

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

MARCELLO LOPES DOS SANTOS

**APLICAÇÃO DO *PROBLEM BASED LEARNING* (PBL):
UMA PERCEÇÃO DOS COORDENADORES DOS
CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ATUARIAIS

**PUC-SP
SÃO PAULO
2014**

MARCELLO LOPES DOS SANTOS

**APLICAÇÃO DO *PROBLEM BASED LEARNING* (PBL): UMA
PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DOS CURSOS DE
CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ATUARIAIS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Atuariais, sob a orientação do Livre Docente Prof. Dr. José Carlos Marion.

**PUC
São Paulo
2014**

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARCELLO LOPES DOS SANTOS

APLICAÇÃO DO *PROBLEM BASED LEARNING* (PBL): UMA PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Atuariais, sob a orientação do Livre Docente Prof. Dr. José Carlos Marion.

BANCA EXAMINADORA:

Livre Docente Prof. Dr. José Carlos Marion (Orientador)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP

Prof. Dr. Anísio Cândido Pereira
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP

Prof. Dr. Sergio de Iudícibus
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP

São Paulo, ____ de _____ de 2014.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter concedido sabedoria e bênçãos para que eu pudesse ter a fé necessária para a conclusão deste trabalho.

À minha família, à minha esposa Cláudia e aos meus filhos Marcello, Leonardo e Lucas, por terem a paciência nos momentos em que os deixei para me dedicar a esta pesquisa, em especial à minha esposa que me apoiou em todas as etapas.

Ao Livre Docente Prof. Dr. José Carlos Marion, orientador, pela imensa oportunidade de transformar esta pesquisa em trabalho científico.

Ao Prof. Dr. Sergio de Iudícibus e ao Prof. Dr. Anísio Cândido Pereira, pelas contribuições por ocasião da Banca de Qualificação e Defesa e pelos esforços empreendidos em contribuir para o aprimoramento deste trabalho.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Ciências Contábeis da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, pelos ensinamentos ministrados em suas aulas.

Aos colegas de mestrado, que contribuíram com críticas e sugestões, auxiliando para que eu realizasse esse curso com tanto sucesso, promovendo meu crescimento profissional.

À Profa. Juraci Beraldi, por sua contribuição atenta e paciente na leitura e revisão desta dissertação, orientando os pontos importantes do trabalho.

Finalmente, agradeço aos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização da pesquisa, obrigado.

Diga-me e esquecerei.

Mostre-me e recordarei.

Envolva-me e compreenderei.

Retire-se e atuarei.

Proverbio Chinês

RESUMO

No mundo atual, a discussão sobre o ensino está ocorrendo em todas as esferas, desde os primeiros ensinamentos aos graduados. Reportagens, estudos e pesquisas mostram que o cenário precisa mudar e já ocorrem várias iniciativas tanto do governo, como das instituições particulares, para que as mudanças sejam positivas e tragam melhorias ao ensino atual. Uma das questões que intrigam os pesquisadores é a que se refere aos métodos de ensino. Todos sabem que os métodos tradicionais estão saturados e, com o advento de novas tecnologias que integram os estudos, se faz necessária uma mudança rápida para que os profissionais acompanhem todas as ocorrências em tempo real. Uma das propostas é o ensino baseado em problemas, chamado de PBL (*Problem Based Learning*). Neste estudo, o foco da pesquisa é a sugestão da efetividade da implantação deste método pelos olhares da coordenação das Instituições de Ensino Superior da Cidade de São Paulo, um olhar crítico de pessoas que estão na linha de frente, argumentando para melhorias no preparo dos futuros profissionais da área contábil.

Palavras-chave: *Problem Based Learning* - PBL. Instituições de Ensino Superior. Metodologia de Ensino. Ciências Contábeis. Estudo de Caso.

ABSTRACT

In today's world, the discussion about teaching is taking place in all spheres, from the earliest teachings graduates. Reports, studies and surveys show that the scenario needs to change and has scheduled several initiatives from both government as private institutions for the changes are positive and bring improvements to the current school. One of the questions that have intrigued researchers are about teaching methods. We all know that traditional methods are saturated and with the advent of new technologies that integrate studies, rapid change is necessary for professionals to monitor all instances in real time. One of the proposals is the problem-based learning, called PBL (Problem Based Learning). In this study, the focus of research is the effectiveness of the implementation of this method looks for the coordination of Institutions of Higher Education of São Paulo, a critical eye and people who are on the frontlines arguing for improvements in the preparation of future professionals in the accounting area.

Keywords: Problem Based Learning - PBL. Institutions of Higher Education. Teaching Methodology. Accounting. Case Study.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Os Sete Passos do PBL.....	52
Figura 2	Currículo para a Formação de Topógrafos.....	64
Figura 3	Princípios do Trabalho com Projeto Baseado em Problemas...	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Percepção dos Coordenadores sobre a Aplicabilidade da Metodologia PBL no Curso de Ciências Contábeis.....	95
Gráfico 2	Percepção dos Coordenadores se a Metodologia de Ensino-Aprendizagem é Dinâmica e Prazerosa para os Discentes.....	96
Gráfico 3	Percepção dos Coordenadores sobre a Reformulação do Currículo do Curso de Ciências Contábeis para a utilização do PBL.....	96
Gráfico 4	Percepção dos Coordenadores sobre a Proximidade das Situações que o Discente enfrentará em seu Cotidiano com as Atividades em Sala de Aula com o PBL.....	97
Gráfico 5	Percepção dos Coordenadores sobre a Aplicação Prática da Metodologia no curso de Ciências Contábeis.....	97
Gráfico 6	Percepção dos Coordenadores sobre o Comprometimento dos Docentes do Curso de Ciências Contábeis.....	98
Gráfico 7	Percepção dos Coordenadores sobre a Exigência aos Docentes em possuir, além de Conhecimento Teórico, Experiência Prática Reconhecida na utilização do PBL.....	98
Gráfico 8	Percepção dos Coordenadores sobre o Impacto de uma Política de Remuneração mais Adequada, devido ao Aumento de Dedicção do Docente.....	99
Gráfico 9	Percepção dos Coordenadores sobre os Instrumentos Adequados de Avaliação do Discente para o Docente aplicar o PBL.....	99
Gráfico 10	Percepção dos Coordenadores sobre qual o Melhor Método de Avaliação do Discente.....	100
Gráfico 11	Percepção dos Coordenadores sobre a Melhora no Desempenho dos Discentes do Curso de Ciências Contábeis com a Aplicação do PBL.....	100
Gráfico 12	Percepção dos Coordenadores sobre os Benefícios da Metodologia PBL no Curso de Ciências Contábeis.....	102
Gráfico 13	Percepção dos Coordenadores sobre as Desvantagens da Aplicação do PBL no Curso de Ciências Contábeis.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Ciências Contábeis Recomendados pela CAPES.....	25
Quadro 2	Vantagens e Desvantagens do PBL.....	57
Quadro 3	Vantagens e Desvantagens do PBL na Opinião dos Alunos...	85
Quadro 4	Tipos de Pesquisas.....	87
Quadro 5	Relação de Instituições de Ensino Superior selecionadas para o envio do Questionário aos Coordenadores.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAA	<i>American Accounting Association</i>
ABP	Aprendizagem Baseada em Problema
AKU	<i>Aga Khan University</i>
ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
ANPCONT	Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCInt	Comissão de Cooperação Internacional
CES	Câmara de Ensino Superior
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EACH	Escola de Artes, Ciências e Humanidades
ENCPCCC	Encontro Nacional de Coordenadores e Professores do Curso de Ciências Contábeis
FAMEB	Faculdade de Medicina na Bahia
FASB	<i>Financial Accounting Standards Board</i>
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FECAP	Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	<i>Master Business Administration</i>
ONG	Organização Não Governamental
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RP	Resolução de Problemas
S.A.	Sociedades por Ações
SEC	<i>Security Exchange Commission</i>
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	<i>Teaching Assistants</i>
UNB	Universidade Nacional de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1. Contextualização.....	13
1.2. Objetivos.....	14
1.2.1. Objetivo Geral.....	14
1.2.2. Objetivos Específicos.....	14
1.3. Situação do Problema.....	15
1.4. Justificativa.....	16
1.5. Delimitação do Tema.....	18
1.6. Estrutura do Trabalho.....	18
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1. O Ensino Contábil no Brasil.....	20
2.1.1. Influências da Metodologia Americana no Ensino de Contabilidade no Brasil.....	27
2.1.2. Metodologia do Ensino Contábil no Brasil.....	31
2.1.3. Meios Didáticos.....	35
2.2. Conceito – O que é PBL?.....	37
2.2.1. O Papel do Professor e do Aluno.....	44
2.2.2. Aplicação do PBL.....	49
2.2.3. A Palavra “Problema” para o PBL.....	54
2.2.4. Vantagens do PBL.....	55
2.2.5. Desvantagens do PBL.....	56
2.2.6. A Diferença entre “Estudo de Caso” e PBL.....	58
3. ESTUDOS DE CASOS ANTERIORES EM OUTRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....	60
3.1. Estudo de Caso realizado na Universidade de Aalborg – Dinamarca (<i>Aalborg University in Denmark</i>).....	60
3.1.1. A Prática do PBL na Universidade de Aalborg.....	63
3.1.1.1. Princípios Básicos do Ensino “Baseado em Problemas”.....	63
3.1.1.2. Temas – Preparação e Escolha.....	66
3.1.1.3. O Projeto – Tipos.....	67
3.1.1.4. Avaliação do Projeto.....	70
3.1.2. O Papel do Professor na Universidade de Aalborg.....	70
3.1.3. Qualidade – Garantia.....	71
3.1.4. As Lições de Experiência da Universidade de Aalborg sobre o PBL.....	74

3.2. Estudo de Caso realizado na Universidade de São Paulo – Campus da Zona Leste – USP LESTE – Brasil.....	74
3.2.1. A Aprendizagem Baseada em Problemas e o Projeto da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH).....	76
3.2.2. Os Projetos na EACH.....	77
3.3. Aplicação do PBL no Curso de Ciências Contábeis da FEA-RP/USP.....	82
3.3.1. Vantagens e Desvantagens do PBL em relação à aplicação no Curso de Ciências Contábeis da FEA-RP/USP.....	84
4. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	87
4.1. Desenvolvimento Conceitual.....	87
4.2. Desenvolvimento da Pesquisa.....	91
4.3. Retorno da Pesquisa.....	93
5. RESULTADOS, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	95
5.1. Resultados Obtidos nos Questionários.....	95
5.2. Análise e Interpretação dos Dados dos Gráficos da Pesquisa.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICES.....	114

1. INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização

Como em qualquer atividade, pesquisadores em métodos de ensino têm se empenhado no desenvolvimento e estudo de técnicas de aprendizagem.

Neste contexto, o método *Problem Based Learning* (PBL), também conhecido como Aprendizagem Baseada em Problema (ABP) inicialmente desenvolvido para a área de saúde, permite aos alunos que, por meio de docentes capacitados, treinados e com prática de mercado, se aproximem da realidade encontrada nas empresas, possibilitando prepará-los, de forma adequada, às necessidades do mercado.

A complexidade do mundo atual indica, claramente, que os saberes racionais não são mais suficientes para lidar com a diversidade das situações de trabalho. Assim, como em todas as áreas de atuação e, em especial, no ensino de Ciências Contábeis, deve-se refletir sobre formas inovadoras de ensino e aprendizagem, objetivando uma mudança necessária no papel da Educação e das Instituições de Ensino Superior (IES), aliando formação e qualificação profissional como um processo fundamental para a competitividade, que passou a fazer parte do cenário do mundo do trabalho.

Todo este movimento, no entanto, exige uma maior responsabilidade das IES que não devem restringir sua missão à formação estritamente profissional e científica dos seus alunos.

O método *Problem Based Learning* (PBL) é considerado uma troca de paradigma e visto como sendo o futuro para a educação. Nesta metodologia:

- ✓ O aluno é responsável pela sua própria aprendizagem.
- ✓ O método estimula o pensamento crítico, as habilidades para solução de problemas e a aprendizagem de conceitos na área em questão.

Portanto, essa dissertação discorre acerca da teoria atualmente disponível sobre a metodologia, bem como, aplica uma pesquisa junto a coordenadores responsáveis pelos Cursos de Ciências Contábeis das IES, fornecendo a base sobre

a aplicabilidade da metodologia em sala de aula e do conhecimento sobre o tema no mundo acadêmico.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo Geral

Este estudo tem como objetivo geral verificar o conhecimento da metodologia do *Problem Based Learning* (PBL) e sua possível implementação como método de ensino-aprendizagem no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis. Para tanto, os avaliadores são coordenadores de cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis das principais Instituições de Ensino Superior da Cidade de São Paulo.

1.2.2. Objetivos Específicos

Através do envio de questionário, elaborado minuciosamente com perguntas e questões sobre o PBL, os coordenadores oferecem suas respostas para avaliar a aplicabilidade da metodologia nas principais Instituições de Ensino Superior da cidade de São Paulo, especificamente nos cursos de Ciências Contábeis.

Os objetivos específicos são:

- a) Levantar o referencial teórico sobre o PBL como método de ensino e as aplicações existentes no Brasil.
- b) Discutir o ensino e a aprendizagem Contábil no Brasil e suas metodologias.
- c) Analisar as vantagens e desvantagens do PBL em relação à aplicação no Curso de Ciências Contábeis das IES pesquisadas.

1.3. Situação do Problema

Há muito tempo são discutidos os propósitos do ensino superior e o esgotamento do atual modelo para a formação profissional. Tal discussão também é motivada pelo grande volume de conhecimento gerado atualmente e sua rápida obsolescência, o que torna muito daquilo que foi ensinado durante um curso de formação universitária inútil num período curto após a graduação.

A metodologia de ensino tradicionalmente utilizada nas escolas e universidades não consegue promover a aprendizagem significativa de conhecimentos conceituais, nem encorajar o desenvolvimento de outros tipos de conhecimentos valorizados na vida profissional e social.

A complexidade dos problemas enfrentados pelas sociedades indica que já não basta ensinar aos alunos teorias e conceitos derivados das ciências exatas e naturais. Os conhecimentos das ciências sociais e humanas são igualmente aceitos como fundamentais para uma formação holística do profissional e cidadão.

Não há uma alternativa única que resolverá todas as deficiências do quadro estudantil atual. O que existe são ferramentas destinadas a amenizar os impactos negativos após a formação universitária. Uma delas é o PBL (*Problem Based Learning*), que surgiu com o intuito de ser uma metodologia de ensino-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.

Portanto, tem-se como questão problematizante de pesquisa:

Efetivamente, a metodologia *Problem Based Learning* (PBL) é eficaz em seus objetivos de aprendizagem?

Com base nas respostas enviadas pelos coordenadores dos cursos e comparando-as com os estudos realizados em outras instituições de ensino que já aplicaram a metodologia em questão, torna-se possível avaliar a aplicabilidade do PBL no curso de Ciências Contábeis.

1.4. Justificativa

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p.97), a Educação é um processo de humanização, pelo qual se possibilita que os seres humanos se integrem na sociedade. A tarefa de educar é inserir crianças e jovens no avanço civilizatório, para que dele possam usufruir, considerando a problemática do mundo de hoje – por intermédio da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização e do desenvolvimento de habilidades e atitudes – tornando-se capazes de pensar e gerir soluções, apropriando-se da riqueza das civilizações e dos problemas que essa mesma civilização produziu. É nessa contradição que se inserem as demandas por educação e que dela se solicita que sejam formados seres humanos capazes de criar e oferecer respostas aos desafios produzidos por diferentes contextos políticos e sociais.

As Instituições de Ensino Superior têm por tarefa preparar os jovens para o mundo de trabalho, exigindo de seus egressos, novas competências, como, por exemplo, criar, pensar, propor soluções e conviver em equipe. Estas exigências são compatíveis com as novas configurações do processo produtivo nas empresas e essas transformações estão modificando significativamente a identidade do trabalhador, que passou a ser valorizado como um ser que deve pensar e propor soluções, com a finalidade de aumento de produção e geração de maior lucro.

Diante de experiências do autor desta dissertação em sala de aula, atuando como docente em instituição de ensino e verificando os resultados obtidos através de aulas expositivas, a questão que sempre enfrentou é como melhorar os métodos de aulas para que seus alunos ingressassem no mercado de trabalho preparados para enfrentar o mundo dos negócios e com as competências adequadas para tomar decisões e atuar profissionalmente. O depoimento, que segue, ilustra as dificuldades percebidas enquanto docente e as causas que levaram ao desenvolvimento do tema desta dissertação.

Em fevereiro de 2005, iniciei minha carreira com docente em uma importante Universidade da Cidade de São Paulo.

Notei, ao longo desse período, uma grande discussão envolvendo docentes e discentes, de como seria a melhor forma de ministrar as aulas.

Se o professor divulga muito conceito e teoria, a aula é chata.

Se o professor aplica muitos exercícios, a aula é estressante e cansativa.

Pois bem, diante disso, busquei entender alguns aspectos pedagógicos para melhor me familiarizar com o ambiente de sala de aula e até para entender os motivos de algumas exigências/conhecimentos na área acadêmica, voltados à pedagogia.

Matriculei-me e conclui dois cursos de pós-graduação: Docência no Ensino Superior e Ensino para Compreensão.

Passei, então, a entender alguns aspectos pedagógicos como: a docência no ensino superior requer um profissional que, mediante habilidosa combinação de suas habilidades pessoais com as expectativas dos estudantes e as exigências do ambiente, seja capaz de garantir um aprendizado agradável e eficiente.

Nós, educadores, temos sido historicamente formados para lidar com o único: currículo único, normas únicas, métodos únicos, provas únicas, escola única e igual para todos.

No entanto, a diversidade dos alunos, escolas e contextos, nos fazem refletir sobre este posicionamento e a procurar outras posturas, fontes de informação e processos de construção de conhecimento que combatam preconceitos e coloquem, lado a lado, o direito à igualdade e o direito à diferença. O ensino permanece atrelado a formatos e preceitos que nortearam distintas concepções de educação.

Notei, então, que uma mudança na maneira de educar estava acontecendo, com a aplicação do conceito de competências profissionais, por meio das quais ocorre a integração entre as qualificações técnicas específicas de cada ocupação e as qualificações gerais, estratégicas, instrumentais e relacionais. Competência é a faculdade de utilizar um conjunto de recursos (saber, capacidade, informação) para solucionar uma série de situações. Competências estão relacionadas a contextos culturais, sociais e profissionais.

No ensino por competências o docente passa a ser o facilitador e o foco da aprendizagem é centrada no aluno, e este sente-se mais responsável. A abordagem do PBL enfatiza exatamente este aspecto e, por essa razão, passou a ser objeto de estudo e escolha do tema desta dissertação.

Na metodologia do *Problem Based Learning* (PBL), o autor desta dissertação encontrou os objetivos esperados para tentar solucionar o despreparo que muitos graduados enfrentavam no mercado de trabalho, ao atuar nas profissões escolhidas.

A justificativa para esta dissertação está na diminuição da distância entre a exigência do mercado de trabalho para o egresso dos Cursos de Ciências Contábeis e sua atuação nesse mercado, de forma a aliar o conhecimento teórico à prática profissional, bem como, o preparo desses egressos utilizando o método PBL. As IES

devem formar profissionais com competência para entender o “negócio”, visando orientar o gestor e participar das decisões de forma consciente; com um novo perfil, condizente com a atual dinâmica assumida pelas organizações; com capacidade para solucionar problemas e aptidões ao estudo independente; com habilidade de trabalho em grupo e sensibilidade para com os impactos de sua prática na organização.

Para tanto, o autor realiza a pesquisa elencada nesta dissertação junto aos coordenadores das IES na área de Ciências Contábeis, para mostrar a eficácia desta metodologia PBL e como a sua utilização, na prática, forma profissionais mais bem preparados para atuar no campo contábil.

1.5. Delimitação do Tema

Faz-se uso, neste estudo, de pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo de pesquisa exploratório-descritiva e quanto ao tempo transversal. Esta metodologia segue mais detalhada em capítulo específico para a Metodologia de Pesquisa.

Para esta dissertação, a delimitação do assunto concentra-se no estudo da metodologia de aprendizagem denominada *Problem Based Learning* (PBL) ou Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

Além do referencial teórico e dos estudos de casos analisados ao longo da dissertação, são apresentados os resultados de uma pesquisa realizada com coordenadores de cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis das principais Instituições de Ensino Superior da cidade de São Paulo, com questões sobre o conhecimento da metodologia PBL por parte das universidades, bem como, sua aplicabilidade em sala de aula.

1.6. Estrutura do Trabalho

Este trabalho foi elaborado com o intuito de demonstrar a efetividade da implantação da metodologia PBL – *Problem Based Learning*, através da vivência dos coordenadores dos Cursos de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado de São Paulo.

A primeira parte demonstra o conteúdo conceitual, iniciando com os primeiros registros sobre a atividade de Ciências Contábeis no Brasil, contando a sua trajetória até as metodologias utilizadas no mundo acadêmico atual.

A segunda parte explora os conceitos sobre o PBL como, as suas vantagens e desvantagens, a forma como é implantada dentro da sala de aula, os resultados esperados para a efetividade da metodologia, bem como a relação entre professor e aluno durante todo o processo da disciplina.

Na terceira parte são descritos dois casos de Instituições de Ensino, uma internacional (Aalborg - Dinamarca) e uma nacional (São Paulo - Brasil), que adotaram a metodologia de ensino PBL em suas aulas e os resultados obtidos após a implantação. São instituições sólidas, que possuem anos de experiência e estão aprimorando cada vez mais o método.

A quarta parte da dissertação descreve uma pesquisa realizada na FEA-RP/USP, Estado de São Paulo, que adotou a implantação no curso de Ciências Contábeis e suas conclusões a respeito do uso dessa metodologia em sala de aula.

A próxima etapa é a compilação de dados de pesquisa quantitativa realizada com os coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis em Universidades da Cidade de São Paulo, demonstrando a aplicabilidade do método na visão dos responsáveis diretos pela implantação das disciplinas dos cursos.

No último capítulo, acerca das considerações finais demonstra-se a comparação destas instituições de ensino e os benefícios que seus resultados podem trazer para os cursos de Ciências Contábeis da Cidade de São Paulo. Os resultados das informações extraídas do questionário enviado aos Coordenadores foram relevantes para viabilizar o quanto as Instituições de Ensino estão preparadas para as mudanças no cenário de ensino atual, bem como, preparando os futuros profissionais da área contábil.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O Ensino Contábil no Brasil

O ensino contábil no Brasil vem se desenvolvendo com o crescimento da humanidade. Alguns teóricos acreditam que a Contabilidade existe desde 4.000 anos a.C., quando utilizavam pedrinhas para contar o rebanho, passando para placas de argila para arquivar os dados, em seguida escritas de papiro (descoberto pelos egípcios), até chegar ao papel. Para Laffin (2002, p.68), “essa maneira de registrar os negócios foi encontrada nas civilizações sumério-babilônica, egípcia e fenícia, entre outras”.

