas tecnologias contábeis.

Existem práticas grosseiras, e que saltam à vista até de leigos em contabilidade, entretanto também existem práticas bastante sutis, que mesmo o contador encontra dificuldades em detectar. Daí a extrema necessidade do equilíbrio e do bom senso advindos da vivência profissional exigida de um perito.

Recomenda-se a prudência, que um perito sempre inicie sua carreira pelas mãos de outro mais experiente, além de ter este profissional também se utilizado de seu conteúdo teórico em outras tecnologias contábeis, como já exemplificado, na área de análise de demonstrações contábeis ou em custos.

#### c) Perspicácia; sagacidade

Conforme conceituação do dicionário Aurélio, tem-se que as palavras que exprimem a qualidade profissional do Perito relativo a sua capacidade de observação, concentração para identificar adequadamente o objeto de estudo, examinando, analisando, estudando profundamente sem se

permitir desenvolver o trabalho de forma superficial.

No caso do Perito contábil, sua capacidade especial de identificar os fenômenos patrimoniais resultante de determinada movimentação do patrimônio e procurar suas evidências no diário, razão auxiliar e representações gráficas elaboradas pelas entidades envolvidas é um exemplo da materialização de perspicácia.

d) Conhecimento geral de ciências afins à contabilidade

O mundo moderno tem mostrado que o especialista idealizado na economia norte americana no meio deste século produz resultados satisfatórios até o limite de sua própria limitação de entender o mundo que o cerca dentro seus conhecimentos específicos. No entanto, seja pela globalização da economia, seja dos mercados, a necessidade do conhecimento holístico do profissional do próximo milênio ajustou a visão distorcida do especialista puro, exigindo que o homem tenha conhecimentos sobre todas as áreas que afetam sua especialidade. Neste sentido, a contabilidade, sendo uma ciência social, requer do contador conhecimentos gerais – diferente da expressão “conhecimento profundo” – de todas as ciências que se inter-relacionam-se, traduzindo em necessário domínio da matemática, especialmente a financeira, as noções de economia, direito, lógica e principalmente da língua portuguesa.

e) Índole criativa e intuitiva

Embora tais qualidades sejam fruto do íntimo do ser humano, em alguns desenvolvidas e aprimoradas de forma mais evidente, não significa que o profissional que objetiva se tornar um Perito desconsidere tais particularidades.

Pode-se dizer que tais características sejam o sexto sentido ( e talvez o sétimo) do profissional que encontra no trabalho pericial a sua forma plena de servir ao próximo e a humanidade, trabalhando com a união de seu corpo e espírito para a satisfação plena e absoluta de um laudo pericial, proporcionando ao douto julgador ou ao administrador que o convocou os elementos do fato estudado de forma real e em sintonia adequada com a realidade.

A constante busca da verdade, a sintonia com o divino, a empatia com aquele que o convocou são comportamentos que permitem o aprimoramento, a ampliação e até mesmo o surgimento destas qualidades no profissional que objetiva se tornar um verdadeiro Perito.

f) Probidade

De nada vale possuir as características antecedentes, sem que o perito esteja imbuído de extremo senso de probidade.

O trabalho justo e adequado do perito não se faz sem uma causa, o conhecimento da verdade dado pelo Perito é servir, auxiliar o juiz a emitir um juízo perfeito dos fatos para a elaboração mais fundamentada de sua sentença que abordou o direito ou permitir que o administrador que o contratou, no caso da perícia extrajudicial possua todos os elementos para sua conclusão e decisão.

Não podemos sequer pensar na consequência de uma perícia desonesta feita no intuito de distorcer a realidade de um fato.

O reflexo é sempre negativo e prejudicial a alguém, pois uma decisão qualquer, baseada na interpretação distorcida de um fato, poder provocar danos irreparáveis, quer pessoais ou patrimoniais.

No processo judicial, uma falsa perícia, ou mesmo uma perícia tendenciosa, poder induzir o Juiz em aplicação de penas indevidas a qualquer das partes, muito embora, o Juiz, em sua condição de poder jurisdicional, percebendo a tendência negativa do laudo poder deixar de acolhê-lo como prova e promover sua sentença lastreando em outras provas e percepções que lhe são próprias.