A história da Contabilidade no Brasil, segundo o referido autor, se inicia em 1551, quando o país ainda era Colônia de Portugal e recebeu o primeiro contador – Brás Cubas, nomeado pelo Rei D. João III, para exercer o cargo de Provedor da Fazenda Real e Contador das Rendas e Direitos da Capitania.

Em 1754, o Governador Francisco Xavier Mendonça propôs a criação de uma Aula de Comércio, sob a supervisão da Junta de Comércio de Lisboa.

Mas, a primeira regulamentação da profissão contábil estabeleceu-se por meio da Carta de Lei, de 30 de agosto de 1770, que dispõe sobre “privilégios dos diplomados das Aulas de Comércio, estabelecendo a matrícula dos Guarda Livros na Junta de Comércio de Lisboa”. (LAFFIN, 2002, p.72).

O ensino no Brasil esteve a cargo das instituições religiosas por todo o período colonial. Quando os jesuítas foram expulsos em meados do século XVIII pelo Marquês de Pombal, o Brasil viveu um período de carência escolar por quase setenta anos. Outras ordens religiosas, após a expulsão dos jesuítas, tentaram continuar o ensino público, mas estavam aquém de seus predecessores. Nessa época, a instrução primária oferecida pelo governo era fraca. Quanto à secundária, somente os seminários episcopais e civis ofereciam algumas disciplinas. Para continuar os estudos, o aluno deveria realizá-los em Portugal.

Após a chegada da Família Real no Brasil em 1808 e a abertura dos Portos, intensificaram-se as transações comerciais; antes intermediadas por Portugal, passaram a ser feitas no Brasil pela primeira companhia de seguros estatal. Com o

desenvolvimento da manufatura nacional e as atividades agrícolas, o governo criou o Erário Régio para auxiliar no controle da arrecadação de tributos, que necessitava de pessoas com conhecimentos contábeis e o principal responsável por essa função era denominado “contador”. Em 1821, o Erário Régio teve seu nome alterado para Tesouro Público do Rio de Janeiro. (LAFFIN, 2002).

Segundo Silva (2005, p.8-13), nessa época também foram tomadas medidas quanto a livros que deveriam ser adotados pelas províncias e autarquias e a forma de escriturá-los. A denominação “guarda-livros” surgiu em 27 de abril de 1818, por intermédio de um decreto do reino, que criou este cargo na alfândega da cidade do Rio de Janeiro.

De acordo com Andere (2007, p.27):

O sistema educacional só foi reformulado a partir do momento em que o Brasil tornou-se sede da Monarquia, sendo marcado como um sistema elitista e de natureza profissionalizante, pois atendia somente aos filhos da aristocracia colonial. Com a independência da política em 1822, o formato do sistema de ensino não se modificou sendo predominantemente estatal e religioso.

A “Aula de Comércio” foi instituída no Brasil pelo Alvará de 15 de julho de 1809, para a formação em práticas contábeis e mercantis, de perfil estritamente prático e inspirada na escola portuguesa de mesmo nome. Instalada no contexto da transferência da corte lusa, sua criação esteve ligada ao pensamento ilustrado português da época, que via nos investimentos na educação uma forma de desenvolver a economia e explorar os recursos naturais. Funcionando sob a inspeção da Real Junta do Comércio, possuía recursos próprios para o custeio de suas atividades, oriundos de diversas fontes como, por exemplo, a matrícula de estabelecimentos comerciais e industriais e a taxação de produtos nos portos (CABRAL, 2014; GLABER, 2014).

A criação da Aula de Comércio ocorreu na época em que o ensino contábil era considerado tímido e com poucas publicações, melhorando no final do século XIX. A escola foi implantada com a nomeação de José Antônio de Lisboa, primeiro professor de contabilidade do Brasil. (CABRAL, 2014; GLABER, 2014).

Em 1827, o ensino no Brasil ainda era basicamente laico e público. As poucas escolas privadas eram da Igreja. Mesmo após a criação da primeira faculdade do país, a Faculdade de Medicina na Bahia (FAMEB) – fundada por Dom João VI em

1808, simbolizando o início da independência cultural no Brasil (PREITE SOBRINHO, 2008) – a qualidade do ensino era sofrível. Assim, a elite brasileira ensinava seus filhos a ler e escrever em casa.

Com o crescimento do número de guarda-livros, os profissionais da área sentiram a necessidade de criar uma associação de classe, que foi aprovada por lei. Assim, os estatutos foram submetidos à aprovação Imperial em 18 de fevereiro de 1870, pelo imperador D. Pedro II, reconhecendo a importância de fatores como tenacidade e organização para a criação da Associação dos Guarda-Livros. (PREITE SOBRINHO, 2008)

Em 1902, o ensino contábil no Brasil foi marcado pela criação da Escola Prática de Comércio de São Paulo, posteriormente denominada Escola de Comércio Álvares Penteado. (PELEIAS; BACCI, 2004).

Através do Decreto nº 17.729, em 1926 foi concedido o título de “contador” aos concluintes do curso geral e os do curso superior de Ciências Econômicas e Comerciais. Em 1931, foi estruturado o ensino comercial orientado; entre outros, os cursos técnicos de Atuária e de Perito Contador, sendo instituído também o superior de Administração e Finanças. Em 1945, criou-se o curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais, por meio do Decreto-Lei nº 7.988, dimensionando a Contabilidade ao patamar dos estudos superiores, marcando um grande processo de evolução. Também em 20 de novembro de 1945, o Decreto-Lei nº 8.191 alterou para Técnico em Contabilidade o diploma dos egressos dos cursos de guarda-livros, atuários, contadores e perito-contadores formados em nível médio, e conferiu o título de Contador ou Bacharel para os formados em nível superior. (PELEIAS; BACCI, 2004).

Em 1946 foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, hoje denominada Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP) e no ano seguinte, o curso de Ciências Contábeis e Atuariais, representando um significativo avanço para o ensino de Contabilidade. Para essa criação foi possível contar com professores egressos da Escola de Comércio Álvares Penteado, entre eles, o Prof. Francisco D’Auria, autor de várias obras como a Revista Brasileira de Contabilidade. D’Auria foi professor, escritor, membro fundador do Sindicato dos Contabilistas de São Paulo, serviu aos governos estadual e federal e participou da criação e foi um dos primeiros chefes do

Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais da FEA/USP. (PELEIAS; BACCI, 2004).

Para os referidos autores, com a regulamentação do mercado de capitais no Brasil na década de 50, a procura pelo curso aumentou devido à importância da contabilidade neste período.

Em 1951, a Lei nº 1.041 reformulou o curso de Ciências Contábeis e Atuariais, dividindo-o em dois: Curso de Contador e Curso de Atuário, sem extinguir o curso Ciências Contábeis e Atuariais.

Segundo Andere (2007), a Universidade Nacional de Brasília (UNB) foi fundada em 1962 e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 1966.

A Lei nº 5.540 de 1968 reformulou o ensino universitário, criando a departamentalização e a matrícula por disciplina.

Para Andere (2007, p. 29), em 1976 “a quase totalidade dos Institutos de Ensino Superior do Estado de São Paulo, localizados em diferentes pontos do interior paulista, passaram a compor a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho”, conhecida como UNESP.

Neste mesmo ano, criou-se a Lei 6.404 que dispõe sobre as Sociedades por Ações (S.A.), por meio das quais as organizações encontram as orientações para suas dinâmicas complexas. (ANDERE, 2007).

Entre o período de 1996 a 2006, o curso de Ciências Contábeis teve uma rápida expansão, saindo de 384 para 910 novos cursos, segundo Andere (2007), demonstrando a valorização do profissional de contabilidade.

Mesmo com o aumento da oferta dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade (mestrado e doutorado), ainda são poucos os cursos ofertados. Não há crescimento na mesma proporção do crescimento das IES e nas matrículas dos cursos de graduação de Ciências Contábeis e isso reflete a baixa qualidade de ensino.

A criação do primeiro curso de Mestrado em Contabilidade do Brasil foi em 1970, na FEA/USP. Em 1975, Wlademiro Standerski titulou-se o primeiro Mestre em Ciências Contábeis no Brasil. Nos anos seguintes, houve a diplomação de outros mestres pelo programa da USP, que demonstrava a consolidação do seu programa de pós-graduação. Entre eles estão: Antonio de Loureiro Gil, Masayuki Nakagawa, Cecília Akemi Kobata Chinen, Massanori Monobe, Sérgio Rodrigues Bio, Lázaro

Plácido Lisboa, José Rafael Guagliardi e Iran Siqueira Lima. (NASCIMENTO; FARIA, 2012).

Segundo os autores, este fato foi fundamental ao processo de implantação do Doutorado em Contabilidade, que aconteceu em 1977. Porém, a primeira turma de doutores pelo programa de pós-graduação em Ciências Contábeis da USP titulou-se em 1985. Foram integrantes desta turma: Antonio de Loureiro Gil, Wlademiro Standerski e Natan Szuster.

Até o ano de 1987, titularam-se mais seis: em 1986, Joéde da Silva Pimentel e, em 1987, Massanori Monobe, José Carlos Marion, Cecília Akemi Kobata Chinen, primeira mulher a se titular como doutora em Contabilidade (anteriormente havia sido a primeira mulher a se titular mestre em Contabilidade, em 1976), Masayuki Nakagawa e Magnus Amaral da Costa. (CUNHA et. al., 2008, p.17).

De acordo com Andere (2007), o segundo curso de Mestrado foi em 1978 pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Em 2007, doze programas de pós-graduação, doze de Mestrado e dois de Doutorado estavam efetivamente habilitados, trazendo um grande crescimento dos programas *stricto sensu* em Contabilidade. (SOARES, 2008).

Importante destacar o esforço da USP na busca da qualidade de ensino e pesquisa, mostrando-se rigorosa no processo de seleção dos candidatos que, além de análise curricular e entrevistas, exigia a aprovação no teste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD). Nos programas que obtiveram apoio do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) junto com a USP, além da aprovação nos exames de qualificação, também foi requerida a proficiência em língua estrangeira (inglês), no final do curso a realização de estágio no Departamento de Contabilidade e Atuária/USP de 45 dias, o qual fazia parte da finalização da dissertação e a apresentação desta.

Conforme o Quadro 1, atualmente no Brasil existem 29 programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis, dos quais 18 cursos são de Mestrado, 9 cursos são de Doutorado e 2 de Mestrado Profissional, conforme dados obtidos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2014).

GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
ÁREA: CIÊNCIAS CONTÁBEIS

PROGRAMA	IES	UF	NOTA			ÁREA DE CONCENTRAÇÃO
			M	D	F	
CONTABILIDADE	UFBA	BA	3	-	-	Controladoria
CONTABILIDADE - UNB - UFPB - UFRN	UNB	DF	-	5	-	Mensuração Contábil
CONTABILIDADE - UNB - UFPB - UFRN	UNB	DF	5	-	-	Mensuração Contábil
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UFES	ES	3	-	-	Contabilidade e Controladoria
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	FUCAPE	ES	-	-	5	Contabilidade e Finanças
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	FUCAPE	ES	-	4	-	Ciências Contábeis e Administração
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	FUCAPE	ES	4	-	-	Controladoria e Finanças
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UFMG	M G	4	-	-	Contabilidade e Controladoria
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UFU	M G	3	-	-	Ciências Contábeis
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UFPE	PE	4	-	-	Informação Contábil
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UEM	PR	3	-	-	Ciências Contábeis
CONTABILIDADE	UFPR	PR	4	-	-	Contabilidade e Finanças
CONTABILIDADE	UFPR	PR	-	4	-	Contabilidade
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UFRJ	RJ	-	4	-	Ciências Contábeis
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UFRJ	RJ	5	-	-	Contabilidade e Controladoria
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UERJ	RJ	3	-	-	Controle de Gestão
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UNISINOS	RS	5	-	-	Controladoria e Finanças
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UNISINOS	RS	-	4	-	Ciências Contábeis
CONTABILIDADE	UFSC	SC	4	-	-	Controladoria
CONTABILIDADE	UFSC	SC	-	4	-	Contabilidade
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	FURB	SC	4	-	-	Controladoria
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	FURB	SC	-	4	-	Controladoria e Gestão das Organizações
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UPM	SP	-	-	4	Controladoria Empresarial
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	UNIFECAP	SP	4	-	-	Controladoria e Contabilidade
CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ATUARIAIS	PUC/SP	SP	3	-	-	Ciências Contábeis e Finanças
CONTROLADORIA E CONTABILIDADE	USP	SP	-	6	-	Controladoria e Contabilidade
CONTROLADORIA E CONTABILIDADE	USP	SP	6	-	-	Controladoria e Contabilidade
CONTROLADORIA E CONTABILIDADE	USP/RP	SP	4	-	-	Controladoria e Contabilidade
CONTROLADORIA E CONTABILIDADE	USP/RP	SP	-	4	-	Controladoria e Contabilidade

Legenda:

Data Atualização: 25/07/2014

M - Mestrado Acadêmico

D - Doutorado

F - Mestrado Profissional

**Quadro 1 – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis
Recomendados pela CAPES**

Fonte: CAPES (2014)

A partir de 1990, surgem alterações significativas no ensino de Contabilidade, principalmente o Decreto nº 2.207 de 1997, que promove o crescimento na oferta de cursos de graduação (bacharelado e licenciatura), sequenciais, de pós-graduação, presenciais ou à distância, bem como, o estabelecimento de novas Instituições de Ensino Superior. (CAPES, 2014)

A criação dos programas *Stricto Sensu* semeou as condições necessárias para o aumento da pesquisa e da produção científica em Contabilidade no Brasil. O crescimento da produção científica levou a uma maior presença de trabalhos de pesquisa em Contabilidade em importantes eventos científicos brasileiros e internacionais, além da criação de eventos específicos, como o Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, em 2001.

Como uma consequência do aumento da produção científica, abriu-se a possibilidade de publicação de trabalhos na área contábil em periódicos classificados na Base Qualis da CAPES – um conjunto de procedimentos que norteiam a qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação – seguida da criação e manutenção de periódicos por alguns programas *Stricto Sensu* de Contabilidade.

Um fato relevante foi a criação da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (ANPCONT), por iniciativa dos coordenadores dos programas recomendados, em reunião realizada na cidade de Vitória-ES, no dia 30.01.2006. (PELEIAS et al., 2007)

Ao analisar o art. 4º. de seu estatuto, verifica-se o objetivo da ANPCONT:

A ANPCONT tem por objetivo atuar na área de educação, congregando e representando as instituições brasileiras que mantêm cursos de mestrado e/ou doutorado em Ciências Contábeis. (PELEIAS et al., 2007, p.30).

Laffin (2002, p. 67-69) divide em 04 períodos o percurso da Contabilidade como área do saber:

1) 6000 a.C. a 1202 d.C. – a escrituração como forma de registro e controle, considerada a era empírica da Contabilidade.

2) De 1202 a 1494 – período que compreende a sistematização da contabilidade, surgindo os primeiros livros para escrituração, por meio do método das partidas dobradas.

3) De 1494 a 1840 – inicia-se a discussão do caráter científico da contabilidade, bem como a publicação de obras sobre a contabilidade aplicada à administração pública e privada.

4) A partir de 1840 – a última etapa, considerada a era científica da Contabilidade, na qual surgiram novas doutrinas contábeis e os princípios adotados em discussão foram colocados para a análise da riqueza administrativa.

Um grande benefício à profissão contábil foi o fator “legislação”, que obrigou as empresas a manterem registros contábeis e que, para elaborá-los precisariam da figura do contador. Porém, isso fez com que a contabilidade fosse considerada um “mal necessário” e que os outros benefícios das informações contábeis fossem ignorados pela maioria das empresas por um longo tempo. Desta maneira, o ensino contábil focou, por muitos anos, o conhecimento técnico. Com o surgimento do curso superior em Contabilidade, iniciou-se um movimento de mudanças na área.

O ensino profissional trouxe uma ideia de transmissão de conhecimentos técnicos e prontos, sem fazer com que o aluno reflita, inove e critique. Estes traços do ensino profissional e técnico contábil ainda são fortes nos cursos superiores, portanto, os problemas como o grande número de alunos por sala, a falta de docentes bem preparados, o sistema prático, entre outros, ainda são os mesmos.

Para Pereira (2006, p.22), as Instituições de Ensino Superior devem expandir sua intervenção além dos aspectos técnicos, preparar o profissional para enfrentar a realidade, pelo desenvolvimento de aptidões humanas, tais como: criatividade, flexibilidade, capacidade de relacionar-se e trabalhar em equipe, criticidade, entre outras.

2.1.1. Influências da Metodologia Americana no Ensino de Contabilidade no Brasil

É necessário citar a grande influência que a invasão norte-americana influenciou na contabilidade no Brasil, com o surgimento das gigantescas

corporações no início do século XX, época em que o ritmo de crescimento dos Estados Unidos foi intenso, assim como o aumento do desenvolvimento do mercado de capitais, constituindo um campo fértil para o avanço das teorias e práticas contábeis norte-americanas. É importante ressaltar que os Estados Unidos herdaram da Inglaterra a tradição no campo da auditoria e criaram raízes sólidas para os seus processos.

Segundo Iudícibus (2010), a Evolução da Contabilidade nos Estados Unidos apoia-se nas seguintes bases:

- ✓ Grande avanço e refinamento das instituições econômicas e sociais
- ✓ O investidor médio pressiona os elaboradores de demonstrativos financeiros, no sentido de estar bem informado sobre as evidências das tendências de mercado.
- ✓ Investimento de grandes quantias em pesquisas sobre princípios contábeis pelo governo, universidades e instituto de contadores.
- ✓ Diferente de outros países, nos Estados Unidos o Instituto dos Contadores Públicos Americanos é um órgão atuante em pesquisas contábeis.
- ✓ A criação da *Financial Accounting Standards Board* (FASB) recentemente e, há muitos anos, a *Security Exchange Commission* (SEC), ambos propiciando grandes avanços em pesquisa sobre procedimentos contábeis.

Sobre os Institutos Contábeis Americanos, Iudícibus (2010, p. 19) destaca:

O surgimento do *American Institute of Certified Public Accountants*, e o ano de 1930, quando se tornou mais ativo, tem uma importância decisiva no desenvolvimento da Contabilidade e dos princípios contábeis. Os *Special Committees*, a *The Accounting Research Division*, o *The Accounting Principles Board* e, mais recentemente, o *Financial Accounting Standards Board* têm promovido inúmeros estudos, pesquisas e emitido opiniões sobre áreas de interesse da Contabilidade. Entretanto, outras associações e entidades, como a *American Accounting Association* (AAA), a *Security Exchange Commission* – SEC, equivalente à nossa Comissão de Valores Mobiliários, a Bolsa de New York etc., todas tem tido uma participação pelo menos intensa na fase de discussão sobre princípios, procedimentos e normas de Contabilidade.

Importante ressaltar a influência das revistas especializadas na evolução da teoria contábil americana, em sua maioria, de ótima qualidade. Destaca-se, no campo acadêmico, a revista *The Accounting Review*, editada pela *American*

Accounting Association (AAA) e considerada, segundo Ludícibus (2010, p.20) “a melhor do gênero em todo o mundo”.

O desenvolvimento da teoria e das práticas contábeis americanas está baseado no trabalho em equipe, perceptível pela influência dos institutos mencionados. Porém, surgiram pessoas de grande renome na literatura norte-americana, tais como Littleton, Paton, Sprouse, Moonitz, Anthony, mais recentemente Horngren e outros.

Ludícibus (2010, p. 20) cita três trabalhos teóricos de profundo saber e que revolucionaram a Contabilidade nos últimos anos:

1. *The Theory and Measurement of Business Income*, 1961, de Edwards & Bell, dois economistas que apresentam pela primeira vez, de forma completa, o problema da Contabilidade em face das flutuações de preços em geral (não apenas da inflação), com ampla abordagem econômica;
2. O trabalho de Hendriksen, (atualmente com Van Breda) citado anteriormente, adotado no cursos de pós-graduação da USP e da FGV, é, até o momento, o estudo normativo mais profundo e completo sobre teoria contábil; e
3. O trabalho de Mattessich, também citado, representa o lançamento de uma nova fronteira para a Contabilidade. É tão avançado sob o ponto de vista conceitual que nem mesmo nos Estados Unidos pôde ser apreciado com a devida ênfase. Existem muitos outros trabalhos de grande envergadura teórica, e não esqueçamos as contribuições geniais de Chambers (na avaliação de ativos e preços de realização), de Vatter (sobre a teoria dos fundos), de Bedford (sobre a teoria do lucro), de Ohlson, Beaver, Sterling e muitos outros. Alguns não são nativos dos EUA, mas exerceram funções docentes e de pesquisa naquele país.

Nos livros de *Introdução à Contabilidade*, a essência da obra dos autores americanos é a clareza e a didática da exposição, partindo do princípio de um conjunto de relatórios vindos da Contabilidade (balanço patrimonial) para descer ao nível de detalhamento dos lançamentos originados. Predomina, nos textos americanos, a preocupação com o usuário da informação contábil, pois a Contabilidade é sempre utilizada e apresentada como algo útil na tomada de decisões.

A consolidação da Escola Americana no Brasil é fato consumado tendo em vista que os livros de Contabilidade Introdutória (adotados em praticamente todas as faculdades brasileiras) dão um toque especial de contabilidade brasileira à contabilidade norte-americana, bem como, com a publicação da Lei nº 6.404, Lei das

Sociedades Por Ações, de 15 de dezembro de 1976, que tem sua parte contábil inspirada na doutrina norte-americana.

De acordo com Pederneiras et al. (2009, p. 29), a Lei nº 6.404 trouxe:

Disciplinamento mais complexo nas relações societárias das sociedades por ações, instituindo a figura da reavaliação de ativos, estabelecimento de regras rigorosas para a formação de capital das sociedades, para a proteção do acionista minoritário, e, principalmente, determinando que a escrituração mercantil das companhias deve obedecer aos preceitos da legislação comercial e aos princípios de Contabilidade geralmente aceitos, em especial ao regime de competência para registro das mutações patrimoniais. Estabeleceu também a estrutura das demonstrações contábeis consideradas obrigatórias para elaboração e os critérios de avaliação de ativos e passivos, o detalhamento de reservas de capital, de reservas de lucros e para proteção de distribuição de dividendos. Além disso, estabeleceu regras para as relações de participação societária em outras empresas, combinação de empresas etc. Esta lei sofreu modificações relevantes com a edição da Lei nº 11.638/07 e também pela Medida Provisória nº 449/08, no que tange ao processo de escrituração contábil das sociedades anônimas.

A segunda etapa do desenvolvimento da contabilidade brasileira teve início em 1964, ano em que o professor José da Costa Boucinhas introduziu um novo método de Ensino da Contabilidade.

O professor Boucinhas adotou o método didático norte-americano baseado no livro *Introductory Accounting de Finney & Miller*. A partir dessa mudança de orientação didática, a influência dos autores italianos e das escolas de pensamento italianas foi sendo substituída pela dos autores norte-americanos. (SCHMIDT, 2000, p. 209).

Como consequência dessa mudança de enfoque houve o lançamento do livro “Contabilidade Introdutória”, em 1971, por uma equipe de professores da FEA-USP, coordenada por Sergio de Ludícibus e revisada por Eliseu Martins, livro adotado até os dias atuais, em suas edições mais recentes, em praticamente todas as faculdades de todo o Brasil, influenciando alunos e profissionais. A partir do ano de 1964 os professores do Departamento de Contabilidade da FEA-USP passaram a desenvolver várias pesquisas e, de certa forma, a dominar o cenário nacional de pesquisas contábeis.

O ano de 1966 foi marcado por uma das maiores contribuições nacionais, a chamada Escola de Correção Monetária. Foi nesse ano que o Professor Sérgio de Ludícibus (FEA-USP) defendeu sua tese de doutoramento, intitulada “Contribuição à

Teoria dos Ajustamentos Contábeis”. Pode-se afirmar que esse trabalho foi uma das primeiras grandes contribuições da contabilidade nacional à comunidade mundial.

2.1.2. Metodologia do Ensino Contábil no Brasil

A metodologia adotada para o ensino em geral pode ser vista como a utilização de vários métodos e técnicas que podem ser administrados em sala de aula. No ensino contábil no Brasil, comumente utiliza-se o método tradicional, pois, na maioria das salas verifica-se o uso de ferramentas tradicionais de ensino como, por exemplo, a aula expositiva.

Segundo Nérice (1967, p. 141), metodologia é definida como “a sistematização e a racionalização do ensino, constituída por métodos e técnicas de ensino de que se vale o professor para efetivar a sua intervenção no comportamento do educando, orientando-lhe a aprendizagem”. Portanto, a metodologia da didática estuda quais os recursos eficientes para atingir a aprendizagem e para alcançar os objetivos.

Libâneo (1994, p. 53), por sua vez, descreve que a metodologia pode ser:

- Geral, quando se refere aos métodos tradicionais, métodos ativos, métodos da descoberta, métodos da solução de problemas, etc.
- Específica, quando se refere aos procedimentos de ensino e estudo das disciplinas do currículo (alfabetização, história, matemática, etc.).

Soares (2008) cita os autores Romanowsky e Beuren (2002, p.96) que propõem pontos norteadores para desenvolver uma metodologia em busca da melhor formação de egressos no curso de Ciências Contábeis. As alternativas incluem a elaboração de conhecimentos de modo ativo e colaborativo, como:

- Os saberes dos alunos como ponto de partida para a construção dos conhecimentos.
- A aula que coloca em ação o professor, o aluno e o conhecimento, tendo a prática como referência, exigindo participação dos envolvidos para a integração com o conhecimento.
- Trabalho em parceria entre professores e alunos, superando a situação de dependência para a situação de autonomia.

- A pesquisa como possibilidade de melhoria da aprendizagem dos alunos.

Para a aplicação de metodologias de ensino existem vários métodos didáticos que visam o alcance de uma meta: a aprendizagem do aluno. Cada método se adapta melhor à determinada disciplina e tendência pedagógica.

Independente da técnica ou método adotado, o professor deve ter sempre como objetivo ajudar o aluno a tomar consciência e desenvolver o espírito de reflexão.

Buonacore (1962 apud NÉRICE, 1993, p.144), recomenda ao aluno:

- a) Evitar o estudo por meio de apontamentos.
- b) Familiarizar o estudante com boas fontes de informação.
- c) Formar o espírito crítico com base no estudo dos princípios fundamentais de cada disciplina.
- d) Infundir a todo o ensino os caracteres de instrução e formação.
- e) Participação ativa do estudante na elaboração dos seus conhecimentos, levando-o a raciocinar, interpretar, planejar e investigar.

Ainda sobre o ensino superior, Nérice (1993, p.113) recomenda:

Suscitar dúvidas, ensinar a duvidar; levar a considerar opiniões contrárias, ao invés de se pôr simplesmente contra as mesmas; não somente ensinar coisas, mas possibilitar meios para apreciá-las; daí dever-se fazer mais ênfase nos métodos do que propriamente no conteúdo da disciplina.

Sendo assim, o professor deve adotar e ajustar os métodos conforme cada turma ou sala de aula. Portanto, são aqui descritos alguns métodos que geralmente são aplicados no ensino de Contabilidade, de acordo com Marion (2001, p. 128-132) e Andrade (2002, p. 48-64), ambos citados por Soares (2008).

I) **Aula Expositiva:** consiste numa exposição verbal utilizada pelo professor com o objetivo de transmitir informações a seus alunos. No Brasil, é o método mais utilizado em todos os níveis de educação e, em alguns casos, é empregado de forma exclusiva.

II) **Dinâmica de Grupo:** A dinâmica de grupo favorece a relação professor/aluno, pois desperta o convívio democrático em sala de aula.

III) **Auxílio do Monitor:** é utilizado geralmente em grandes turmas. O monitor auxilia o professor nas tarefas didáticas, não substituindo o papel do professor em sala de aula.

IV) **Visitas a Empresas e Exposições:** Durante a visita a uma indústria, escritório, bolsa de valores ou outros, os alunos ouvem as explicações dos profissionais ou do professor e, ao mesmo tempo, tocam em papéis, conhecem o fluxo de documentos, formas de execução, etc.

V) **Escritório Modelo de Contabilidade:** devido ao alto custo em equipamentos e a falta de recursos nas faculdades para implementação do escritório modelo, foi sugerido o aumento no número de aulas de contabilidade, que deveriam ser ministradas diariamente e de forma prática que, se bem organizadas, poderiam substituir o escritório modelo ricamente instalado.

VI) **Jogos de Empresas:** os jogos de empresa surgiram em 1956 com o jogo *Top Management Decision Game*, desenvolvido nos Estados Unidos. Este método permite ao aluno, em grupo, tomar decisões em empresas virtuais, negociando com outras empresas de outros grupos da sala de aula ou, até mesmo, de outras classes, períodos e cursos.

VII) **Simulações:** os alunos assumem papéis existentes na vida real e comportam-se de acordo com eles; as consequências do desempenho exercitam a reflexão pelos alunos. Desta forma, o aluno fica próximo de situações reais com um feedback imediato, como se aprendessem brincando em um clima agradável em sala de aula.

VIII) **Dissertação ou Resumo:** considera-se um complemento do método de visitas a empresas e exposições, podendo ser utilizado também após projeções de filmes e leitura de livros ou parte deles.

IX) **Seminário:** consiste em um procedimento didático que leva o aluno a pesquisar a respeito de um tema, apresentando e discutindo cientificamente os assuntos abordados. Este método evidencia mais a formação do que a informação, pois capacita o educando a estudar e pesquisar sobre o assunto.

X) **Discussão com toda a Classe:** este método é uma forma alternativa na aula expositiva e a aplicação desta forma de ensino ocorre após a leitura ou exposição de um assunto, dando aos alunos a oportunidade de formular princípios com as suas próprias palavras e sugerindo a aplicação destes.

XI) **Mesa Redonda:** esta metodologia é uma reunião de especialistas que expõem posições e opiniões divergentes, ou até mesmo opostas, de cada um deles sobre determinado tema, diante de um público com a finalidade de precisar posições e fornecer esclarecimentos.

XII) **Resolução de Exercícios:** é um método usado para fixar, compreender e reforçar os conceitos abordados em aula, complementarmente às aulas expositivas.

XIII) **Estudo de Casos:** esta metodologia é usada para apresentar fatos ou resumos narrativos de situações ocorridas em empresas, órgãos públicos ou outras instituições, para os alunos analisarem assuntos contextualizados com o conteúdo da matéria em sala de aula. Devem ser casos reais, extraídos de revistas, notícias de jornais ou da experiência do professor, oferecendo a oportunidade ao aluno de estar em contato com o dia a dia do mundo dos negócios.

XIV) **Estudo Dirigido:** método que tem a finalidade de levar o aluno a estudar de acordo com a extensão e profundidade desejada pelo professor e indicada de uma determinada unidade ou parte dela da matéria abordada em sala de aula, substituindo a apresentação do professor pela pesquisa do aluno. O estudo dirigido pode ser individual ou em grupo.

XV) **Ciclo de Palestras:** é um método que tem a finalidade de motivar os alunos, por meio de relatos de profissionais bem sucedidos. A palestra é seguida de questionamentos e tem a duração de, no máximo, 70 minutos. Os assuntos técnicos ou específicos não são recomendados para um público maior e mais diversificado.

XVI) **Aula Prática:** metodologia que visa mostrar aos alunos o lado prático da disciplina e, no Curso de Ciências Contábeis, deve ser aplicada em quase todas as disciplinas, direcionando-a como complemento às aulas teórico-expositivas, uma vez que oferece contato com a realidade contábil.

Diante do exposto sobre as metodologias utilizadas em sala de aula, conclui-se que embora os professores utilizem outros métodos, a predominância ainda tende para a aula expositiva, sem a participação ativa do aluno.

2.1.3. Meios Didáticos

Dentre os métodos de ensino empregados no processo de ensino e aprendizagem, existem meios didáticos que visam tornar a aula mais eficaz. Exemplo: para as aulas expositivas são utilizados o quadro de giz e o retroprojetor entre outros.

Para Silva (2006, p. 104), os meios didáticos são:

Todos os recursos físicos e materiais empregados no processo de ensino-aprendizagem e que tem por finalidade tornar mais eficaz a transmissão de informações de uma pessoa para outra, direta ou indiretamente.

No ensino superior, os recursos mais usados são o quadro de giz e o projetor multimídia. Os professores adotam os meios conforme as condições peculiares de cada turma e, especificamente no ensino de Contabilidade, comumente se faz uso dos seguintes meios:

a) Videoconferência: é a transmissão de conhecimentos de forma não presencial e as pessoas envolvidas (conferencista e telespectadores) não precisam se deslocar para participar da conferência. Sua principal vantagem é ser aplicada no ensino à distância.

b) Áudio: este recurso é pouco utilizado atualmente, pois o videocassete e DVD incorporaram som e imagem, proporcionando maior praticidade. Sua função era apresentar depoimentos ou entrevistas realizadas com profissionais da área contábil.

c) E-mail ou lista de discussões: em razão da agilidade de troca de informações, este recurso é muito utilizado, facilitando o encontro entre os alunos e professores nos intervalos entre uma aula e outra, dando continuidade ao processo de aprendizagem, complementando as discussões de sala de aula, trocando

arquivos de textos e incentivando os alunos a assumirem a responsabilidade de seus estudos. Para ter efeito positivo, é necessário que o professor responda aos e-mails da forma mais rápida possível.

d) Internet: É um recurso dinâmico, atraente e muito atualizado, com um número ilimitado a diversas informações, quebrando as barreiras de acervo bibliográfico. Com este recurso, o aluno aprende a ler, buscar informações, pesquisar, comparar dados, analisá-los, criticá-los e organizá-los.

e) Projetor Multimídia: é o recurso mais avançado em tecnologia audiovisual que os professores dispõem para utilizar em suas aulas, porém, este deve analisar se tal recurso será conveniente na aplicação das aulas ou algum outro recurso mais simples.

f) Quadro de giz: mais simples e acessível recurso audiovisual e é preciso atentar-se para alguns cuidados para tornar a aula mais atraente:

- a. Planejamento da utilização.
- b. Limpeza.
- c. Sequência da utilização.
- d. Postura do professor.

Este recurso tem algumas vantagens, como acessibilidade, praticidade, possibilidade de participação e estímulo ao interesse pela disciplina.

Estes meios apresentados deverão ser empregados pelos professores sempre que estes sentirem necessidade e tencionar que os mesmos trarão um melhor resultado para a educação, compreensão e assimilação da disciplina ministrada, pois, uma das maiores finalidades do professor é transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la

Na aplicação do método PBL, o professor também faz uso de alguns destes métodos e meios apresentados, para que os alunos assimilem de forma criativa e empolgante, as disciplinas estudadas durante o curso.

2.2. Conceito – O Que é PBL?

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) – *Problem Based Learning* (PBL), como é conhecida mundialmente – é uma metodologia de ensino-aprendizagem caracterizada pelo uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades de solução de problemas e a aquisição de conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão.

O PBL satisfaz alguns aspectos que a literatura recomenda para a educação superior, isto é, uma formação que integre a teoria a prática e o mundo acadêmico ao do trabalho, promovendo – além do domínio do conhecimento específico – o desenvolvimento de habilidades e atitudes profissionais.

O PBL originou-se na Escola de Medicina da Universidade McMaster (Canadá) no final dos anos 1960, inspirado no método de ensino da escola de Direito da Universidade de Harvard (EUA) na década de 1920, e no modelo desenvolvido na Universidade Case Western Reserve (EUA) para o ensino de medicina nos anos 1950 (SCHMIDT, 1993; BOUD; FELETTI, 1999 apud RIBEIRO, 2010).

A implantação do PBL veio em resposta à insatisfação dos alunos frente ao grande volume de conhecimentos percebidos como irrelevantes à prática médica. Esta iniciativa também foi decorrente do fato dos formandos terem muitos conceitos e poucas estratégias e também poucos comportamentos associados à aplicação de diagnósticos. (BARROWS, 1996; STEPIEN et al., 1998 apud RIBEIRO, 2010).

Entretanto, embora a origem do PBL tenha sido na área médica, seus princípios podem ser implantados em outras áreas de conhecimentos e em outros níveis educacionais. A opção pelo método no processo de ensino aprendizagem tem aumentado em vários cursos da área da saúde (medicina, enfermagem, odontologia, nutrição, farmácia, veterinária e saúde pública), e em outras áreas como: arquitetura, economia, direito, engenharia, agronomia, ciências políticas, ciências sociais e educação.

O fato de o PBL ter mais de 30 anos de desenvolvimento, e ainda não ter sido diminuído, comprova, conforme Ivama e Ito (1997, p. 15), que o PBL não é uma moda, pois, “tenderia ao fracasso, cairia em descrédito e desapareceria juntamente ao detrito de outras modas educacionais do passado”.

Johnstone e Biggs (1998) reconhecem que a educação médica pode proporcionar compreensão sobre o PBL, contribuindo para a educação contábil por duas razões:

a) As duas áreas de conhecimento desenvolveram teorias de bases cognitivas de perícias.

b) Seus processos básicos são semelhantes como, por exemplo: a contabilidade diagnóstica de problemas com desempenho financeiro e a medicina diagnóstica de doenças.

Boshuizen e Schmidt (1992) exemplificam a semelhança das duas áreas, comparando que um médico atende uma média de 25 a 30 pacientes por dia, enquanto um contador leva cerca de 2 a 3 semanas para auditoria da declaração financeira de uma firma, com tamanho médio de 50 a 250 empregados.

São objetivos educacionais contemplados no PBL, na concepção de Ribeiro (2010, p. 25):

- ✓ Aprendizagem ativa: colocação de perguntas e busca por respostas.
- ✓ Aprendizagem integrada: é necessário o conhecimento de várias sub-áreas.
- ✓ Aprendizagem cumulativa: colocação de problemas cada vez mais complexos até atingir os problemas enfrentados por profissionais iniciantes.
- ✓ Aprendizagem para a compreensão: alocação de tempo para reflexão, feedback frequente e oportunidades para praticar o que foi aprendido.

O motivo da implantação de um novo e pioneiro método de aprendizagem foi o descontentamento dos alunos em relação ao conhecimento adquirido pelos mesmos nas instituições de ensino.

Avaliando o método tradicional de ensino, o aluno ocupa a posição de agente passivo, absorvendo os conhecimentos e experiências do professor em uma aula expositiva. Do ponto de vista econômico, este método é flexível e de rápida transmissão de conteúdo, visto que pode ser utilizado por qualquer profissional com domínio da matéria, mesmo não dispor de profundos conhecimentos pedagógicos.

Na área da contabilidade, a utilização deste modelo tradicional na aprendizagem limita-se a memorizar regras, definições e procedimentos, sem que o aluno entenda o porquê das coisas, transformando-se num obstáculo à formação do aluno para o pensamento crítico.

Com a implantação do método PBL nas Instituições de Ensino, o aluno é exposto a situações motivadoras através de problemas, que devem ser reais ou uma simulação próxima da realidade, abrangendo os temas do currículo. Um dos fundamentos principais é ensinar o aluno a aprender, buscando conhecimentos por meios variados. O principal papel do professor passa a ser o de ajudar o aluno a aprender, e não mais o de ensinar, tendo a função de orientar, explicar conceitos, sanar dúvidas com relação aos requisitos do projeto e às tarefas a serem cumpridas.

Portanto, as diferenças com relação ao método tradicional, são:

- ✓ O ensino é centrado no aluno.
- ✓ O professor passa a ser um facilitador da aprendizagem, contemplando o papel de tutor com as seguintes características: conhecimento, atributos pessoais (aceitação e responsabilidades) e habilidades.
- ✓ Usa de problemas para iniciar, direcionar, motivar e focar a aprendizagem.

De acordo com Kanet e Barut (2003), o *Master of Business Administration* (MBA) da Universidade de Ohio, que utilizava uma abordagem tradicional, foi totalmente trocado por um programa completamente baseado no método PBL. As equipes de alunos trabalhavam juntas em problemas do mundo real, em cooperação com os negócios locais. Assim que os alunos reconhecem a natureza do problema e que o conhecimento é irrelevante, são conduzidos a discussões e autoestudos. A aprendizagem é orientada e os alunos têm razão para aprender.

Os atributos que a metodologia PBL traz para a vida profissional do aluno são também algumas das competências e habilidades que o Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior (CNE/CES) instituiu na Resolução 10, de 16 de dezembro de 2004, em seu artigo 4º, inciso I a VIII, como características necessárias para os egressos do Curso de Graduação em Ciências Contábeis:

Art. 4º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve possibilitar formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;

II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;

III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;

IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;

V - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;

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

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

VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais. (BRASIL, CNE/CSE, 2004, p.2).

As Diretrizes Curriculares instituídas na referida Resolução 10, igualmente institui que os campos de formação básica profissional e teórico-prática devem ser interligados.

O problema da aprendizagem é mundial e o uso de novas metodologias de ensino faz-se necessária como uma forma de preencher as lacunas existentes, desenvolvendo métodos pedagógicos diferentes dos tradicionais, em direção a uma metodologia de ensino-aprendizagem centrada no aluno, conferindo-lhe um papel principal no processo.

O PBL apresenta-se como uma forma de aprendizagem que se torna eficaz para combater os aspectos que são determinados como falhos e que precisam ser modificados.

A nova metodologia promove a interdisciplinaridade, concepção de ensino que está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

CAPÍTULO V- Da Educação Superior

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

No Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1996), é citada a missão de frutificar os talentos e potencialidades criativas de todos os indivíduos. A ideia transmitida pelos relatores é que a educação deve constituir-se em torno de quatro aprendizagens básicas:

- **Aprender a conhecer**, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

- **Aprender a fazer**, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- **Aprender a conviver**, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- **Aprender a ser**, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de auto-nomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS, 1996, p.31).

O documento define, segundo Araújo e Rodrigues (2007, p.2), como o objetivo maior da educação: “como desenvolvimento humano por meio da construção, pelas pessoas, de competências e habilidades que lhes permitam alcançar seu desenvolvimento pleno e integral”.

Para os referidos autores, a metodologia influencia positivamente na preparação dos alunos de Ciências Contábeis, pois a pesquisa é fundamental para a construção da teoria que, por sua vez, estimula o processo de decisão dentro das organizações.

Com base nesta abordagem, a pesquisa prepara o aluno para, quando exercerem atividades profissionais, tomem decisões racionais baseadas na teoria e nos resultados de pesquisas.

Para os alunos, a principal contribuição é a satisfação psicológica por participarem ativamente de seu próprio processo de aprendizagem.

Para isso, é necessário que os dirigentes e coordenadores das disciplinas tenham requisitos necessários para a abordagem da metodologia aos docentes, além do domínio das técnicas para incentivar, cada vez mais, o uso do método em sala de aula.

Com base nesses argumentos, o método PBL torna-se eficaz na aplicação da metodologia de aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis, nos quais são formados profissionais que, além do pensamento racional das disciplinas exatas, desenvolvem uma postura inquisitiva e de estudo permanente.

Para melhor argumentação da aplicação do método nas instituições de ensino superior, cita-se uma entrevista do neurocientista americano Stephen Kosslyn, realizada por Helena Borges e divulgada na Revista Veja em 2 de abril de 2014 (BORGES, 2014), sobre o tema “A Universidade do Futuro”, que pesquisa mundialmente a ciência cognitiva – área do conhecimento que combina psicologia, neurociência e sistemas de computação para entender como o cérebro processa informações – que aceitou ser reitor de um ambicioso projeto de educação na internet.

De um modo geral, o ensino continua muito atrelado a técnicas convencionais ultrapassadas, mas a ciência do raciocínio em breve vai fazer uma revolução nessa área.

Muito se fala que, no aprendizado, quanto mais a pessoa pensa sobre alguma coisa, mais se lembra dela, mas pouco se faz para que pensar se torne a regra na sala de aula. Nós conduzimos pesquisas para comprovar cientificamente este fato. Uma delas, simples, mas, esclarecedora, envolveu três grupos aos quais foram apresentadas frases que descreviam cenas triviais. Um grupo foi instruído a ficar repetindo as frases para gravá-las. Outro foi orientado a fechar os olhos e tentar visualizar as imagens. Ao terceiro foi pedido que visualizasse cada cena uma vez, rapidamente, e que desse uma nota de quão viva a imagem apareceu, sem se preocupar em gravá-la. Os participantes foram convocados minutos depois a reproduzir as frases, e a memorização dos que tentaram absorvê-las por repetição foi metade da dos outros dois grupos – que, por sua vez, apresentaram desempenho semelhante. Isso reforça a ideia de que não é repetindo teoremas e fórmulas que os alunos vão se lembrar dos ensinamentos, mas sim discutindo e construindo um pensamento crítico sobre o que aprendem.

Quanto mais a pessoa refletir sobre algum assunto, quanto mais profundamente ela processar uma informação, mais fácil será lembrar-se dela, porque a reflexão vai desencadear associações mentais entre aquele assunto e o que está armazenado na memória. Ao ser convocado a reproduzir essa informação, o cérebro usará tais associações para chegar ao local onde ela está armazenada. Por outro lado, repetir uma frase ou uma fórmula diversas vezes não cria conexões com coisas já gravadas na memória e, portanto, o cérebro vai ter mais dificuldade para encontrar a frase ou fórmula no seu banco de dados quando isso lhe for solicitado.