A isenção, necessário afastamento do objeto do litígio e a correta posição técnico científica do Perito contribuem para a materialização de sua qualidade e traduz ao julgador a verdadeira intenção daqueles que, se sentindo lesados com a verdade real, queiram distorcer o trabalho pericial, atacando o comportamento leal do Perito ao julgador na busca da certeza da justiça adequada e procurando sutilezas de somenos importância para invalidar e descaracterizar o conteúdo total do trabalho, fruto da verdade real e espírito de equidade e justiça que devem nortear todos os sentimentos do Perito.

#### 4 O LAUDO

*“É o julgamento ou pronunciamento, baseado nos conhecimentos que tem o profissional da contabilidade, em face de eventos ou fatos que são submetidos a sua apreciação.”*

(Prof. Antônio Lopes de Sá)

Terminadas as operações de averiguação e coleta das informações, dos documentos necessários, é chegado o momento de elaboração do laudo contábil.

O laudo contábil pode ser entendido sob dois aspectos:

- a) é a materialização do trabalho pericial desenvolvido pelo perito contábil;
- b) é a própria prova pericial.

Moacyr Amaral Santos conceitua laudo:

*“consiste na fiel exposição das operações e ocorrências da diligência com o parecer fundamentado sobre a matéria que lhes foi submetida.”*

Enquanto prova técnica, servirá para suprir as insuficiências do magistrado no que se refere a conhecimentos técnicos ou científicos, propiciando certeza jurídica quanto à matéria fática. O laudo contábil deve obedecer a certos requisitos “extrínsecos uns, intrínsecos outros.” Requisitos extrínsecos entende-se que deve o laudo contábil ser lavrado na forma escrita e assinado pelo perito contábil, além de ser rubricado, evitando-se qualquer possibilidade de substituição de folhas. O laudo contábil deve possuir algumas determinadas qualidades intrínsecas, tais como: ser completo, claro, circunscrito ao objeto da perícia e fundamentado.

O laudo pericial, é o relatório feito pelo perito, onde ele resume tudo quanto pode observar durante as Diligências.

Não existe um padrão de laudo, mas existem formalidades que compõem a estrutura dos mesmos. Em geral, no mínimo, um laudo deve ter em sua estrutura os elementos seguintes:

- I – **Prólogo de encaminhamento** – é, a identificação e o pedido de anexação aos autos. ( fls. 13 como exemplo)

- II – **Abertura** – primeiramente, é a indicação do procedimento ordenatório, identificando sua numeração, as partes envolvidas, no litígio ou setor sobre o qual a perícia se manifestará.

Indica-se a vara ou junta que o processo tramita ou a indicação da ordenação administrativa que determinou o trabalho, bem como a caracterização dos profissionais responsáveis pela vara, junta ou esfera administrativa.

- III – **Consideração Preliminares** – É a parte introdutória da peça técnica pericial, ou seja, a parte relativa ao relatório pericial. Pode ser dividida em alguns subtópicos.

No primeiro subtópico, deve descrever, sucintamente, o pedido formulado pelo proponente da ação constante da inicial e traz à luz os contornos e limites do trabalho pericial.

Um segundo subtópico a ser oferecido é o que relata as diligências realizadas pelo perito contábil. Informa-se os principais momentos de como foi desenvolvido o trabalho de campo, referenciando, inclusive, o termo de diligência. É também pertinente inserir aqui eventuais ocorrências que, porventura, tenham sucedido.

O subtópico seguinte visa, por exemplo, abordar, de forma breve, os principais procedimentos técnicos adotados pelo perito contábil, colocar alguns limites quanto à responsabilidade do perito contábil no desenvolvimento de seu trabalho técnico. o perito contábil entrar na questão técnica, através das respostas aos quesitos oferecidos, ou, na ausência destes, terá o profissional de organizá-la de forma criativa e tecnicamente competente.