O professor não pode se ver mais apenas como um transmissor do conhecimento. É claro que continua a dominar sua expertise, mas precisa dar uma aula diferente, de aprendizado ativo, envolvendo os alunos. Isso requer treinamento contínuo e muita habilidade interpessoal. As aulas tradicionais são expositivas, o que é uma ótima estratégia para ensinar, porque em pouco tempo o professor alcança vários ouvintes simultaneamente, mas é uma maneira horrível de aprender, porque o aluno se perde com facilidade, se exercitar sua capacidade de abstração. Enfim, um professor com os

olhos para o futuro tem de criar desafios acadêmicos à altura da complexidade do mundo de hoje, motivando o aluno a analisar e a aplicar o que ele aprendeu.

2.2.1. O Papel do Professor e do Aluno

A metodologia para a aplicação do PBL consiste na discussão de pequenos grupos de alunos, acerca de um problema apresentado, sob a supervisão de um tutor. Este método estimula o aprendizado individual do aluno para um conhecimento mais profundo, tornando-o responsável por sua própria aprendizagem.

O PBL traz mudanças para o papel dos envolvidos; os professores se tornam tutores, com a função de orientar, explicar conceitos, sanar dúvidas com relação ao projeto e às tarefas a serem cumpridas. Um bom tutor deve ter conhecimento, atributos pessoais e habilidades.

A atuação do professor nesta metodologia exigirá mais participação, planejamento, trabalho cooperativo, além da tomada de decisões. Deverá ser criativo e se preocupar não só com “o que”, mas com o “por que” e o “como” o aluno aprende a disciplina.

O tutor deve ser ativo, fazer uso de interrogatório apropriado durante as discussões para estimular e facilitar a aprendizagem, objetivando que os alunos reflitam e se encorajem para estabelecer conexões. Porém, os tutores devem aprender a lidar com o silêncio, quando uma comunicação é interrompida, pois, depois de trinta segundos, aproximadamente, alguém deverá interromper, iniciando a participação. O tutor também facilita e auxilia a aprendizagem usando as próprias perguntas dos alunos para explorar e estimular o pensamento.

Com uma visão geral do módulo temático e a especificação de cada problema, o tutor conhece antecipadamente os objetivos pretendidos ao aprendizado, sem divulgá-los aos alunos. Desta maneira, o tutor expõe o problema aos alunos, responsabilizando-se pelas discussões e objetivos abordados, para que as mesmas não se distanciem do tema.

Barreto et al. (2007) classificam o papel e a tarefa do tutor – “Sessão Tutorial” – como a reunião para discussão do problema entre o professor/tutor e os alunos:

- 1) Pré-ativo (antes da sessão tutorial)

- Conhecer o conteúdo do módulo educacional.
- Conhecer os recursos de aprendizado disponíveis para este módulo no ambiente da Universidade (bibliográficos, audiovisuais, laboratoriais, etc.).
- Conhecer os problemas do módulo e os objetivos de aprendizagem dos problemas.
- Esclarecer suas dúvidas junto ao coordenador geral do módulo previamente ao início das atividades tutoriais.
- Obter informações sobre os alunos que pertencerão a seu grupo tutorial, seus pontos positivos e negativos e seu desempenho em grupos tutoriais prévios.

2) Ativo (durante a sessão tutorial)

- Solicitar ao grupo que indique um coordenador de atividades e um secretário para cada problema a ser trabalhado, garantindo a rotação destes papéis entre os alunos do grupo durante o tutorial.
- Observar a metodologia dos 7 passos.
- Apoiar as atividades do coordenador e do secretário.
- Lembrar que não é papel do tutor dar uma aula sobre o tema ou os temas dos problemas, mas sim facilitar a discussão dos alunos, de modo que os mesmos possam identificar o que precisam estudar para aprender os fundamentos científicos sobre aquele tema.
- Não intimidar os alunos com seus próprios conhecimentos, mas formular questões apropriadas para que os alunos enriqueçam suas discussões, quando necessário.
- Favorecer o bom relacionamento dos alunos entre si e com o tutor, ajudando a construir um ambiente de confiança para o aprendizado.
- Cobrar dos alunos as fontes de aprendizado que consultaram previamente ao início das atividades do grupo (fechamento).
- Aplicar as avaliações pertinentes com critério e exigir que os alunos a façam.

3) Pós-ativo (após a sessão tutorial).

- Entregar as avaliações imediatamente após terem sido aplicadas.

- Participar das reuniões semanais de tutores e apresentar críticas de debilidade do módulo e dos problemas e sugestões para melhorá-los.
- Criticar individual e construtivamente os alunos do grupo quando pertinente.
- Valorizar a avaliação.
- Avaliar os membros do grupo tutorial sempre que pertinente, conforme recomendado pelo Coordenador de Avaliação.

Ressalta-se, porém, que os professores universitários, principalmente os que lecionam em universidades públicas, tem outras atividades além do ensino. Portanto, a demanda de tempo dedicada ao PBL pode prejudicar as atividades mais valorizadas como pesquisas e publicações.

Para solucionar esta aplicação trabalhosa do PBL para os tutores, Khan et al. (2006) propuseram assistentes pedagógicos (*Teaching Assistants – TA*), um projeto que foi realizado na *Aga Khan University (AKU)*, em 2002, por médicos recém-formados, que foram envolvidos no processo, por terem conhecimento acadêmico, discernimento clínico e liderança e, após a formatura, estes poderem se dedicar a esta atividade.

Para os alunos, existem dois papéis de destaque: líderes e secretários. De acordo com Lochida (2000), os líderes ou coordenadores são responsáveis pelo gerenciamento dos encontros e das discussões, garantindo a participação de todos. Os secretários ou relatores escrevem o que foi dito, facilitando a participação de todos; fazem a anotação da lista de objetivos, referências a serem usadas e, ao final, entregam um relatório ao tutor.

Barreto et al. (2007) descrevem e detalham os papéis dos alunos:

1) Coordenador / Líder

- O Coordenador é um aluno do grupo tutorial.
- Deve orientar os colegas na discussão do problema, segundo a metodologia dos 07 passos, favorecendo a participação de todos e mantendo o foco das discussões no problema.
- Desestimular a monopolização ou a polarização das discussões entre poucos membros do grupo, favorecer a participação de todos.
- Apoiar as atividades do secretário.

- Estimular a apresentação de hipóteses e o aprofundamento das discussões pelos colegas.
- Respeitar posições individuais e garantir que estas sejam discutidas pelo grupo com seriedade, e que tenham representação nos objetivos de aprendizado sempre que o grupo não conseguir refutá-las adequadamente.
- Resumir as discussões quando pertinente.
- Exigir que os objetivos de aprendizado sejam apresentados pelo grupo, de forma clara, objetiva e compreensível para todos, e que sejam específicos e não amplos e generalizados.
- Solicitar auxílio do tutor quando pertinente e estar atento às orientações do tutor quando estas forem oferecidas espontaneamente.

2) Secretário / Relator

- Deve anotar em quadro, de forma legível e compreensível, as discussões e os eventos ocorridos no grupo tutorial de modo a facilitar uma boa visão dos trabalhos por parte de todos os envolvidos.
- Ser claro e conciso, sempre que possível, em suas anotações e fiel às discussões ocorridas – para isso, deve solicitar a ajuda do coordenador do trabalho e do tutor.
- Respeitar as opiniões do grupo e evitar privilegiar suas próprias opiniões com as quais concorde.
- Anotar com rigor os objetivos de aprendizado apontados pelo grupo.
- Anotar as discussões posteriores e classificá-las segundo os objetivos de aprendizado anteriormente apontados.

O método evidencia que os alunos são responsáveis pela sua própria aprendizagem. Segundo Ribeiro (2005, p.49 apud SOARES, 2008, p. 75), os alunos devem cumprir algumas tarefas importantes, que são:

- ✓ Exploração do problema, levantamento de hipóteses, identificação de questões de aprendizagem e elaboração das mesmas;
- ✓ Tentativa de solução do problema com seu conhecimento prévio, observando a conexão com seu conhecimento atual;
- ✓ Identificação do que não sabe e do que precisa saber para resolver ou se aproximarem da resolução do problema;

- ✓ Priorização das questões de aprendizagem, estabelecimento de metas e objetivos, alocação de recursos, de modo a saberem o que, quando e quanto é esperado deles;
- ✓ Planejamento e delegação de responsabilidades para o estudo autônomo da equipe;
- ✓ Compartilhamento de novo conhecimento de modo que todos da equipe aprendam;
- ✓ Aplicação do conhecimento na solução do problema;
- ✓ Avaliação do novo conhecimento, da solução do problema e da eficácia do processo utilizado e reflexão sobre o processo.

Os papéis supracitados por Ribeiro (2005) devem ser desempenhados por todos do grupo, se possível. Desta forma, os alunos terão a experiência de cada papel, o que lhe proporcionará uma ampla experiência, desde líder a componente do grupo, obtendo uma visão diferenciada de trabalho em equipe.

Para Soares (2008, p. 76), esta experiência de participar de disciplinas que utilizam o PBL já foi vivenciada por alunos da Universidade de São Paulo (USP). Esta entidade tem a tradição de oferecer qualificação ao corpo docente e discente para a eficácia na educação; um desses programas de qualificação é o intercâmbio com outras universidades no exterior.

Este programa de intercâmbio é chamado de “Comissão de Cooperação Internacional” – CCIInt – responsável pelo estabelecimento e manutenção dos contatos da USP com o exterior, oferecendo apoio na fase preliminar, auxiliando na elaboração dos documentos e no acompanhamento das atividades de ensino e pesquisa.

Os alunos da Faculdade de Economia Administração e Contabilidade (FEA) que já participaram deste intercâmbio preencheram um relatório no qual descreveram sua experiência com diversos tópicos, entre eles está a pergunta: “qual era o esquema de aulas?”.

Miriam Vale (2006, p.2) participou desta experiência pela USP e a descreve da seguinte forma, aqui exposta por Soares (2008):

Acostume-se com o método de ensino que foi copiado de Harvard aqui em Maastricht, o PBL (*Problem Based Learning*). Todos os alunos são divididos em grupos de no máximo 15 pessoas e não existem muitas aulas, o que temos são sessões para discussão da matéria, portanto, é necessário ler toda a literatura antes de ir para a ‘sala de aula’, que mais parece uma sala de reunião de uma

empresa. Chegando na sala, existe um coordenador do curso, que é responsável por avaliar nossa participação em cada aula-sessão.

Soares também apresenta outro participante do programa, Cirilo Queiroz Filho (2006, p. 2-3) que relata sua experiência com o PBL em Maastricht:

É legal salientar que como a faculdade tem um esquema de ensino diferente – o famoso *Problem Based Learning* ou PBL – o foco deles é que o aluno estude em casa, aprenda em casa e venha para a aula preparado para discutir e aprofundar o tema [...]. Esse sistema é usado em alguns lugares do mundo e é interessante. Então, as aulas deles são BEM diferentes das nossas. A maioria das matérias tem uma ou duas aulas do tipo palestra (dessas que a gente tem na FEA) e o resto é todo discussão que você tem que chegar preparado para discutir as matérias. Nessas aulas de discussão tem algumas matérias que você assiste a apresentação de um grupo de alunos e depois discute (ou faz comentários durante para participar), outras matérias que você resolve exercícios em uma aula e na outra é a apresentação de grupos de alunos e outras matérias que tem também a apresentação de alunos, mas que elas são mais para 'dirigir' um debate, e na outra parte do curso os professores são quem dirige o debate.

Os relatos destes dois alunos que participaram do programa de intercâmbio demonstram como as aulas foram dadas com o método PBL.

2.2.2 Aplicação do PBL

Alguns autores, como Lochida (2001) citam os 07 passos que facilitam a aplicação do PBL:

O tutor inicia os trabalhos apresentando os conhecimentos prévios aos alunos sobre o assunto, as ideias, fatos, hipóteses que são primeiramente identificados e listados. Em seguida, são formulados os objetivos de aprendizado, como base em tópicos considerados úteis para o esclarecimento e a resolução do problema.

1. Ponto de partida: compreensão inicial do problema e esclarecimentos dos termos não conhecidos por todos.

Leitura atenta do problema para compreender o contexto geral apresentado e identificar os termos não entendidos, podendo utilizar o dicionário para ajuda. Caso

o termo seja desconhecido por todos, deve incluí-lo entre os objetivos/questões de aprendizado. Alunos e professores determinam o que é conhecido e quais informações adicionais são necessárias para facilitar o processo de resolução do problema.

2. Sistematização ou resumo: análise das diversas partes identificadas do problema a ser resolvido.

É necessário que o professor ensine aos alunos como reunir dados como de entrevista, pesquisa, biblioteca e como interpretar dados estatísticos simples. Promover a identificação dos problemas sem a pretensão de explicar o por quê; cada membro da equipe deve levantar no mínimo uma hipótese/afirmativa sobre o contexto, sem sofrer influência, crítica ou pressão pela equipe.

3. Tempestade de ideias: dar as possíveis explicações, de acordo com os conhecimentos prévios – “Brainstorming”.

É neste momento que ocorre a primeira sessão tutorial, em que se discutem os conhecimentos prévios do grupo com possíveis diagnósticos e meios para comprová-los. Os integrantes podem se lembrar de coisas diferentes, fazendo da discussão uma oportunidade de aprender, sendo importante o respeito pela opinião do outro, aprendendo a silenciar e aceitar as ideias dos outros colegas. Todos devem se sentir à vontade para expressar-se e entender a importância da discussão de suas ideias para fundamentar as hipóteses extraídas do texto fragmentado no passo anterior. Após a anotação de várias ideias as melhores são selecionadas.

4. Formulação de questões: definição dos problemas a serem entendidos e explicados.

Os alunos discutem os pontos positivos e negativos, explorando todas as possibilidades de informações que eles reuniram para cada solução. Define-se o problema com base nas hipóteses fundamentadas, chegando a um consenso sobre a questão do problema utilizada na formulação dos objetivos, que será o próximo passo.

5. Metas de aprendizagem: formulação dos objetivos de aprendizado e estudo individual baseado nestes objetivos.

Identificados os problemas no passo anterior, começa-se a discutir e identificar os pontos obscuros, assuntos ou temas que precisam ser estudados para a resolução do problema. Nesse passo é importante ser objetivo, pois não haverá tempo para estudar tudo sobre o assunto. A pesquisa deve buscar conceitos que respondam a questão, com base no aprendizado prévio dos membros da equipe, de disciplinas anteriores e de experiências pessoais, sem consultar bibliografias.

6. Avaliação de processos: busca de informações e socialização com o grupo.

Neste passo, já está definido o que cada um deve estudar. Portanto, deve buscar informações em mais de uma fonte e ter como objetivo a troca dessas informações, de fontes diversificadas, na discussão em grupo. Neste momento, o professor deve encorajar os alunos a procurar dados em lugares não comumente procurados por eles. Especialistas podem ser consultados para, assim, observarem os problemas de uma perspectiva diferente e estarem abertos a novas ideias.

7. Retorno, integração das informações e resolução do caso

A segunda reunião tutorial integra as informações trazidas, para resolver o caso, sem a pretensão de esgotar os temas discutidos. Assim, cada equipe prepara uma apresentação para a classe e desenvolve um relatório escrito, a ser entregue ao professor, incluindo referências e dados usados.

A Figura 1 apresenta os Sete Passos do PBL.

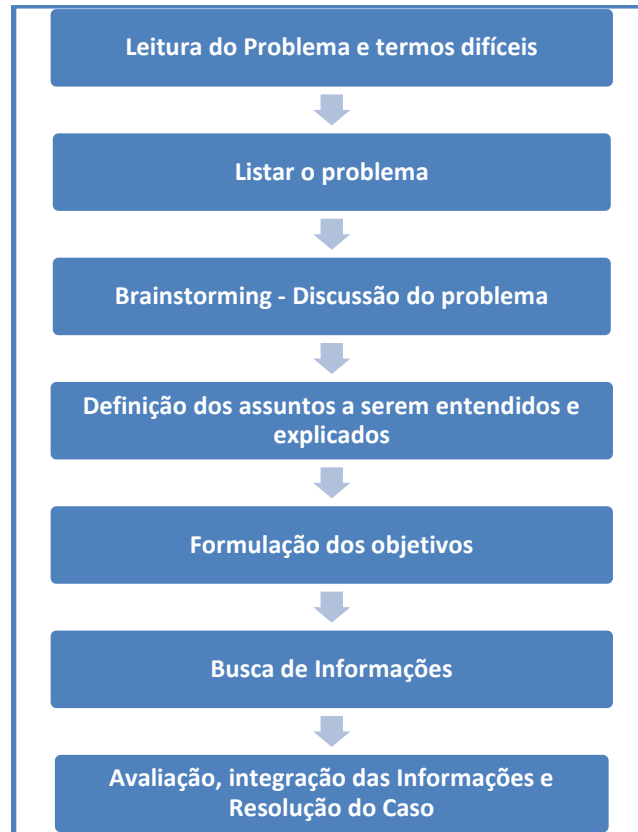


Figura 1 – Os Sete Passos do PBL

Fonte: lochida (2001)

Os passos de 1 a 5 ocorrem na primeira reunião do grupo com o tutor. O passo 6 é desenvolvido fora do grupo, pois o aluno buscará informações para alcançar o objetivo. O passo 7 acontece na próxima reunião do grupo tutorial, para a resolução do problema discutido.

Esses passos sistematizados ajudam o aluno a aprender pelo PBL, bem como promove a sugestão de um caminho para aplicação do ensino.

Esse processo de planejar, implementar, avaliar e refletir é repetido, e assim exige que os alunos sejam mais ativos e a parte mais importante do processo é o estudo autodirigido. Na estrutura apresentada dos sete passos, o estudo autodirigido ocorre no passo 6 – busca de informações.

O PBL, portanto, através de um problema apresentado ao grupo, busca motivar o aprendizado autodirigido e, potencialmente, focar na construção de conhecimento colaborativo e cooperativo. Este método não almeja, necessariamente, a solução do problema inicialmente apresentado, mas foca no processo de construção do conhecimento desenvolvido pelo grupo de forma

integrada, valorizando a aprendizagem tanto autônoma quanto cooperativa, bem como a ética e o respeito ao conhecimento do outro, em torno de um problema da vida real.

Este método, aplicado nas disciplinas do Curso de Ciências Contábeis, permite aos educadores ministrarem as aulas aproximando o aluno da realidade encontrada nas empresas, possibilitando um melhor preparo do futuro profissional; isto porque a complexidade envolvida nas disciplinas se dá devido à abordagem diferenciada e distante da vivência individual dos alunos e a contabilidade empresarial. No método PBL, esta aproximação oferece a oportunidade de agregar os conhecimentos reais na prática da aprendizagem.

Porém, a forma de iniciar a metodologia PBL tem diferido de uma instituição para outra, exigindo alguns pré-requisitos como:

- Espaço livre para o autoaprendizado do aluno.
- Revisão no papel do docente.
- Revisão no conceito de autonomia departamental.
- Mudança dos critérios de seleção dos alunos.
- Investimentos financeiros na infraestrutura.

Percebe-se, portanto, que o sucesso do PBL está além da simples aplicação do método em uma sala de aula.

Nooruddin e Jaffery (2004) citam o exemplo da Universidade Médica Ziauddin, no Paquistão, que iniciou o PBL em seu currículo, combinando alguns elementos do Currículo Convencional com o Currículo PBL no mesmo programa.

Entretanto, existe o risco de comprometer os benefícios do PBL se este for colocado em competição com as abordagens mais tradicionais, tornando-se muito mais difícil a aprendizagem quando uma pequena parte do currículo é em PBL e a maior parte da pedagogia tradicional.

No Brasil, de acordo com Cardoso Júnior (2007, p.22), a maior parte dos cursos de Medicina que utilizam o PBL são aqueles recém-criados, pois, o adotaram desde sua concepção original. A preocupação com o ensino e aprendizagem é constante e muitos estudos são realizados e dedicados para entender melhor por que, como e em quais condições os princípios educacionais e os mecanismos de aprendizagem orientadores do PBL funcionam na prática.

2.2.3. A Palavra “Problema” para o PBL

Quanto menos indefinido, com informações insuficientes e perguntas não respondidas for o problema, maior as chances de desenvolver habilidades de solução de problemas, que devem, sempre que possível, parecer casos reais ou sê-los.

Duch (1996) e Hansen (2006), citados por Soares (2008), destacam propostas para a elaboração de bons problemas:

- Um problema efetivo tem que combinar com o interesse dos alunos, motivando-os a se aprofundarem na busca de conceitos que serão introduzidos.
- Bons problemas exigem que os alunos tomem decisões ou julgamentos baseados em fatos, informações, lógica e racionalização.
- É necessária a cooperação de todos os membros do grupo para efetivamente resolver o problema.
- As perguntas iniciais do problema devem ter uma ou mais das características a seguir, de forma que os alunos nos grupos iniciem as discussões:
 - ✓ Devem ser abertas, não limitadas a uma resposta correta.
 - ✓ Devem ser conectadas ao conhecimento previamente instruído.
 - ✓ Devem incorporar assuntos controversos que extrairão opiniões diversas.
- O conteúdo objetivo do curso deve ser incorporado aos problemas e as perguntas devem desafiar os alunos para desenvolver as mais altas habilidades de pensamento como análise, síntese e avaliação.

Comparando o estudo de caso com o problema de PBL, o estudo de caso apresenta fatos corridos em determinada situação em uma empresa, podendo ser de qualquer natureza, com vistas à sua análise pelos alunos. No problema de PBL o aluno primeiro pensa em que evidências ele precisará e onde poderá consegui-las; na sequência, determina os objetivos e os procedimentos e, por último, chega a uma conclusão sobre o melhor caminho.

Concluindo, um bom problema é aquele que motiva o aluno a pesquisar e estudar. O PBL consegue levar o aluno a ser agente ativo no ensino, dono de sua aprendizagem de maneira contínua e capaz de um raciocínio crítico-analítico, dentro outras características já mencionadas e necessárias ao egresso no curso de Ciências Contábeis.

2.2.4. Vantagens do PBL

O PBL aumenta o senso de responsabilidade do aluno, que precisa ter vontade de estudar para aprender por conta própria, demonstrando mais iniciativa e respeito aos prazos estabelecidos pelos colegas e tutores.

O novo método estimula a leitura, o emprego do raciocínio lógico e a discussão, incitando o aluno a investigar e a resolver problemas, favorecendo a aquisição do conhecimento de forma mais significativa e duradoura e o desenvolvimento de habilidades e atitudes profissionais positivas por parte dos alunos. Desenvolve a habilidade de trabalho em grupo, gerando o aumento de comunicação e parcerias entre si e permite o cruzamento de informação de diferentes disciplinas e especialidades. Promove o conhecimento mais contextualizado, não apenas o entendimento do fato isolado.

Com relação aos docentes, o PBL fomenta o diálogo entre o corpo docente sobre questões educacionais, favorecendo o trabalho coletivo, quando da concepção dos projetos e o compartilhamento de experiências entre os departamentos.

Para Rodrigues e Figueiredo (1996) os professores geralmente conhecem em profundidade o assunto que ministram, identificando facilmente os níveis de conhecimento prévio necessários para a compreensão de um determinado assunto. Isto facilita a composição do programa do curso e auxilia o aluno na busca do conhecimento.

Para a instituição, acredita-se que o PBL possa ajudar na identificação precoce de alunos que não se encaixam na futura profissão. Porém, o fato de os grupos e os tutores criarem expectativas de desempenho durante o trabalho com os

projetos, faz com que os alunos busquem o sucesso, o que acabaria por diminuir o número de desistências.

2.2.5. Desvantagens do PBL

Os alunos são acomodados desde o início de sua vida escolar, pois recebem todos os ensinamentos extremamente fáceis na metodologia tradicional citada no início deste trabalho no item 2.2. Portanto, a cobrança diminui e estes não sabem tomar a iniciativa, recorrendo à fonte de pesquisas duvidosas, principalmente, as informações disponíveis na Internet, sem se preocupar com a origem e a qualidade.

Alguns alunos que possuem características como individualistas, competitivos e introvertidos podem não se adaptar à natureza participativa e colaborativa da aprendizagem. Porém, estas aptidões desenvolvidas no método PBL são necessárias a todos os profissionais, inclusive da área contábil, objeto de estudo deste trabalho.

Com relação aos docentes, segundo Ribeiro (2010, p. 41), parece ser mais difícil para o docente trabalhar todos os conteúdos por meio dos projetos e motivar os alunos a aprenderem as matérias básicas que não fazem parte do problema, mas que lhe dão suporte. Além disso, o trabalho em grupo e a natureza dos problemas tornariam mais complexa a avaliação de desempenho individual. O PBL testa os docentes de várias formas, por isso devem manter a mente aberta para enfrentar seus desafios. Nos anos avançados, os tutores não conseguem saber tudo e o reconhecimento dessa necessidade de direcionar os alunos a outros docentes pode ser um fator de estresse psicológico.

Quanto à estrutura das instituições, o PBL acarreta gastos suplementares com espaços destinados ao trabalho dos grupos e laboratórios, dependendo fortemente de apoio administrativo para que isso aconteça.

O Quadro 2 destaca as vantagens e desvantagens da metodologia de ensino PBL.

<u>Vantagens e Desvantagens do PBL</u>	
Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> • PBL centrado no estudante – ele nutre a aprendizagem ativa, melhora a compreensão, a retenção e desenvolvimento da habilidade de aprendizado por toda a vida. • Competências genéricas – PBL permite aos estudantes desenvolver atitudes e habilidades genéricas desejáveis à sua prática futura. • Integração – PBL facilita um núcleo de um círculo integrado. • Motivação – PBL é divertido para os estudantes e tutores e o processo requer que todos os estudantes estejam envolvidos no processo de aprendizagem. • Aprendizagem profunda – PBL nutre a aprendizagem profunda (estudantes interagem com os materiais de aprendizado, relacionam conceitos para atividades cotidianas) e melhora a compreensão deles. • Abordagem construtivista – estudantes ativam o conhecimento prévio e constroem as estruturas do conhecimento conceitual existente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutores que não podem ensinar – tutores gostam de transmitir seu próprio conhecimento e compreensão, de forma que ele acha a facilitação do PBL difícil e frustrante. • Recursos Humanos – maior corpo docente para alcançar parte no processo tutorial. • Outros recursos – grande número de estudantes necessita de acesso à mesma biblioteca e recursos computacionais simultaneamente. • Modelos de papéis/funções – estudantes podem ser privados de acesso a um professor particular entusiasmado que, no currículo tradicional, promoveria palestras para um grupo maior. • Sobrecarga de informações – estudantes podem estar inseguros quanto ao autoestudo dirigido a fazer e qual informação é relevante e útil.

Quadro 2 – Vantagens e Desvantagens do PBL

Fonte: Soares (2008, p. 41)

Percebe-se que a metodologia tem desvantagens que poderiam minar a aplicação dentro das salas de aula. Porém, como visto no início deste capítulo, no embasamento histórico e teórico desta dissertação, o método prevalece até os dias atuais.

2.2.6 Diferença entre “Estudo de Caso” e “PBL”

O **estudo de caso** é um método qualitativo que consiste, geralmente, em uma forma de aprofundar uma unidade individual. Ele serve para responder questionamentos que o pesquisador não tem muito controle sobre o fenômeno estudado.

O estudo de caso contribui para se compreender melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. É uma ferramenta utilizada para entender a forma e os motivos que levaram a determinada decisão. Conforme Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados.

Este método é útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto onde ocorre naturalmente. Ele é um estudo empírico, que busca determinar ou testar uma teoria, e tem como uma das fontes de informações mais importantes, as entrevistas. Através delas o entrevistado vai expressar sua opinião sobre determinado assunto, utilizando suas próprias interpretações.

A tendência do Estudo de Caso é tentar esclarecer decisões a serem tomadas. Ele Investiga um fenômeno contemporâneo partindo do seu contexto real, utilizando de múltiplas fontes de evidências. Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social.

Na metodologia PBL, o estudo é voltado apenas para a resolução de um problema, particularmente. O foco do aprendizado não aborda a complexidade do estudo de caso e sim, a discussão para a resolução de um determinado tema. Isso inclui a aplicação de teorias, porém, o resultado final da aplicação do PBL é diferente do Estudo de caso, pois, o aprendizado é voltado para o aluno, que faz todas as pesquisas e discussões, chegando às conclusões para a solução da questão.

No estudo de caso, as respostas estão prontas, apenas se faz necessário aplicar a teoria para esclarecer as consequências da investigação.

No Capítulo 3 são apresentados dois estudos de casos e pesquisa realizada com coordenadores da IES da Cidade de São Paulo, para a comprovação que o método, apesar das suas desvantagens, ainda apresenta bons resultados em sua aplicabilidade.

3. ESTUDOS DE CASOS ANTERIORES EM OUTRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Este capítulo apresenta dois estudos de caso desenvolvidos em renomadas Instituições de Ensino Superior, tanto internacional quanto nacional, com base na obra “Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior”, organizada por Ulisses F. Araújo e Genoveva Sastre, que discorre sobre cinco estudos de casos.

Para esta dissertação foram utilizados os capítulos: “A ABP na Teoria e na Prática: A Experiência de Aalborg na Inovação do Projeto no Ensino Universitário”, de Stig Enemark e Finn Kjaersdam e “Comunidade, Conhecimento e Resolução de Problemas: O Projeto Acadêmico da USP Leste”, de Ulisses F. Araújo e Valéria A. Arantes.

3.1. Estudo de Caso realizado na Universidade de Aalborg – Dinamarca (*Aalborg University in Denmark*)

A Universidade de Aalborg é uma instituição consolidada, de porte médio, com cerca de treze mil alunos divididos em três faculdades: Engenharia e Ciências, Ciências Sociais e Humanidades. Possui mais de 30 anos de experiência em trabalho com projetos baseados em problemas, em todos os seus cursos.

O sistema de ensino da Universidade de Aalborg caracteriza-se por adotar um modelo acadêmico fundamentado, simultaneamente, em projetos e problemas. Desenvolvido para garantir uma relação dialética entre a teoria acadêmica e a prática profissional, esse sistema foi colocado em prática pela universidade em 1974, ano de sua fundação.

Atualmente, a globalização e a sociedade do conhecimento exigem novas soluções para o ensino universitário, demandando um diálogo maduro entre o ensino, a empresa e a sociedade; entre o ensino e a pesquisa; e entre a pesquisa e a empresa.

Segundo Enemark e Kjaersdam (2009, p. 17), esta realidade é denominada “hélice tripla”. A experiência adotada em Aalborg mostra como uma universidade pode desenvolver-se com base nessa teoria, através do conceito de Aprendizagem Baseada em Problema (ABP), onde os alunos trabalham com problemas reais que

vão surgindo no âmbito empresarial, nas instituições, nas Organizações Não Governamentais (ONGs) ou na sociedade civil, tentando solucioná-los com projetos em grupo e modernas tecnologias, sob a supervisão de um professor da área de pesquisa.

Enemark e Kjaersdam (2009) descrevem todos os benefícios que a adoção desse sistema trouxe para a instituição, por tratar-se de uma universidade conceituada e já possuir muita experiência em PBL, para servir de comparação com os casos brasileiros citados na dissertação.

- ✓ O PBL favorece a integração entre a universidade e a empresa.

Os alunos trazem para a universidade os problemas não resolvidos de diversas áreas profissionais e aprendem a resolver os problemas reais de sua profissão. Em paralelo, o supervisor mantém contato com a empresa e seus problemas.

- ✓ O PBL favorece a integração entre o ensino e a pesquisa.

Os professores, ao supervisionar os grupos com projetos de problemas não resolvidos, aplicam os resultados de ponta dos estudos mais relevantes.

- ✓ O PBL favorece a integração entre a pesquisa e a empresa.

Os grandes problemas empresariais e sociais são analisados na universidade, buscando novas soluções para apresentá-las ao mundo corporativo.

- ✓ O PBL favorece soluções interdisciplinares.

Ao trabalhar com problemas complexos do mundo real, ainda sem solução, os alunos têm de aprender a relacionar conhecimentos de diferentes áreas, já que os problemas da vida real não apresentam a divisão acadêmica em matérias e disciplinas. Portanto, os alunos recebem ferramentas para lidar com diferentes paradigmas científicos, conhecimentos tácitos e soluções éticas e aceitáveis e usam conhecimento de diversas disciplinas.

- ✓ O PBL requer os conceitos mais atuais.

Os professores já não precisam decidir o que os alunos devem aprender. Os problemas reais os orientam na busca de novos conhecimentos que levem à resolução do problema, seja pela internet, pela biblioteca ou em reuniões com especialistas, sob a supervisão de um pesquisador experiente. Os problemas do mundo real levam professores e alunos a descobrirem novos conhecimentos.

- ✓ O PBL atualiza os professores.

A tarefa de orientar também requer que o docente atualize seus conhecimentos, visto que os alunos exigem sua supervisão rigorosa e respostas às perguntas sobre novas teorias que encontram na internet ou àquelas sobre um possível estudo que venham a realizar. Na aprendizagem baseada em problemas, nunca se sabe quais serão as perguntas dos alunos, mas todas elas obrigam o professor a estar atualizado.

- ✓ O PBL favorece a criatividade e a inovação.

O trabalho com projeto, que se inicia com problemas não solucionados e se desenvolve em pequenos grupos, exige do aluno o contato com outras ideias e pessoas para encontrar soluções criativas e inovadoras.

- ✓ O PBL favorece as habilidades em desenvolvimento de projetos.

Com a experiência adquirida em diversos projetos ao longo da vida acadêmica, os alunos aprendem a criá-los e estruturá-los, e isso ocorre desde a definição do problema, as análises, as teorias, os experimentos, as sínteses, as soluções possíveis e as aceitáveis, até as conclusões e consequências. Aprendem, principalmente, a expor o processo e os resultados no momento certo, com relatórios ou artigos científicos sobre o trabalho realizado.

- ✓ O PBL favorece a comunicação.

Quando participa do desenvolvimento de um projeto, o aluno aprende a comunicar suas ideias, experiências e seus valores aos colegas, ao debater o conteúdo no grupo; ao professor, quando o grupo discute o projeto com o supervisor; e a um público determinado, quando expõe o trabalho, seus problemas e soluções a uma banca examinadora.

- ✓ O PBL favorece o aprendizado eficaz.

O grupo do projeto também é um grupo de estudo eficiente, na medida em que a intercomunicação de seus membros favorece a transferência do conhecimento entre eles. Por estarem no mesmo nível de formação, explicam melhor entre si as teorias que descobrem. Além disso, ao expor a teoria a outro participante do grupo, é comum que o aluno a compreenda melhor, tenha domínio do assunto.

- ✓ O PBL cria um entorno social.

Os grupos de projetos, que têm sala própria, criam um melhor entorno social no campus. Contar com um grupo básico com que falar e criar vínculos dentro e fora da universidade torna a vida acadêmica dos alunos mais rica. Para as instituições que não dispõem de moradia de alunos, essa realidade pode ser um modo de dar vida ao campus. (ENEMARK; KJAERSDAM, 2009, p.18-20)

3.1.1. A Prática do PBL na Universidade de Aalborg

Para Enemark e Kjaersdam (2009, p. 24-40), os graduados universitários devem ter as habilidades necessárias para adaptar-se a um mercado de trabalho que muda rapidamente e também lidar com os problemas que ainda estão por vir.

A grande questão é que as habilidades profissionais e técnicas podem ser adquiridas e atualizadas após a formação profissional, mas, as teóricas, que ensinam a resolver problemas e a aprender a aprender, só se consegue no processo de formação acadêmica. Nesse sentido, os autores sugerem que o diploma universitário não é um fim, mas, o primeiro passo de um processo de educação que se estenderá por toda a vida.

3.1.1.1. Princípios Básicos do Ensino “Baseado em Problemas”

O termo “baseado em problemas” significa que conhecimentos de livros didáticos tradicionais são substituídos por conhecimentos necessários à resolução de problemas teóricos. O conceito educativo neste modelo de aprendizagem afasta a perspectiva da compreensão de conceitos comuns e a situa na capacidade de desenvolver novos conhecimentos. O objetivo do trabalho com projeto é “aprender a fazer” ou “aprender na ação”. O projeto pode ser organizado com a perspectiva do “saber como” para alcançar a formação nas habilidades profissionais, ou mesmo com a perspectiva do “saber porque” para a aquisição de habilidades metodológicas de análise e aplicação de problemas.

O currículo adotado pela Universidade de Aalborg deve ser organizado em disciplinas ou “temas” gerais, que compõem, geralmente, um semestre, no qual, tais temas precisam ser genéricos, de forma que a sua soma represente o objetivo geral ou perfil profissional do currículo, oferecendo o estudo dos elementos nucleares das disciplinas incluídas e explorando a aplicação dessas disciplinas na prática profissional.

Toma-se como base, o currículo para a formação de topógrafos, que ilustra a escolha de temas e explica a adaptabilidade do modelo educacional, como mostrado na Figura 2.

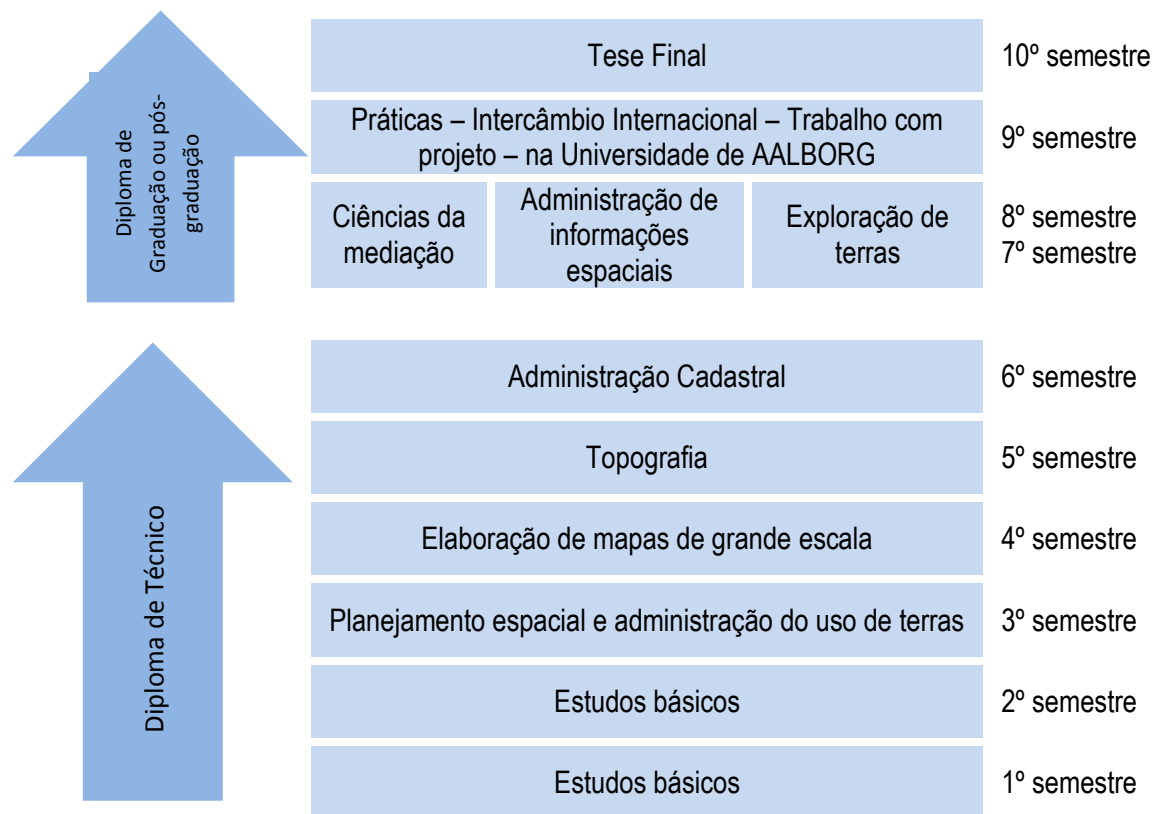


Figura 2 – Currículo para a Formação de Topógrafos

Fonte: Enemark e Kjaersdam (2009, p. 27)

Segundo os citados autores, em vários países da Europa o ensino superior é dividido em dois ciclos: no primeiro ciclo, o aluno recebe o grau de diplomado na sua conclusão, semelhante às graduações de curta duração ou de nível técnico no Brasil; o segundo ciclo, dá ao aluno o diploma de licenciado, equivalente, no Brasil, ao diploma de bacharel.

- Primeira fase do currículo:

O primeiro e o segundo semestre fazem parte de um curso de estudos introdutórios de engenharia. Esse ciclo inclui matérias de fundamentos científicos (matemática, informática, etc.) e outras, mais genéricas, ligadas ao âmbito profissional, preparando o aluno para o projeto baseado em problemas.

- Segunda fase do currículo:

São estudos técnicos, do terceiro ao sexto semestre e abrange dois anos de estudo das principais áreas da topografia. Os conhecimentos necessários são ensinados em aulas e as habilidades profissionais com o trabalho, com o projeto, ou com o desenvolvimento do projeto. O enfoque dessa fase é o “saber como”.

- Terceira fase do currículo:

Estudos de graduação e pós-graduação, do sétimo ao nono semestre; o currículo possibilita ao aluno especializar-se. Essa fase, mais científica, enfoca o “saber porque”. Os temas contêm a teoria necessária às áreas profissionais específicas e ao domínio da metodologia de análise e aplicação do problema.

No nono semestre são oferecidos: estágio, intercâmbio internacional ou experiência em pesquisa.

- Quarta fase do currículo:

É o décimo semestre, no qual deve ser elaborado um trabalho de conclusão de curso de graduação; um trabalho com projeto que aborde algum problema relevante escolhido pelo aluno. O propósito da graduação é demonstrar a capacidade profissional, teórica e metodológica do formando.

Na sequência, Enemark e Kjaersdam (2009), explicam os três pontos a respeito da “flexibilidade” e a “adaptabilidade” da estrutura desse sistema educacional, implantado na Universidade de Aalborg:

1º) Adaptabilidade dos temas individuais: O foco dos conteúdos apresentados nas disciplinas e trabalhos durante o desenvolvimento dos projetos é facilmente atualizado ou alterado, para que possa refletir as inovações técnicas e as mudanças nas profissões e nos valores. As disciplinas e os conteúdos dos cursos são preparados antes que o semestre se inicie, para garantir a inclusão de temas próprios da prática profissional.

2º) Adaptabilidade de todo o currículo: O objetivo dos temas pode mudar ou ajustar-se com facilidade, conforme as exigências da prática profissional e dos avanços tecnológicos.

3º) Adaptabilidade dos graduados: todos eles deverão se especializar em uma das três áreas principais (ciências das medições, gestão de informação espacial, exploração de terras), mas, igualmente, deverão ser capazes de compreender e adaptar as interações entre elas, graças aos conhecimentos básicos assimilados na segunda fase do curso e às habilidades metodológicas adquiridas no projeto.

Importante ressaltar que com esse modelo didático, embora os novos bacharéis tenham menos experiências na resolução-padrão de problemas cotidianos do trabalho, espera-se deles que estejam prontos para tarefas mais complexas, para combinar ideias de diferentes campos, analisar problemas novos e familiarizar-se com questões inéditas que surjam na prática.

O objetivo é que compreendam os vínculos entre diferentes áreas e saibam atuar em uma sociedade cada vez mais complexa. Assim, pode-se presumir que os novos profissionais estarão qualificados para resolver também os problemas do futuro.

3.1.1.2. Temas – Preparação e Escolha

Cada semestre tem uma estrutura básica, a princípio organizada homogeneamente entre aulas, concentradas no período inicial do curso; já os projetos, realizados na parte final.

Todas as disciplinas se dividem em cinco aulas, com duração de meio dia cada uma, ou seja, a unidade pedagógica mínima é de meia jornada, de manhã ou a tarde. Isso garante o tempo necessário à assimilação da disciplina e à criação de um vínculo consistente entre as aulas e o projeto.

A universidade adotou dois tipos de disciplinas: as primeiras são relacionadas com o currículo e ensinam conhecimentos científicos genéricos e básicos para a profissão; as segundas são relacionadas com o Projeto e abordam os conteúdos teóricos e práticos. Na graduação, o enfoque é profissional, enquanto no bacharelado ou pós-graduação, prevalece o enfoque científico e teórico.

Os projetos representam 50% do currículo, com o objetivo de “aprender a fazer” e “aprender na ação”. Os outros 50% se dividem igualmente entre as disciplinas relacionadas com o projeto e as relacionadas com o currículo.

As “habilidades profissionais” são determinadas durante o trabalho de projeto baseado em disciplinas, que prevalece entre o terceiro e o sexto semestre. O “conhecimento profissional” e as “habilidades metodológicas” são adquiridos durante o projeto baseado em problemas, quando se pratica a pesquisa individual sobre uma base interdisciplinar, entre o sétimo e o décimo semestre. Também se desenvolve a capacidade de expor conclusões independentes e de concluir o projeto dentro do prazo estabelecido. Nessa fase, o trabalho no projeto é semelhante ao de resolução de problemas na prática.

Comumente o projeto leva um trimestre, começando com a apresentação do tema nas aulas e nos debates. Após esse período introdutório, conclui-se o processo de formação dos grupos para o projeto. Nesta fase, os alunos costumam encontrar as soluções mais convenientes às suas preferências profissionais e pessoais. Desta forma, os alunos compartilharão o entusiasmo e a responsabilidade de encontrar soluções que satisfaçam a todos no final do trimestre.