- IV – **Quesitos** – São as questões técnicas objeto da lide que se apresentam desenvolvidas através de perguntas formuladas pelo magistrado ou pelas partes, ou por uma das partes apenas. No caso administrativo, os quesitos são identificados pelas áreas de interesse que foram objeto de indagação.

- V – **Respostas** – O perito contábil deve observar algumas regras básicas. As respostas devem seguir-se aos quesitos e por uma questão hierárquica, são ofere-

recidas, preliminarmente, as respostas aos quesitos formulados pelo magistrado, em seguida as respostas aos quesitos oferecidos pelas partes, pela ordem de juntada das mesmas aos autos do processo.

**VI – Assinatura do perito.**

**VII – Anexos** – “ilustram” as respostas, para evitar que se tornem prolixas ou, então, reforçam a opinião. Deve se fazer de forma parcimoniosa, nunca no sentido de “inchar” o laudo contábil, admitindo-se a juntada de apenas alguns exemplares de vários documen-

tos. Primeiro porque o perito contábil tem fé pública; segundo, porque o excesso de juntada, em especial de documentos, estará transformando a prova pericial em prova documental.

**VIII – Pareceres (se houver)** – Pareceres de outros especialistas ou de notáveis podem ser requeridos para efeito de reforço da opinião do perito ou até para suplementá-la e, nesse caso, apensos ficam ao laudo.

Abaixo apresenta-se uma capa de rosto de praticamente todos os tipos de laudos judiciais de instrução que serão detalhados em tópico específico.

**LAUDO PERICIAL**

(TIPO DE AÇÃO)

Processo nº (número do processo)

...ª VARA CÍVEL DA COMARCA DE BELO HORIZONTE

(caracterização dos responsáveis pela vara – juiz, promotor e escrivão)

(nome das partes)

**Requerente:**

**Requerido:**

Objetivo da Perícia: (enumera os objetivos do trabalho pericial conforme pedido das partes ou identificado nas manifestações)

(nome dos Advogados)

Requerente:

Requerido:

Perito do Juízo:

(nome do perito oficial)

CRC-MG nº registro

(nome do Assistente técnico)

Requerente:

Requerido:

Orientação observada pelo signatário deste quando na função como perito do Juízo:

O entendimento do signatário é que a principal função dos técnicos auxiliares, em particular o perito do juízo, é proporcional ao Meritíssimo Juiz todos os elementos elucidativos das controvérsias suscitadas nos autos, principalmente da que são tidas por pontos cruciais ou essenciais, sem o conhecimento das quais o douto juiz não poderá se pronunciar conveniente e adequadamente.

Dentro deste espírito, apresenta-se as respostas aos quesitos, sempre procurando se isentar do entendimento da aplicabilidade das normas legais, por se tratar de mérito especificamente do juízo, o que enseja se abstrair das indagações concernentes à interpretação das leis.

**Corpo da Perícia  
Metodologia Aplicada  
Resposta aos quesitos  
Anexos**

A inserção no laudo, de metodologia técnica, formas ou critérios que servem exclusivamente para análise do fato, portanto particularíssima ao perito, devem ser sempre que possível agrupadas, quando impossível sua supressão devem acompanhar o laudo, nas preliminares e a sua exposição sob forma de anexos elucidados, da mesma maneira que os mapas demonstrativos ou documentos ilustrativos, de maneira que o corpo do laudo represente apenas a síntese do ocorrido durante as Diligências e as conclusões do perito.

## 5 CONCLUSÃO

Para propiciar o entendimento deste trabalho, apresenta-se a seguir cópia de um laudo pericial elucidativo de uma controvérsia entre partes, onde a 1ª alega que a 2ª não havia promovido a liquidação total da dívida e a 2ª apresenta documentos internos de sua escrita atestando tais pagamentos. A perícia contábil foi prova irrefutável da irregularidade da escrita da 2ª parte. A referência aos anexos é a materialização e comprovação dos fenômenos estudados e que permitiram a análise, o exame e a conclusão da perícia.

### LAUDO PERICIAL

17ª Vara Cível de Belo Horizonte

Meritíssimo Juiz Dr. Caetano Levi Lopes (atualmente juiz do Tribunal de Alçada de Minas Gerais)

Promotor de Justiça Dr. Leonardo Horta Maciel

Diretor de Secretaria Dr. Geraldo Woltaire Guimarães Brito

**A primeira parte será denominada de Autor**

**A Segunda parte denominada de réu**

**Objeto da Perícia:** Averiguação na contabilidade das partes de prova documental acerca do alegado pelos mesmos concernente a operação mercantil entre o réu e o autor.

Perito do Juízo:

Professor Marco Antônio Amaral Pires – CRC/MG 41.632

Assistentes Técnicos:

Autor: Gabriel Pereira – OAB/MG 22.409

Réu : Louvou-se no perito do juízo.

#### Metodologia Aplicada

De posse dos autos para início da perícia, procurou-se relacionar os documentos e livros contábeis e fiscais para o desenvolvimento do trabalho. Em contato com as partes requereu-se os elementos pontuados para a comprovação contábil.

Consoante Norma Técnica do Conselho Federal de Contabilidade NBC-T13, aprovada pela resolução Conselho Federal de Contabilidade nº 731 de 22/10/92 que abaixo transcreve-se o item em questão, não se contactou o assistente técnico da autora por total incompetência profissional.

*“NBC-T-13 – Da Perícia Contábil*

*13.12 – A perícia contábil judicial, extrajudicial e arbitral, de competência exclusiva de contador registrado no conselho Regional de contabilidade, nesta norma denominado perito contábil.*

*13.14 – A presente norma aplica-se ao perito contábil nomeado em juízo e aos indicados pelas partes, estes referidos na legislação como assistentes técnicos, assim como aos escolhidos pelas partes para perícia extrajudicial.”*

Solicitou-se conforme petição de fls. 39 que o MM. Juiz requisitasse do Banco que a autora movimentava sua conta corrente cópia dos cheques emitidos pela autora e que foram depositados na conta corrente do réu, visando melhor fundamentação da resposta.

### Corpo da Perícia

Quesitos do Autor fls. 30/31

- 1) *Qual a origem do título nº 203013B (duplicata) no valor de Cr\$ 69.544.154,31 vencido em 14.02.92, levado a protesto por Minasmáquinas S/A contra Aviário Asa Branca Ltda.? (Doc. fls. 06 dos Autos da Sustação de Protesto-Apenso)*

RESPOSTA: A origem do título 203013-B foi a aquisição por parte da autora de veículos comercializados pela emissão das notas fiscais nºs 166.412, 166.413 e 166.417, todas com emissão em 14/02/92.

Consoante perícia realizada na escrita do réu, identificou-se o que segue:

- A venda foi realizada com alienação fiduciária em favor do Banco XXX S.A conforme descrição no corpo da nota fiscal; (fls. 20, 21 e 22, estando em Anexo A cópia da via fixa da nota fiscal);
- A operação gerou duas duplicatas da fatura 203.013 (fls. 19);
- A primeira foi quitada em 20/03/92 através de crédito na conta corrente do réu, pelo Banco XXX, mediante ordem de pagamento no valor exato da duplicata 203.013-A (Anexo B ). O diário do réu, revestido das formalidades legais, registra o recebimento por conta daquele crédito (Anexo C). Este recurso foi feito pelo Banco XXX em virtude de operação de FINAM (Anexo J) contratada com esta instituição financeira;
- A duplicata 203.013-B foi, em 05/03/92 parcialmente liquidada com o pagamento, pelo autor, do valor de Cr\$ 25.432.000,00 conforme cópia de comprovante de depósito registrado e contabilizado por conte deste recebimento. Em Anexo D, apresenta-se a cópia do comprovante onde se destaca o nº do Banco – 000 – Banco que o autor movimentou a conta corrente –, nº do cheque 858575 de Belo Horizonte. O Anexo E apresenta o registro, no livro diário do réu, do valor recebido por conta daquela duplicata e, na última coluna, informa o saldo remanescente da mesma;
- Novamente, em 11/05/92, o autor promoveu nova entrega de cheque para pagamento parcial da duplicata 203.013-B no valor de Cr\$ 59.400.000,00 (Anexo F). O registro no diário (Anexo G) demonstra a escrituração naquela data por conta da liquidação parcial da duplicata, apresentando na última coluna o saldo remanescente da mesma. Conforme ofício encaminhado ao banco que o autor mantinha conta corrente, apresenta-se em Anexo L as cópias microfílmadas dos cheques emitidos pelo mesmo. As inscrições no verso e anverso dos cheques são suficientes para caracterizar que ocorreu de fato a remessa de recursos para a amortização de dívidas junto ao réu;
- Dias antes do protesto da duplicata 203.013-B o autor negociou a remessa de Cr\$16.753.502,48 que não ocorreu. Entretanto, por um problema interno, se computou esta verba como dedução do saldo remanescente – Anexo H – provocando o protesto do valor de Cr\$ 69.544.154,31 conforme negativa da duplicata encaminhada ao cartório – Anexo I – onde em seu corpo se apontou os valores recebidos por conta.