Na Universidade de Aalborg, os grupos são de aproximadamente quatro alunos, podendo ser menores e até individuais, mas, isso é uma exceção decorrente da limitação de recursos para supervisão. Para realizar o trabalho com projeto, o mais habitual na universidade é que cada grupo tenha a própria sala ou a divida com outro.

Os professores que atuarão como tutores são escolhidos antes que o trimestre se inicie e distribuídos entre os grupos durante a escolha das disciplinas e formação das equipes do projeto. Nessa etapa, o interesse profissional e pessoal dos alunos pode ser levado em consideração na escolha dos tutores, mas a decisão final é dos professores.

3.1.1.3. O Projeto – Tipos

Enemark e Kjaersdam (2009) destacam dois tipos de projetos utilizados na Universidade de Aalborg:

- Projeto baseado em disciplinas: é voltado para o ensino dos conhecimentos e habilidades necessários e contidos nas disciplinas oferecidas em aulas dos diferentes cursos. Conseqüentemente, o processo e os conteúdos do trabalho com projeto se organizarão previamente de acordo com critérios fixos. O enfoque é “aprender a fazer” e o trabalho com projeto é apresentado em um relatório final, em que os grupos expõem os resultados e os métodos utilizados.

- Projeto baseado em problemas: é realizado no final do curso, entre o sétimo e o décimo semestre; tem o objetivo de assegurar o conhecimento profissional e científico das áreas de estudo que os alunos escolheram. Nesta fase, o projeto analisa o problema e gera perguntas como “por quê?”, “como?”, “o que significa?”, que determinarão a escolha das disciplinas, teorias e métodos para analisá-los e resolvê-los.

A Figura 3 apresenta como se dá o trabalho com projeto baseado em problema.

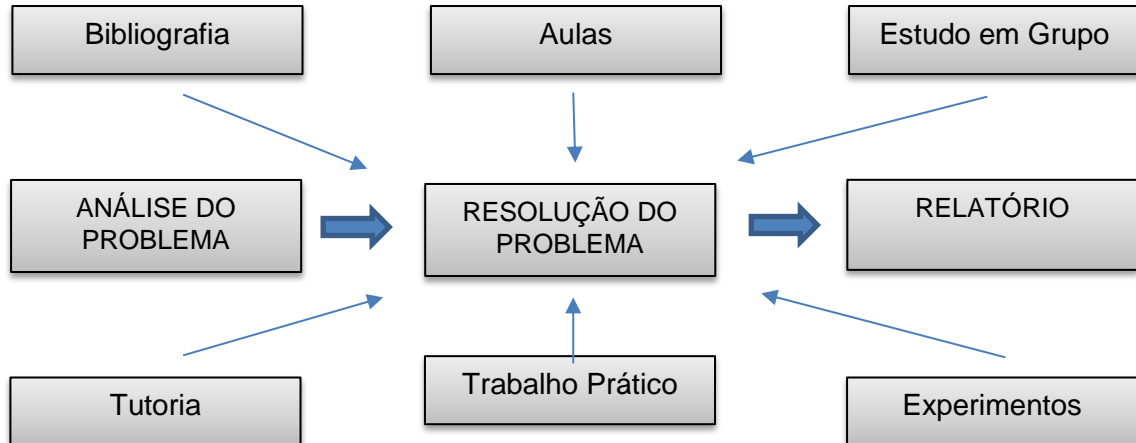


Figura 3 – Princípios do Trabalho com Projeto Baseado em Problemas

Fonte: Adaptado de Enemark e Kjaersdam (2009, p. 31)

O processo é controlado principalmente pelos alunos e o professor supervisiona a escolha das teorias e dos métodos. A avaliação final do trimestre traz os resultados do produto do trabalho.

Os passos para o projeto são:

A. Análise do problema:

- a. Exposição, explicação e avaliação do problema em um contexto amplo.
- b. Estudo da relevância e criação de estratégias que ofereçam soluções padronizadas.
- c. Formulação do problema.
- d. Realização de debates, estudos e definição da bibliografia, entrevista com pessoas relevantes que confirmem a importância e a realidade do problema proposto.

B. Resolução do problema:

- a. Definição dos critérios de avaliação com base em teorias científicas significativas.
- b. Divisão do problema em temas parciais, analisando-os um a um e detalhadamente. O professor-tutor guiará na escolha dos métodos.
- c. Avaliação dos resultados das pesquisas em comparação com as consequências e, novamente, com o próprio problema.
- d. Assimilação das capacidades profissionais, através de aulas, análises metódicas, pesquisas, trabalho de campo, etc.

C. Relatório:

- a. Revisão do projeto, conclusão e finalização da documentação utilizada.
- b. Através do relatório é representado o que foi estudado, demonstrando os conhecimentos adquiridos e como são produzidos.
- c. Importância de cumprir o prazo estabelecido, tal como ocorre na prática profissional.

Na concepção dos autores, a Universidade considera os trabalhos finais do trimestre como uma tese de nível mais avançado, pois o projeto baseado em problemas é uma ferramenta básica do processo de aprendizagem adotado.

3.1.1.4. Avaliação do Projeto

Ao final de cada semestre é realizada uma avaliação externa centrada na apreciação de um projeto, de cinquenta a cem páginas, que é apresentado pelo grupo duas semanas antes de ser avaliado, quando cada membro do grupo faz uma exposição individual do projeto, seguido de um debate e da defesa de suas ideias.

A avaliação, que dura cerca de meio dia, é dirigida pelo professor-tutor, com a presença de um avaliador externo da área profissional ou acadêmica. Os demais avaliadores são escolhidos entre os membros do corpo docente.

A finalidade da exposição e do debate é avaliar os conhecimentos do aluno, sua capacidade profissional e suas habilidades científicas e metodológicas, incluindo o conteúdo das disciplinas dadas no semestre que têm relação com o projeto. Cada aluno recebe uma avaliação individual.

A avaliação das disciplinas do currículo é feita no final do semestre, semelhante às aplicadas nas universidades tradicionais.

3.1.2. O Papel do Professor na Universidade de Aalborg

Transmissor de conhecimentos e facilitador do processo de aprendizagem é o novo papel do docente, tirando o foco do ensino e aplicando-o na aprendizagem.

Na Universidade de Aalborg, trabalhar com o projeto tem um elemento pedagógico, pois os alunos devem explicar os resultados dos seus estudos e pesquisas aos colegas de grupo. Essa exigência indica a aquisição dos conhecimentos profissionais e teóricos, que só acontece quando o aluno é capaz de explicá-los aos demais.

O professor tem a responsabilidade de orientar os alunos para que conclua o desenvolvimento do projeto dentro do prazo e o defendam conforme os requisitos científicos e metodológicos. O docente deve ter uma vasta experiência profissional e se isso não acontecer, um segundo professor será escolhido como vice-tutor profissional.

O docente precisa estar preparado para mudar constantemente o conteúdo das disciplinas, segundo as exigências da profissão, dos resultados das últimas

pesquisas e dos novos problemas da sociedade. O trabalho com projeto dos alunos motiva os professores para a investigação científica, pois os problemas e a escolha das teorias e métodos são debatidos com o orientador. Muitos problemas essenciais podem ser definidos no trabalho com o projeto, e o docente pode aprofundá-los em suas pesquisas. Essa interação de ensino e pesquisa possibilita a dinâmica necessária à condução de um ensino inovador, uma vez que contribui com o desenvolvimento de conceitos, em uma rica cooperação de docente e alunos.

3.1.3. Qualidade – Garantia

A garantia da qualidade indica o grau de satisfação de uma instituição de ensino em relação à sua capacidade de melhorar os níveis e a qualidade de sua oferta educacional.

É necessário salientar que a Dinamarca não tem um sistema de homologação que deva ser aprovado por entidades externas para ser posto em prática. O conteúdo dos programas compete à faculdade, que se baseia em diretrizes do Ministério da Educação. Esse controle é feito mediante constantes intervenções obrigatórias, nas quais se analisam as avaliações mais importantes. A flexibilidade facilita as adaptações e o aperfeiçoamento do currículo, em sintonia com os avanços produzidos nas respectivas áreas profissionais.

a) Sistema de Gestão da Qualidade – Desenvolvimento dos Currículos

Os programas educativos de cada faculdade estão organizados em uma série de escolas, como a Escola de Estudo e Planejamento. O coordenador de cada escola é responsável, perante o diretor, pela gestão da qualidade geral dos programas. O diretor se responsabiliza pela gestão da qualidade de toda a faculdade.

Cada escola é dirigida por um conselho de estudos, geralmente formado por cinco membros docentes e cinco alunos, sob a presidência do coordenador. Todos os membros do conselho são eleitos democraticamente. Os representantes dos professores elegem-se para três anos, e dos alunos, para um. O conselho é

responsável pelos conteúdos, qualidade do currículo, gestão de recursos, análise e adaptação constantes do programa.

O potencial e a qualidade dos programas são avaliados continuamente no próprio sistema educacional, através de um controle interno sobre a gestão de qualidade das disciplinas e de tudo que se refira à supervisão, organização e administração de recursos.

Ao final de cada semestre, os alunos preparam o relatório de supervisão, que é entregue ao conselho de estudos e aos professores envolvidos, que avaliam o documento, consideram a opinião dos docentes e decidem quanto às medidas a se tomar para a solução de queixas ou melhoria da qualidade de ensino. A resposta do conselho é enviada aos alunos do semestre, o que acentua a importância da avaliação como instrumento de garantia da qualidade.

Concluindo, o relatório e a resposta do conselho de estudos são usados na preparação e melhoria desse semestre no curso seguinte. Assim, o sistema funciona como um círculo de contínuo aperfeiçoamento.

Esse sistema de controle de qualidade é integrado ao modelo educacional e cada semestre é preparado tendo em conta as questões pontuais mais relevantes dos diferentes temas. Dessa forma, os objetivos das disciplinas e do próprio tema são avaliados e adaptados antes do começo do semestre por um pequeno grupo de alunos e professores, representantes do curso atual e seguinte.

O relatório de avaliação do semestre anterior é fundamental para o aperfeiçoamento do curso. O conselho de estudos se encarrega dos ajustes menos importantes, enquanto o conselho da faculdade assume a avaliação e introdução de mudanças, como a regulamentação legal do currículo.

Os processos de avaliação interna se encontram no “Manual de Controle da Qualidade”, elaborado e adotado por cada conselho de estudos. As orientações demonstram que o processo não só avalia e qualifica o que ou quem é ou não eficaz, como também analisa a relevância.

O desenvolvimento e a implementação desse sistema são uma maneira de estabelecer uma cultura da qualidade. Todos os envolvidos – alunos, professores e conselhos de estudos, devem reconhecer a sua responsabilidade e coincidir no que se refere aos benefícios decorrentes do sistema. Os alunos devem entender que a única maneira de terem um semestre mais proveitoso é avaliar com seriedade o semestre anterior.

b) Melhoria da Qualidade na Formação de Professores

O corpo docente da Universidade de Aalborg é organizado em departamentos que abrangem áreas científicas importantes e inter-relacionadas, com divisão de tempo entre a docência e a pesquisa. Os departamentos são responsáveis pela investigação científica e as escolhas e o conselho de estudos, pelos programas.

Promover a organização do processo de aprendizagem requer um planejamento de longo prazo e investimento na capacitação dos professores. Em um ambiente acadêmico de qualidade, faz-se necessária a interação de professor e aluno, os quais dependem das habilidades pedagógicas do professor. Por isso, é importante que os professores auxiliares passem por um processo de formação especial que melhore suas habilidades pedagógicas e os prepare para dirigir o processo de aprendizagem. Na conclusão do curso, a sua avaliação poderá ser útil para pleitear um cargo efetivo de professor associado ou adjunto.

Os cursos de formação também são criados e oferecidos aos professores efetivos que necessitem aperfeiçoar suas habilidades pedagógicas.

Para ressaltar a importância de um contexto de aprendizagem de alta qualidade, a Universidade de Aalborg adotou a eleição do “professor do ano”. A escolha é feita com base nas recomendações dos representantes dos alunos de cada conselho de curso. Além da concessão de um prêmio, essa iniciativa destaca que os méritos acadêmicos não estão ligados apenas à pesquisa, mas, também, à capacidade de ensinar.

c) Controle de Qualidade – Avaliação de Nível Externo

O sistema de avaliação externa tem como objetivo a avaliação profissional e acadêmica independente, cobrindo pelo menos um terço do currículo, incluindo os tópicos mais importantes e a tese final. O restante do currículo é avaliado internamente, pelo corpo docente, nos mesmos moldes da avaliação externa.

Todas as disciplinas do ensino superior têm seu próprio corpo de examinadores externos, nomeados pelo Ministério da Educação da Dinamarca, com base em recomendações das universidades e do presidente desse corpo. Após a avaliação, os examinadores devem expor seus comentários ao presidente, consolidados em um relatório anual publicado pelo Ministério, facilitando o controle de qualidade externo do currículo.

3.1.4. As Lições de Experiência da Universidade de Aalborg sobre o PBL

A Universidade de Aalborg, em seus trinta anos de experiência, aprendeu uma série de lições com a implantação e qualificação da metodologia PBL, que seguem elencadas:

- ✓ Os graduados têm as habilidades necessárias para enfrentar problemas desconhecidos do futuro.
- ✓ Com o trabalho do projeto, o aluno desenvolve a capacidade de aprender a aprender.
- ✓ A elaboração do projeto desenvolve habilidades de cooperação e gestão.
- ✓ O projeto possibilita a cooperação com o mundo comercial e empresarial.
- ✓ Da interação entre ensino e pesquisa, nasce a inovação.
- ✓ As exigências da realidade garantem um currículo flexível e relevante.
- ✓ A proposta de um ensino organizado em projetos é relativamente exigente quanto ao número de professores.

É possível verificar, através do relato deste estudo de caso, que a Universidade de Aalborg mantém a estrutura do PBL extremamente organizada e qualificada, por meio de avaliações constantes dos alunos e docentes, buscando a melhoria contínua do processo.

3.2. Estudo de Caso realizado na Universidade de São Paulo – Campus da Zona Leste – USP LESTE – Brasil

A Universidade de São Paulo (USP) foi criada em 1935 e, dentre os objetivos enunciados por seus fundadores, está o de produzir de conhecimentos relevantes para a sociedade brasileira, bem como, levar a ciência a um nível de qualidade reconhecido internacionalmente. Após setenta anos da sua fundação, a USP se destaca hoje como uma das mais importantes instituições de ensino e pesquisa da América Latina.

No marco das comemorações de seus setenta anos em 2005, a USP decidiu pela criação de um novo campus na cidade de São Paulo. Essa nova unidade tem

como objetivo representar e consagrar a consolidação de sua tradição acadêmico-científica e apontar para novos caminhos e perspectivas de organização do ensino superior e produção de conhecimentos. A USP Leste foi inaugurada e denominada oficialmente de Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH).

A região escolhida para implantar o novo campus foi a zona leste da cidade de São Paulo, com mais de 4,5 milhões de habitantes; região que apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixo da cidade, com uma grande carência de equipamentos públicos de infraestrutura social. A criação de uma universidade na região foi objeto de demandas de atuantes movimentos sociais da década de 1980.

Segundo Araújo e Arantes (2009, p. 101-120), desde o início da sua concepção, o grande desafio da EACH sempre foi assegurar o elevado padrão de pesquisa, ensino e extensão universitária da USP. Ao mesmo tempo, as pessoas envolvidas no projeto tinham claro que a sociedade contemporânea cobra da universidade, e dos profissionais por ela formados, uma preocupação com a cidadania, com a busca de soluções para os problemas sociais e uma maior articulação entre os conhecimentos científicos e os interesses cotidianos da maioria da população.

A base de sustentação do projeto acadêmico e seu maior diferencial foi a criação de um ciclo básico, com um ano de duração e comum aos 1.020 alunos que ingressam a cada ano na nova unidade, em dez cursos de diferentes áreas de conhecimento: ciências da atividade física, gerontologia, gestão ambiental, gestão de políticas públicas, lazer e turismo, ciências da natureza, marketing, obstetrícia, sistema de informação e têxtil e moda.

As turmas são compostas por sessenta alunos e alunas que, na maior parte do tempo, estudam em classes multicursos, convivendo e desenvolvendo trabalhos acadêmicos com colegas de diferentes áreas do conhecimento. Assim, na composição de cada turma e no desenvolvimento de projetos é possível encontrar alunos de cursos variados.

O ciclo básico foi organizado sob três eixos centrais, distribuídos nas vinte horas de aulas semanais, presenciais, que cada aluno deve frequentar:

- 1) Formação introdutória no campo específico de conhecimento de cada curso.
- 2) Formação geral.

3) Formação científica e profissional por meio da resolução de problemas (RP).

Nessa tríade, que articula as disciplinas específicas, disciplinas multi e interdisciplinares e uma sólida formação científica e cultural, encontra-se a base de um projeto que pretende propiciar aos alunos da EACH uma visão abrangente e contextualizada da sociedade e uma perspectiva mais ampla sobre os fenômenos com os quais terão de lidar no mundo acadêmico e profissional.

3.2.1. A Aprendizagem Baseada em Problemas e o Projeto da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH)

A vasta experiência da USP em programas de iniciação à pesquisa para seus alunos de graduação, bem como no desenvolvimento de projetos interdisciplinares, levou-a a propor a adoção do PBL como uma das bases para a organização curricular do novo campus.

Um grupo de docentes, atuante na formação do projeto acadêmico da nova unidade, buscou referências internacionais em instituições que adotavam o PBL em sua organização curricular e notou uma enorme variação nas formas de se compreender e implementar o PBL.

As instituições escolhidas para as visitas foram a Universidade de Aalborg, na Dinamarca, e a Universidade de Maastricht, na Holanda, que são referências importantes em todo o mundo pelos 30 anos de experiência acumulada em PBL em várias áreas de conhecimento, fornecendo bases essenciais para a construção do modelo adotado pela EACH.

Devido à estrutura do ciclo básico da EACH, às experiências acumuladas da USP e à realidade cultural acadêmica brasileira, o modelo assumiu um caráter singular: inserção do PBL em uma parte do currículo, articulado com disciplinas tradicionais específicas e outras interdisciplinares. Desta forma, o currículo reconhece a PBL como uma abordagem que traz inúmeras vantagens para a formação dos alunos, mas reconhece, também, que as aulas expositivas tradicionais e outras formas metodológicas de se trabalhar o conhecimento podem conviver simultaneamente no mesmo currículo, enriquecendo o projeto acadêmico.

3.2.2. Os Projetos na EACH

Os processos acadêmicos de resolução de problemas envolvem grupos de alunos que atuam da seguinte forma:

- ✓ Identificação de problemas na realidade científica e cotidiana.
- ✓ Discussão de um problema particular.
- ✓ Utilização dos próprios conhecimentos e experiências, com o auxílio de professores e outros meios, na busca de respostas para o problema abordado.
- ✓ Levantamento de hipóteses que podem explicar e resolver o problema.
- ✓ Investigar as hipóteses apontadas e identificar possíveis respostas e/ou soluções.
- ✓ No final do processo, preparação de um relatório acadêmico contendo reflexões teóricas e análises sobre o problema estudado e socializado os resultados do projeto desenvolvido com o coletivo da classe.

O diferencial do projeto acadêmico do ciclo básico está em aproximar os alunos do mundo da pesquisa, permitindo-lhes desenvolver uma maior competência científica e uma maior facilidade no desenvolvimento das atividades curriculares nos anos seguintes de sua formação acadêmica.

É necessário salientar que os temas elaborados pela instituição não devem ser confundidos com os problemas a serem estudados, apesar de sua evidente vinculação. Os temas são abrangentes e deles surgem os problemas. Ou seja, na organização do trabalho da EACH, existem os temas centrais e os problemas deles derivados, que serão efetivamente discutidos, estudados e trabalhados por meio de projetos.

Araújo e Arantes (2009) bem explicam o funcionamento das atividades de resolução de problemas.

a) Tema Geral

Os temas gerais a serem tratados em resolução de problemas deverão ser relacionados com temáticas, como: fortalecimento da cidadania, resolução de

problemas sociais e a articulação entre os conhecimentos científicos e os problemas do cotidiano. A organização dos temas obedece aos seguintes parâmetros:

- ✓ Em cada semestre são apresentados aos alunos três temas gerais, que dão origem aos problemas abordados pelas diversas turmas.
- ✓ Devido à composição das turmas com alunos oriundos de vários cursos, os temas gerais buscam ser abrangentes e abertos, o suficiente para permitir seu estudo sob várias perspectivas.
- ✓ Cada turma deve escolher, no primeiro dia de aula, um dentre os três temas propostos. (ARAÚJO; ARANTES, 2009, p.108).

b) Os Problemas e Sua Organização

Nesta seção, Araújo e Arantes (2009, p. 109) apresentam a forma como os estudos com resolução de problemas são organizados:

- ✓ Cada turma é constituída por 60 alunos de cinco cursos diferentes, reunidos em grupos de seis alunos de cursos diferentes no primeiro semestre. No segundo semestre são alunos de um mesmo curso.
- ✓ As aulas de resolução de problemas são alternadas entre encontros coletivos dos 60 alunos e encontros dos grupos dos seis alunos.
- ✓ As aulas coletivas, em torno de quatro no semestre, têm, entre outras funções, a responsabilidade de socializar os conhecimentos produzidos e trabalhar aspectos mais gerais do tema escolhido pela turma, por meio de aulas expositivas, conferências, mesas-redondas, debates, simpósios, exibição de filmes, socialização de dados, etc.
- ✓ Os encontros de tutorias nos pequenos grupos, que são em torno de doze no semestre, têm como meta, dentre outras funções, elaborar as estratégias de ação e buscar coletivamente resoluções para os problemas estudados.
- ✓ Cada turma de resolução de problemas conta com cinco professores tutores, sendo cada um responsável por dois grupos de seis alunos. (ARAÚJO; ARANTES, 2009, p.108).

c) O Funcionamento das Aulas

Pela característica do trabalho com RP adotada pela EACH e a complexidade dos fenômenos naturais, sociais e culturais a serem estudados com base nos temas gerais propostos, não existe uma maneira de se organizar o funcionamento das

aulas. Em linhas gerais, no entanto, existem três momentos essenciais que devem ser respeitados por todos:

Fase 1: Análise do Problema e Planejamento da Pesquisa

- ✓ Aproximação da temática a ser estudada.
- ✓ Elaboração do problema pelo grupo.
- ✓ Mapeamento e busca de informações sobre o problema.
- ✓ Elaboração de hipóteses que auxiliem na compreensão do fenômeno.
- ✓ Definição das estratégias para se responder ao problema.
- ✓ Definição do projeto de pesquisa:
 - Resumo.
 - Introdução e justificativa, com síntese na bibliografia fundamental.
 - Objetivos.
 - Plano de Trabalho e cronograma de execução.
 - Material e métodos.
 - Forma de análise dos resultados.