2) *O referido título (203013B) acima, está certo?*

RESPOSTA: Não. O referido título, em sua negativa em Anexo I, não apresenta aceite do sacado.

3) *O título nº 20301B (Duplicata) no valor de Cr\$ 171.129.656,79, c/ apresentação, está pago?*

RESPOSTA: Não. Conforme discriminação apresentada pelo quesito nº 01, o título nº 203.013-B apresenta um saldo em aberto na contabilidade do réu de Cr\$ 86.297.656,79. Este saldo corresponde ao valor de face da duplicata de Cr\$ 171.129.656,79 deduzido dos valores recebidos em 05/03/92 e 11/05/92 de respectivamente, Cr\$ 25.432.000,00 e Cr\$ 59.400.000,00.

A diferença entre o valor do protesto e o saldo contabilizado, no valor de Cr\$16.753.502,48, se refere a um erro de registro provocado por funcionário do réu, pois periciando os movimentos da mesma até a data do protesto – 09/09/92 – não se deparou com registro de recebimento naquele valor para liquidação parcial do mesmo.

4) *Ambos títulos, referem-se a qual negociação?*

RESPOSTA: As duplicatas 203.013 A e B se referem as aquisições dos veículos vendidos através das notas fiscais 166.412, 166.413 e 166.417, sendo que estas últimas geraram a fatura 203.013 divididas naquelas duas duplicatas de igual valor.

5) *Os títulos estão devidamente escriturados no Réu?*

RESPOSTA: Sim. Conforme pode-se depreender dos lançamentos apresentados nos anexos C, E e G os títulos gerados pelas vendas registradas através das notas fiscais 166.412, 166.414 (Anexo A) – duplicatas 203.013 A e B – estão adequadamente escriturados na empresa-ré.

6) *Os títulos de nº 203013B, e nº 20301B de valores diferentes, referem-se ao mesmo negócio, ou a negócios diferentes? Se negócios diferentes quais? Queiram detalhar!*

RESPOSTA: Se referem ao mesmo negócio. Conforme exposto no quesito nº 02, o valor protestado em 09/09/92 pela empresa-ré, no montante de Cr\$ 69.544.154,31 seria o saldo remanescente da duplicata de valor original Cr\$ 171.129.656,79 de 14/02/92.

Maiores detalhes, por gentileza se reportar ao quesito nº 02.

7) *Queiram os Srs. Peritos, baseados no art. 429 do Código de Processo Civil trazer novas luzes e informações, ao completo esclarecimento dos fatos!*

RESPOSTA: As informações complementares estão incluídas nas respostas aos quesitos que ultrapassam, em uma primeira vista, o requerido pela pergunta, mas, dado ao solicitado neste, passam a integrar, fruto das informações complementares pleiteadas.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTO, V. L. P. *Perícia contábil*. São Paulo: Atlas, 1996.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário eletrônico*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

RAMOS, A. T. Palestra proferida no Seminário sobre Perícias Contábeis na Universidade Federal de Uberlândia, 1986.

SÁ, A. L. *Perícia contábil*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

----. *Teoria da contabilidade*. São Paulo: Atlas, 1998.