Fase 2: Desenvolvimento de Ações que levem à Resolução do Problema

- ✓ Desenvolvimento de estudos, pesquisas e intervenções.

Fase 3: Produção do Relatório Científico

- ✓ Socialização dos resultados e produção do relatório científico – última etapa.

As aulas coletivas têm a função de socializar os conhecimentos produzidos até determinado momento do semestre, ao mesmo tempo em que ajudam a trazer discussões que ampliem os referenciais sobre os temas em questão, enriquecendo as possibilidades de resolução dos problemas estudados.

d) Avaliação em RP

A avaliação ocupa um papel central na preocupação dos docentes envolvidos com RP na USP Leste e a cada ano vem sendo aprimoradas as estratégias e os modos de empregá-las no ciclo básico. As reflexões e os experimentos buscam um

equilíbrio entre uma perspectiva processual e formativa com relação aos conteúdos estudados e uma perspectiva de promover a formação de alunos e alunas para o desenvolvimento de competências para:

- O convívio social.
- A organização dos tempos de estudo e desenvolvimento de projetos.
- A elaboração dos procedimentos de comunicação pública em linguagens científica e cotidiana.
- A aquisição de autoconhecimento e senso de responsabilidade social.

Para atingir tais objetivos, a avaliação de RP está estruturada da seguinte maneira:

✓ Cada grupo tem de elaborar, ao longo do semestre, um relatório científico parcial e um relatório científico final. Cada um desses relatórios é avaliado pelo professor-tutor, pelos alunos e pelos demais professores da turma, e a média obtida em cada avaliação compõe a média final de cada aluno.

✓ Os relatórios são socializados em seminários, quando são apresentados pelos alunos aos cinco professores da turma e para os demais colegas.

✓ O relatório parcial compõe 30% da nota final e o relatório final 70%. Cada uma dessas notas é composta por avaliações feitas pelo professor-tutor, pelos demais professores da turma, pela autoavaliação do aluno e pela avaliação que o grupo faz de cada aluno..

✓ O professor-tutor atribui uma nota coletiva para cada grupo, que tem peso 5, baseado no relatório científico do grupo. Também atribui uma nota individual a cada aluno, com peso 10, baseada em sua participação, responsabilidade e desempenho no desenvolvimento do trabalho.

✓ Nos seminários de apresentação dos relatórios parcial e final, os demais quatro professores-tutores da turma (excluído o tutor do grupo) atribuem uma nota coletiva para a apresentação de cada grupo, podendo considerar: a qualidade da apresentação oral e da apresentação estética; o conteúdo do material disponibilizado; as respostas às perguntas feitas por sorteio aos membros do grupo; e a qualidade do relatório impresso. É calculada a média das quatro notas dadas pelos professores da banca e o valor encontrado tem peso 3.

✓ Em um encontro coletivo do grupo e seus alunos com o tutor, cada aluno faz uma autoavaliação (que tem peso 1), baseado em sua participação, seu respeito ao grupo, sua responsabilidade e seu desempenho no desenvolvimento do trabalho. Como uma segunda etapa dessa reunião, o grupo dá uma nota para cada aluno, discutida coletivamente e baseada nos mesmos critérios anteriormente citados.

✓ Toda esta complexa rede de informações e avaliações está organizada em uma fórmula, que busca sintetizar seus resultados, traduzindo seus conceitos que variam de 0,0 a 10,0.

Araújo e Arantes (2009, p. 116) apresentam pequenos resumos de alguns trabalhos que foram desenvolvidos em Resolução de Problemas nos dois primeiros anos de funcionamento da USP Leste.

Eles podem dar uma ideia da riqueza do conhecimento produzido pelos alunos e alunas do primeiro ano da universidade e sua forte vinculação com temáticas relacionadas com a cidadania e a comunidade no entorno da universidade.

Análise da eficiência da inclusão digital nos telecentros de São Paulo.

Autores: Guilherme Salles, Jaime Hoshino, Marcos Chen Chang, Marcos Ribeiro, Rafael Moraes e Ricardo Feitosa.

Resumo: O estudo verificou, por análises qualitativas, como está funcionando o programa 'Telecentro na cidade de São Paulo', no tocante à sua missão de alfabetizador digital.

A tecnologia assistiva aplicada ao ensino de deficientes visuais

Autores: David Santos, Marcelo Amaral, Omar Abdo, Patrícia Egri e Renato Miyabara

Resumo: A pesquisa traz uma análise de recursos assistivos (software e hardware) utilizados por deficientes visuais na vida cotidiana e nos espaços educativos, buscando conhecê-los e caracterizá-los como ferramentas úteis na inclusão social e digital desses indivíduos.

A assistência obstétrica nos sistemas público e privado de saúde

Autores: Claudia Aguiar, Flávia Sakata, Flávio França, Mariana Viginotti e Ricardo Arruda.

Resumo: Existem dois sistemas de saúde no Brasil: o sistema público (SUS – Sistema Único de Saúde) e o sistema privado. O objetivo do trabalho foi verificar se existem diferenças no tratamento e na assistência às mulheres gestantes em ambos os sistemas de saúde, com relação ao pré-natal e parto. (ARAÚJO; ARANTES, 2009, p.116).

3.3. Aplicação do PBL no Curso de Ciências Contábeis da FEA-RP/USP

Nesta seção é abordado o resultado de pesquisa realizada no curso de Ciências Contábeis da FEA-RP/USP, especificamente na disciplina “Contabilidade Introdutória II”, desenvolvido por Mara Alves Soares, em 2008.

Segundo Soares (2008), o objetivo da pesquisa foi verificar a efetividade do método PBL no curso citado.

A Contabilidade é uma Teoria da Mensuração e busca mensurar nos relatórios o impacto das decisões em prol da qualidade e da eficiência. O curso de Ciências Contábeis divide suas disciplinas em obrigatórias (de formação humanística e social – disciplinas básicas) e as optativas (conhecimentos relevantes e atuais), possibilitando aos alunos direcionar sua formação profissional pela sua área de interesse.

De acordo com Soares (2008, p. 113), a disciplina foi escolhida por ser uma das dezessete disciplinas do núcleo básico, além de ser obrigatória e requisito para outras três disciplinas obrigatórias e uma optativa. Sendo assim, esta disciplina tem sua relevância para o curso, trazendo vários conceitos cuja aprendizagem deverá ser duradoura para a compreensão das futuras disciplinas. Tal disciplina aprofunda o conhecimento sobre o mecanismo contábil (escrituração, apuração de resultado e elaboração do Balanço Patrimonial e Demonstrações de Resultado do Exercício), bem como ensina escrituração de conceitos específicos preparando os alunos para outras disciplinas.

Andrade (2002, p.1), por sua vez, ressalta que:

A Contabilidade Introdutória representa o alicerce, a base de todo o conhecimento contábil que será complementado no decorrer do curso. É nesse momento que o aluno tem o primeiro contato com a ciência contábil e dependendo de como se dá esse contato, ele poderá ou não abraçar com mais vigor a profissão que escolheu. (SOARES, 2008, p.114).

Para a composição da amostra da pesquisa, na disciplina escolhida por Soares (2008) estão matriculados 48 alunos, porém, 40 deles participaram resultando em 40 observações. Embora seja uma pesquisa isolada, a autora acredita que pode ser um referencial para aplicações futuras em maiores proporções

para a área de Contabilidade, pois na época de sua aplicação o PBL era considerado embrionário na área contábil.

A fim de que fosse encontrada a efetividade do método PBL, Soares (2008, p.118) adaptou os objetivos, adequando-os às bases mais amplas do tópico “Patrimônio Líquido” e adicionou ao conteúdo dos objetivos de aprendizagem competências e habilidades do egresso para atender ao método PBL, de acordo com as Diretrizes Curriculares do Curso de Ciências Contábeis (Resolução CNE/CES 10, 16/12/2001), segue:

- Adquirir compreensão de problemas associados com o tópico Patrimônio Líquido.
- Adquirir conhecimento da teoria aplicável do Patrimônio Líquido.
- Desenvolver habilidade de resolver problemas em Patrimônio Líquido.
- Desenvolver a capacidade de pensar analiticamente.
- Melhorar habilidades de elaborar pareceres e relatórios.
- Desenvolver habilidade de apresentação oral.
- Aprender como e onde encontrar conhecimento relevante para determinado problema de Patrimônio Líquido.
- Aprender como definir problemas a partir de um conjunto de fatos e situações.
- Aprender como aplicar o conhecimento.
- Desenvolver habilidades em reconhecer qual conhecimento é relevante.
- Desenvolver habilidades em usar tecnologia de informação para habilidades básicas de negócio.
- Desenvolver habilidades em aprender a trabalhar com outras pessoas em equipes.

Para Soares (2008), a coleta dos dados para a pesquisa ocorreu logo após a aplicação do método PBL, por meio de um questionário adaptado de Kanet e Barut (2003). A distribuição do questionário e o recolhimento do mesmo ocorreram por conta da docente que aplicou o método.

O método de ensino PBL foi aplicado em uma sala universitária do 2º período do curso de Ciências Contábeis em 2007. Cada aula apresentada foi composta de

100 minutos para as atividades serem realizadas. Foram formadas 8 equipes de 5 a 7 pessoas. Todo cuidado foi tomado para que os membros das equipes fossem o mais diversificado possível.

A implantação do PBL seguiu o processo de aplicação conforme os sete passos descritos primeiramente por Sakai e Lima (1996) e, na sequência, por Lochida (2001), autora já mencionada neste trabalho no tópico 2.2.1.

3.3.1 Vantagens e Desvantagens do PBL em Relação à Aplicação no Curso de Ciências Contábeis da FEA-RP/USP

Soares (2008), em sua pesquisa, verificou, após a compilação dos dados, que há um relacionamento entre a aderência ao método PBL e o conhecimento em Patrimônio Líquido, a resolução de problemas/comunicação/desenvolvimento de habilidades e a confiança/satisfação. Portanto, através do estudo destes resultados, a autora concluiu estatisticamente a efetividade do método PBL ao encontrar um relacionamento positivo entre os três pares de constructos.

Alguns autores, citados por Soares (2008), indicam positividade ao método, como Oliveira (2007) e Moraes (2007). Para eles, o processo de aprendizagem do adulto se desenvolve na seguinte ordem:

- ✓ Sensibilização (motivação).
- ✓ Pesquisa (estudo).
- ✓ Discussão (esclarecimento).
- ✓ Experimentação (prática).
- ✓ Conclusão (convergência).
- ✓ Compartilhamento (sedimentação).

Porém, ressalta-se a concepção de Escrivão Filho e Ribeiro (2007, p.9), de que o PBL:

Não oferece garantia de colocação no mercado de trabalho ou uma carreira bem sucedida para os alunos que são formados através dele. O PBL não fornece, tampouco, um ambiente de aprendizagem satisfatório para todos os alunos e professores.

De posse de algumas opiniões dos alunos objetos da pesquisa elaborada por Soares (2008), torna-se possível avaliar as vantagens e desvantagens do método, apresentadas no Quadro 3.

Vantagens da Aplicação do Método na Prática
“A sinergia criada dentro do grupo e a pró-atividade dos colegas facilitou a elaboração do trabalho [...]”.
“O grupo se mostrou bem empenhado em procurar as soluções para o problema. Soubemos respeitar uns aos outros e sempre procurando ajudar aquele que estava com dificuldades no entendimento, apesar de haver algumas abstinências por parte de alguns participantes do grupo, aqueles que levaram mais a sério o trabalho, conseguiram alcançar os objetivos, a saber, o entendimento e conclusão da pesquisa [...]”.
“Achei muito interessante esse tipo de trabalho em equipe, é uma forma de nos esforçarmos mais para entender os assuntos que desconhecemos, além disso, pude perceber meus pontos fortes e fracos no trabalho em equipe [...]”
Desvantagens da Aplicação do Método na Prática
“O grupo não se concentrou na atividade, perdendo tempo com atividades paralelas”.
“Alguns gostaram do método prático, já eu prefiro a explicação da professora com seus slides e aulas expositivas”.
“Achei esse método de ensino bastante complicado, visto que não tínhamos nenhuma noção do conteúdo e, mesmo pesquisando as contas, ainda ficamos com muitas dúvidas em como analisar o balanço e, assim, não conseguíamos chegar a uma conclusão correta”.
“Gostei do método, mas algumas ressalvas são importantes: (i) maior engajamento dos alunos, (ii) disponibilidade de mais fontes de consulta, desde que sejam confiáveis (ex: livros), (iii) limitar a consulta à internet em sites confiáveis (CVM, Bovespa, CPC, Receita Federal, entre outros), (iv) explicação do professor, posteriormente a avaliação [...]”.

Quadro 3 – Vantagens e Desvantagens do PBL na Opinião dos Alunos

Fonte: Adaptado de Soares (2008)

Com as considerações dos alunos referentes ao método PBL, percebe-se que a aprendizagem está mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem; a experiência do aluno faz parte da discussão e da solução de problemas em equipe; a aprendizagem estava baseada em problema, exigindo

ampla gama de conhecimento para se chegar à solução; e, através do problema, buscou-se uma aplicação prática para a vida.

Soares (2008 p. 153) afirma que a docente que aplicou a metodologia em sala de aula gostou do método e pretende fazer o uso, mas, de uma forma “mista” (dando uma base conceitual no início), pois, acredita que alguns alunos ficaram presos na busca de conceitos, de forma que o tempo foi reduzido para a análise.

A docente percebeu que, durante as apresentações, apesar de terem sido consideradas muito boas, alguns pontos não foram abordados, e uma equipe teve uma apresentação razoável dos conceitos. Assim, após a aplicação do PBL, a docente fez uma complementação por meio de aula expositiva.

Segundo a docente, um dos pontos que o PBL não atingiu foi a parte técnica da contabilidade (débitos e créditos). Considera-se aqui como parte técnica a operacionalidade, mas quanto ao entendimento, este foi alcançado.

Neste capítulo foram apresentados os estudos de casos que são objetos de referência para a pesquisa desta dissertação e, logo após, a análise de dados dos questionários enviados aos coordenadores.

Na sequência é apresentado o capítulo da metodologia adotado para a pesquisa considerando todos os procedimentos metodológicos.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo são descritos os conceitos que serviram de base à escolha da metodologia apresentada nesta dissertação.

4.1. Desenvolvimento Conceitual

Inicia-se com o conceito de Leite (2008, p.37), que toda a pesquisa baseia-se na ciência, que é “o conjunto de conhecimentos específicos e sistematizados, com métodos, técnicas e objetos próprios, que aprende-se, assimila-se e transmite-se aos outros através da experiência, da razão, da reflexão e da fé”. Não pode haver ciência sem pesquisa e não pode haver pesquisa sem ciência. É através da pesquisa que a ciência progride e atinge os seus objetivos, de servir como instrumento de desenvolvimento do homem e sua sociedade.

Segundo Rudio (1986, p.9) “a pesquisa, num sentido mais amplo, é um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento”.

Ressalta-se que há vários tipos de pesquisa, porém, os mais utilizados e comuns são demonstrados no Quadro 4.

Quanto à natureza	Qualitativa ou quantitativa.
Quanto ao conteúdo	Teoria (pura) e prática (aplicada).
Quanto à teoria	Bibliográfica, descritiva, experimental e histórica.
Quanto à prática	De campo, de estágio ou aprendizagem, e profissional.
Quanto à descrição	De opinião, motivação, exploratória, documental, de estudo de caso.

Quadro 4 – Tipos de Pesquisas

Fonte: Adaptado de Leite (2008).

Os especialistas da metodologia ensinam que todas as pesquisas são científicas.

Pesquisa científica é a que usa o método científico ou tem por objetivo desvendar ou buscar, através de métodos e das técnicas específicas, as soluções para os problemas do conhecimento em geral e, especificamente, das ciências. Segundo um conceito clássico, pesquisa científica é uma atividade ou um meio para elaborar teorias científicas, partindo do conhecimento empírico, da observação, dos fenômenos ou fatos em geral, seja de qual natureza forem, naturais, socioeconômicas ou culturais. (LEITE, 2008, p. 43).

A pesquisa deve conter etapas como: a escolha do tema, os objetivos pretendidos, a definição do processo de coleta de dados e informações, o processamento dos dados, bem como, a análise e a apresentação dos resultados.

Ao longo da dissertação, vários conceitos e referenciais teóricos são explorados para bem entender a contextualização do tema proposto.

Justifica-se, na sequência, a escolha da metodologia de pesquisa adotada para esta dissertação que é a pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratório-descritiva e transversal quanto ao tempo.

Quanto à natureza de pesquisa há dois grandes grupos de movimento da investigação: quantitativos e qualitativos, que servem de base para a classificação da teoria e a denominação do tipo de pesquisa.

As pesquisas que aplicam métodos quantitativos são as que empregam a estatística e a matemática como principais recursos para a análise de informações. Para Appolinário (2011, p.150), a pesquisa quantitativa é “uma modalidade de pesquisa na qual as variáveis predeterminadas são mensuradas e expressas numericamente”.

Já as que aplicam os métodos qualitativos são representados por trabalhos que não necessitam de ferramentas estatísticas. Para Appolinário (2011, p.149), a pesquisa qualitativa é “uma modalidade de pesquisa na qual os dados são coletados através de interações sociais e analisados subjetivamente pelo pesquisador”.

Assim, por não fazer uso de dados estatísticos para a composição do estudo não se optou pelo método quantitativo, mas, sim, pelo método qualitativo, por promover interação social com o grupo de pesquisa.

Na concepção de Richardson (1999, p. 80), o método qualitativo “não emprega instrumentos estatísticos”. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem:

Descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuindo no processo de mudança de determinado grupo. Possibilita uma análise com maior profundidade sobre os fenômenos que estão sendo estudados.

Chizzotti (2001) corrobora ao afirmar que a pesquisa de abordagem qualitativa:

Parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2001, p.79).

Neste estudo, a abordagem de pesquisa qualitativa, faz uso do tipo de pesquisa tanto exploratória quanto descritiva, compondo uma pesquisa “exploratório-descritiva” que, em suas diversas formas, lida com fatos provenientes de uma situação real.

A pesquisa exploratória, segundo Gil (2009, p.48) tem a finalidade básica de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores”. Ou seja, intenciona proporcionar “um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores”.

A pesquisa descritiva é assim definida por Lakatos e Marconi (2005, p.152-153) como aquela que procura “observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos ou fenômenos, sem que o pesquisador interfira neles ou os manipule”. Trata-se do tipo de pesquisa que tem como objetivo fundamental “a descrição das características de determinada população ou fenômeno”. Com isso é possível observar a frequência com que “um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com os outros, sua natureza e características”.

As referidas autoras igualmente conceituam a pesquisa exploratório-descritiva:

São investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato, ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar, clarificar conceitos. (LAKATOS; MARCONI, 2005, p.190).

Escolhida a abordagem de pesquisa e os tipos de pesquisa, passa-se à definição do procedimento de coleta de dados, quanto ao tempo, que pode ser longitudinal (ao longo de um tempo) ou transversal (num tempo determinado).

Freitas et al. (2000, p.106) citam que essas pesquisas longitudinais ou transversais são definidas “quanto ao número de momentos ou ponto no tempo em que os dados são coletados”. Nos procedimentos desta dissertação, o tempo é transversal, uma vez que “sua coleta de dados ocorre em um só momento, pretendendo descrever e analisar o estado de um ou várias variáveis em um dado momento”.

Para a composição do referencial teórico, como técnicas de coleta de dados, foram realizados levantamentos bibliográficos e documentais, além de consultas em periódicos e em meio eletrônico.

A pesquisa bibliográfica está diretamente ligada à produção de autores e deve estar devidamente registrada, ou seja, o trabalho é desenvolvido com base nas contribuições de outros pesquisadores. A pesquisa documental tem base em material geralmente público.

Para Gil (2002, p. 45-46) a principal vantagem da pesquisa bibliográfica “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquele que poderia pesquisar diretamente”. Já o desenvolvimento da pesquisa documental abrange os “documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos públicos, etc.”.

Beuren (2009, p. 87) salienta que o material consultado numa pesquisa bibliográfica é o mais comum entre os levantamentos realizados e pode ser feito por meio de qualquer referencial que já é de “conhecimento público em relação àquilo

que se pretende estudar, desde publicações avulsas, boletins, jornais, livros, pesquisas, monografias, dissertações, teses, entre outros”.

4.2. Desenvolvimento da Pesquisa

Para a composição da pesquisa propriamente dita foi usado o questionário como instrumento de coleta de dados e a internet como veículo para o envio e recebimento de e-mails junto aos participantes da pesquisa.

A temática envolvendo as questões do questionário é a aplicação do *Problem Based Learning* - PBL em Instituições de Ensino Superior, com o objetivo de analisar a percepção dos coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis, de IES da cidade de São Paulo, sobre a utilização dessa Metodologia PBL.

Sobre o PBL, as questões envolveram: a percepção do docente sobre ser aplicável ou não, a metodologia como algo dinâmico e prazeroso no processo ensino-aprendizagem, a opinião sobre a necessidade de reformulação curricular, a visão dos docentes sobre o auxílio dessa metodologia para o futuro profissional dos discentes, se já houve oportunidade de aplicação do método, se há percepção sobre comprometimento da metodologia aliada à experiência, a percepção sobre os instrumentos necessários à avaliação do aluno, a melhoria do desempenho discente, as vantagens e desvantagens do PBL ao curso, bem como os impactos quanto à remuneração docente, relativos ao nível de exigência do PBL.

Foram elaboradas 20 questões de modo “fechado” com a escolha de alternativas aos respondentes, com apenas 02 delas com a opção do respondente contribuir com mais alguma resposta.

Para a validação da pesquisa foi realizado um Pré-Teste com 03 professores doutores, coordenadores de cursos de Ciências Contábeis, para medir a validade da pesquisa, sua fidedignidade e operacionalidade.

Num prazo aproximado de quinze dias houve o envio e o retorno dos questionários com as respostas; enviados em 13/10/2014 e devolvidos até 28/10/2014.

Com a devolutiva dos três questionários, o principal resultado abordado nesse Pré-Teste, foi a sugestão de diminuição do número de questões de 20 para 13; sugestão indicada para que o questionário tivesse uma sequência lógica e não

cansativa. Após os trâmites e ajustes, a pesquisa foi enviada aos coordenadores das Instituições de Ensino Superior constantes no Quadro 5, selecionados pelo maior número de alunos na área de Ciências Contábeis, contendo 13 perguntas com respostas de múltipla escolha, apresentados no Apêndice II.

O Quadro 5 apresenta as instituições pesquisadas em ordem alfabética.

Instituições de Ensino
Centro Universitário Metropolitano de São Paulo - UNIMESP
Centro Universitário Sant'Anna
Centro Universitário SENAC
Faculdade Carlos Drummond de Andrade
Faculdade Legale
Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP
Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras - FIECAFI
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP
Universidade Anhembi Morumbi
Universidade Cidade de São Paulo - UNICID
Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL
Universidade de Mogi das Cruzes - Campus Lapa - UMC
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP
Universidade Metodista de São Paulo - UMESP
Universidade Nove de Julho - UNINOVE
Universidade Paulista - UNIP
Universidade Presbiteriana Mackenzie - MACKENZIE
Universidade São Judas Tadeu - USJT
Universidade de São Paulo - USP

Quadro 5 – Relação de Instituições de Ensino Superior Selecionadas para o envio do Questionário aos Coordenadores

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Após a validação do pré-teste, os questionários foram reformulados com as sugestões dos três respondentes e enviados por e-mail a todos os professores doutores, coordenadores das instituições de ensino que possuem o curso de Ciências Contábeis e que estão relacionadas no Quadro 5.

O referido questionário foi encaminhado com uma Carta de Apresentação, que contextualiza a pesquisa e informa ao respondente que ele é parte integrante do trabalho. Esta Carta consta no Apêndice I desta dissertação.

4.3. Retorno da Pesquisa

Após o envio por e-mail dos 20 questionários, 10 deles foram respondidos na sua integralidade.

Dos outros 10 restantes, 02 foram bloqueados para receber novas mensagens do assunto relacionado e 01 coordenador respondeu seus questionamentos e opiniões com a seguinte colocação:

Ainda não respondi seu questionário pelos motivos:

- 1) O PBL foi desenvolvido para aplicação em cursos de Saúde.
- 2) Em período integral.
- 3) Os CCC são, na maioria, em período noturno.
- 4) Os alunos, na maioria, trabalham.
- 5) Existe uma "grade" a ser cumprida em cada noite.
- 6) Não há interdisciplinaridade entre as disciplinas.
- 7) Os Professores são de carreira. Estão sempre correndo...
- 8) A pesquisa deveria ser direcionada para cursos de período integral, noturno, IES públicas e IES privadas.
- 9) Nas privadas, normalmente, 20% é em EAD.
- 10) Quem seria o responsável pelos trabalhos em PBL?

Para preservar a confidencialidade das respostas do questionário e em coerência com o que foi divulgado na Carta de Apresentação, a identidade do autor do depoimento não foi divulgada, mas trata-se de coordenador de instituição privada.

Os outros 07 questionários não foram respondidos, mesmo após o envio de novas mensagens sobre a importância das respostas para a conclusão da pesquisa.

Entre os 10 respondentes que devolveram o questionário respondido estão coordenadores de cursos tanto de instituições públicas quanto privadas. Já os respondentes que bloquearam os e-mails são de instituições privadas.

Os coordenadores que não responderam pertencem todos a instituições privadas.

De posse dos dados obtidos com os questionários, suas respostas foram colocadas em planilha e transformadas em gráficos que são apresentados no próximo capítulo que apresenta os resultados e a análise desses resultados. O programa utilizado foi o Microsoft Excel para a transformação dos dados em gráficos e o Microsoft Word para a organização e transferência dos dados dos gráficos para o texto.

O capítulo 5 apresenta, então, os resultados obtidos na pesquisa, faz a análise desses dados e sua devida interpretação.

5. RESULTADOS, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Como já mencionado do capítulo anterior, de 20 questionários foram devolvidos 10 e são esses 10 resultados que foram utilizados para a composição dos resultados.

Esses resultados são apresentados em 13 gráficos

5.1. Resultados Obtidos nos Questionários

Na sequência, os dados estão computados questão por questão, contendo um gráfico demonstrativo, no qual se pode avaliar melhor a conduta dos coordenadores com relação ao tema desta dissertação.

O Gráfico1 trata da percepção dos respondentes sobre a aplicabilidade da metodologia PBL nos cursos de Ciências Contábeis.

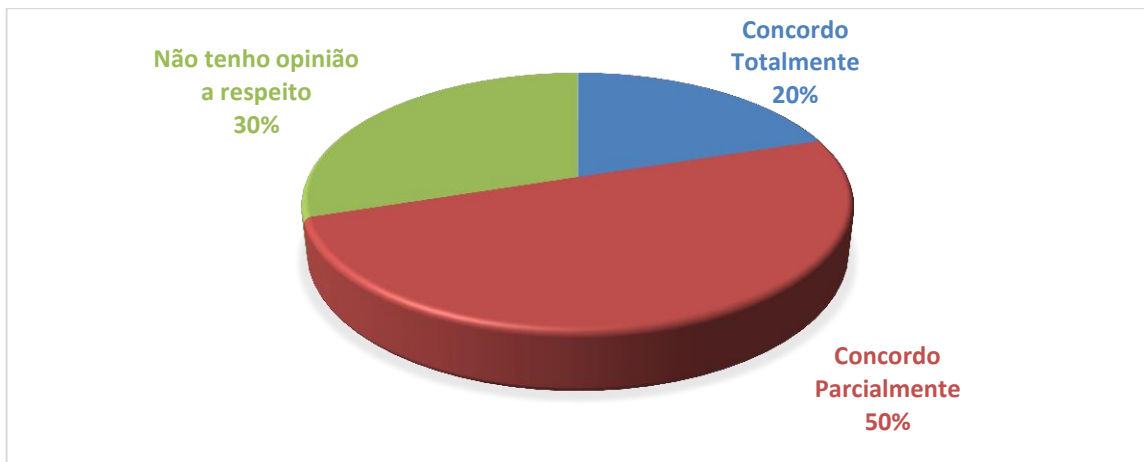


Gráfico 1 – Percepção dos Coordenadores sobre a Aplicabilidade da Metodologia PBL no Curso de Ciências Contábeis

Fonte: Elaborado pelo Autor

O Gráfico 2 trata da percepção dos respondentes sobre a aplicabilidade da metodologia PBL nos cursos de Ciências Contábeis.



Gráfico 2 – Percepção dos Coordenadores se a Metodologia de Ensino-Aprendizagem é Dinâmica e Prazerosa para os Discentes

Fonte: Elaborado pelo Autor

O Gráfico 3 questiona se o Curso de Ciências Contábeis precisa de uma reformulação curricular para que o PBL possa ser desenvolvido.

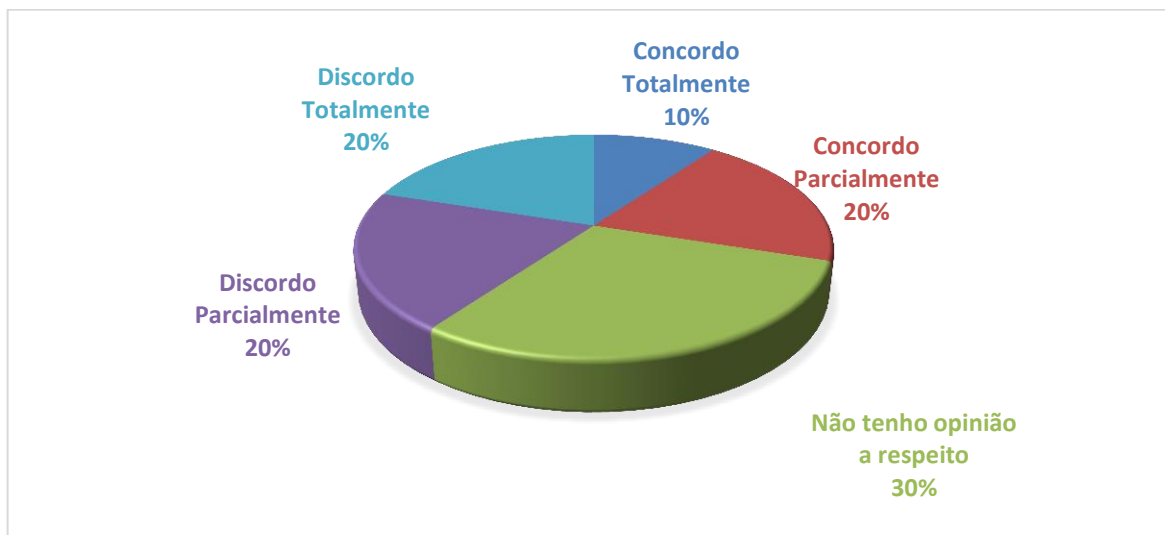


Gráfico 3 – Percepção dos Coordenadores sobre a Reformulação do Currículo do Curso de Ciências Contábeis para a utilização do PBL

Fonte: Elaborado pelo Autor

O Gráfico 4 pontua as atividades desenvolvidas em aula com a utilização do PBL e pergunta se elas condizem com as situações que os formados no Curso de Ciências Contábeis enfrentarão no seu futuro profissional.

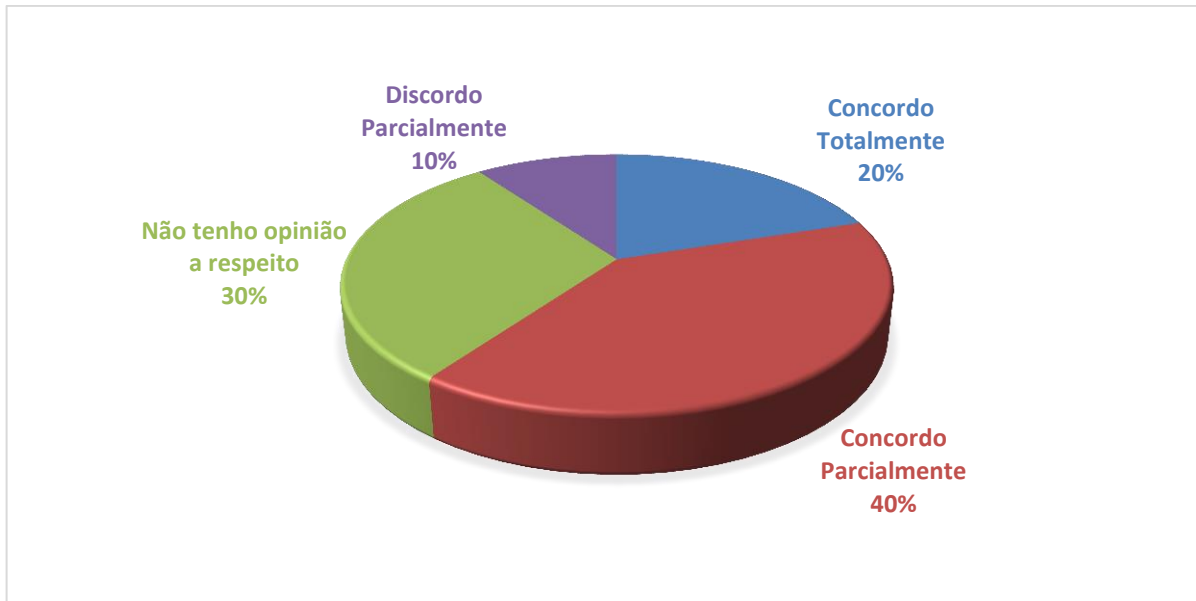


Gráfico 4 – Percepção dos Coordenadores sobre a Proximidade das Situações que o Discente enfrentará em seu Cotidiano com as Atividades em Sala de Aula com o PBL.
Fonte: Elaborado pelo Autor

O Gráfico 5 informa se já houve aplicação dessa metodologia por algum dos respondentes.



Gráfico 5 – Percepção dos Coordenadores sobre a Aplicação Prática da Metodologia no curso de Ciências Contábeis
Fonte: Elaborado pelo Autor

O Gráfico 6 mostra a percepção dos respondentes sobre o comprometimento dos docentes na utilização dessa metodologia.

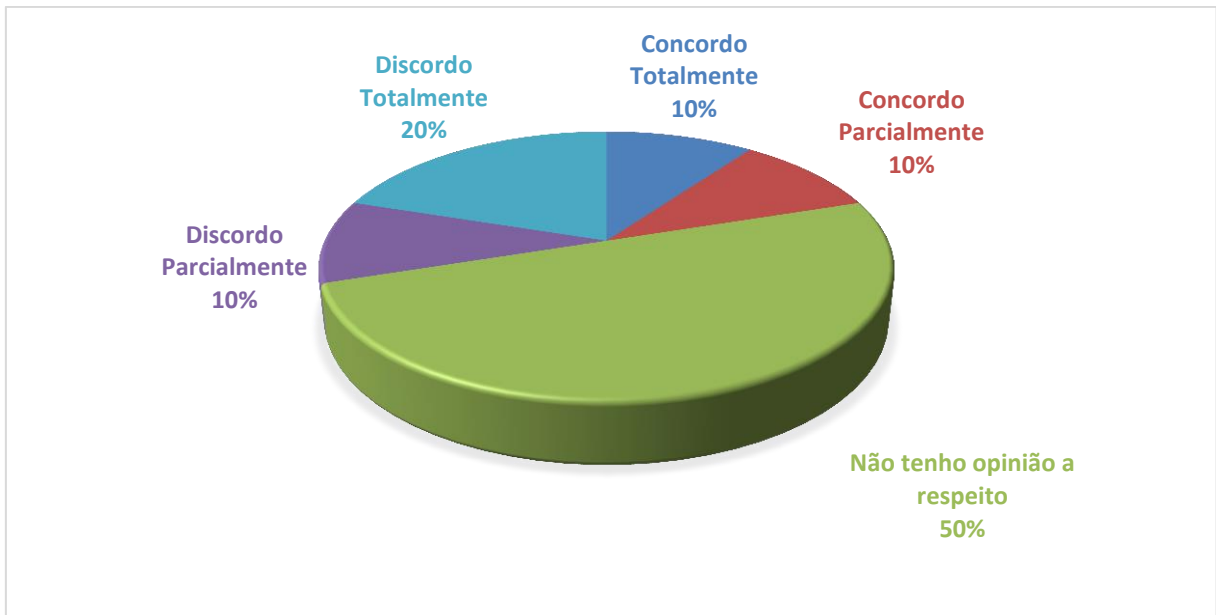


Gráfico 6 – Percepção dos Coordenadores sobre o Comprometimento dos Docentes do Curso de Ciências Contábeis

Fonte: Elaborado pelo Autor

O Gráfico 7 apresenta a percepção sobre as exigências aos docentes que esta metodologia necessita.

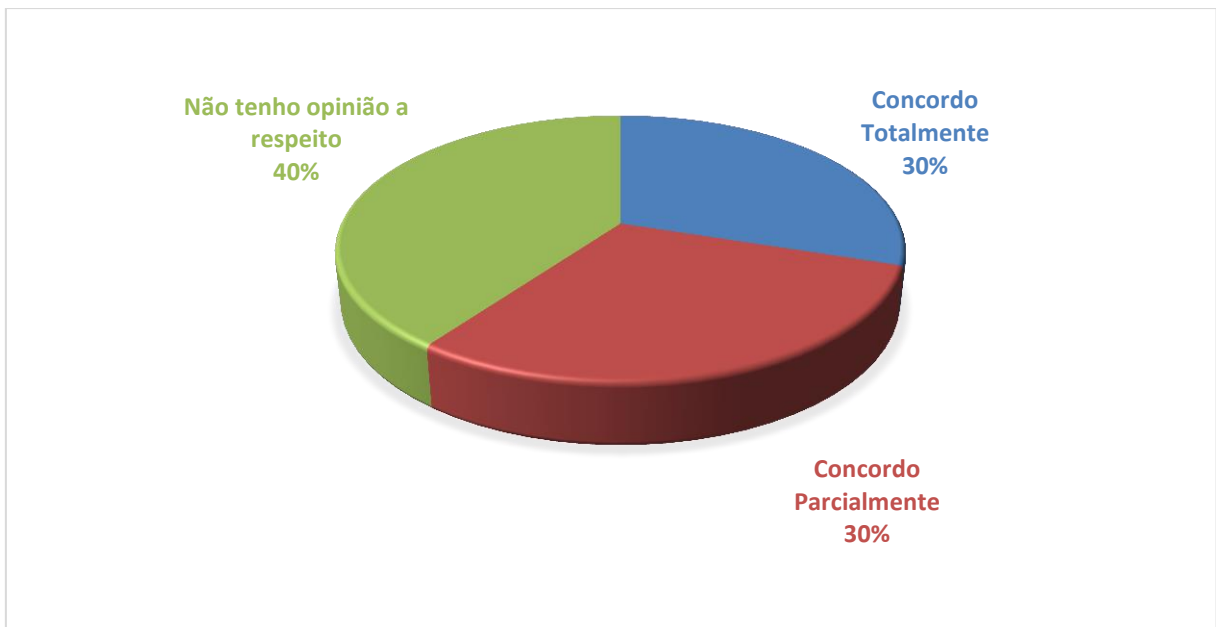


Gráfico 7 – Percepção dos Coordenadores sobre a Exigência aos Docentes em possuir, além de Conhecimento Teórico, Experiência Prática Reconhecida na utilização do PBL

Fonte: Elaborado pelo Autor

O Gráfico 8 apresenta a opinião dos respondentes sobre uma adequação na remuneração em razão do maior nível de exigência.

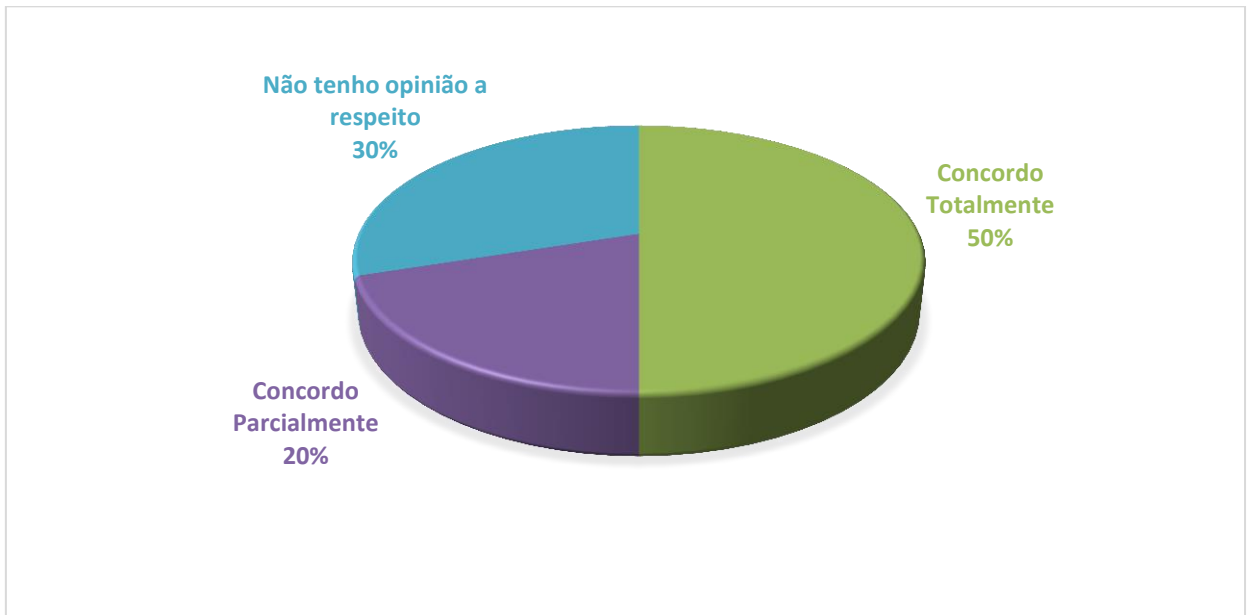


Gráfico 8 – Percepção dos Coordenadores sobre o Impacto de uma Política de Remuneração mais Adequada, devido ao Aumento de Dedicção do Docente.

Fonte: Elaborado pelo Autor

O Gráfico 9 mostra se o docente de Ciências Contábeis, para aplicar o PBL, faz uso de instrumentos adequados para a avaliação dos discentes.

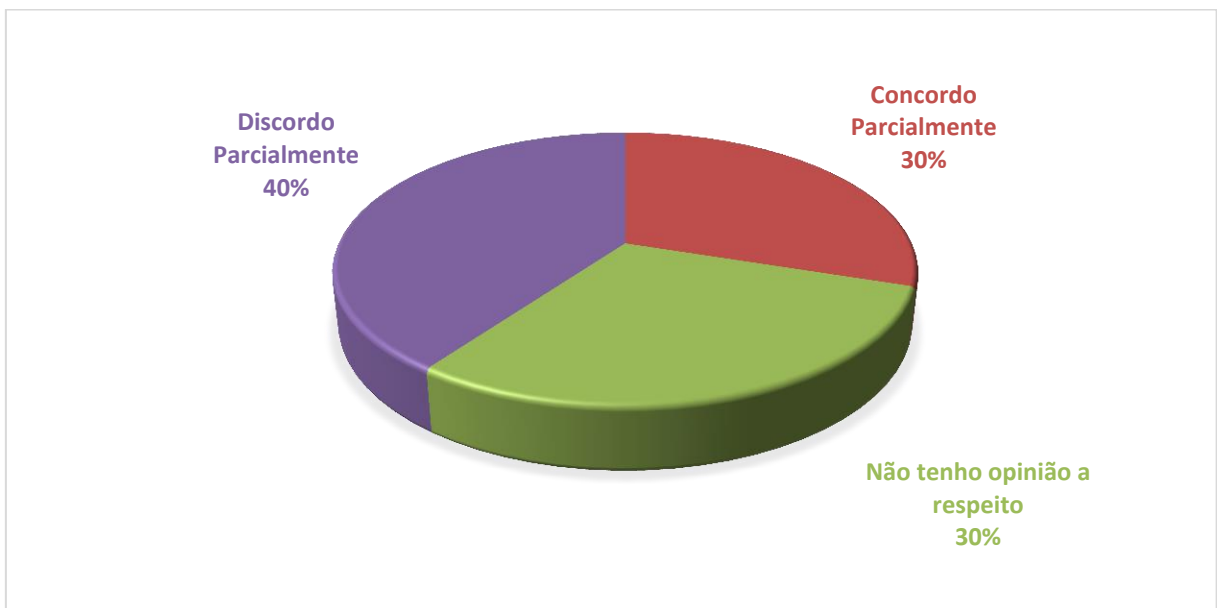


Gráfico 9 – Percepção dos Coordenadores sobre os Instrumentos Adequados de Avaliação do Discente para o Docente aplicar o PBL.

Fonte: Elaborado pelo Autor

O Gráfico 10 apresenta o entendimento dos coordenadores sobre o melhor método de avaliação dos discentes.



Gráfico 10 – Percepção dos Coordenadores sobre qual o Melhor Método de Avaliação do Discente

Fonte: Elaborado pelo Autor

O Gráfico 11 apresenta a opinião dos coordenadores sobre o desempenho dos discentes com a aplicação do PBL.

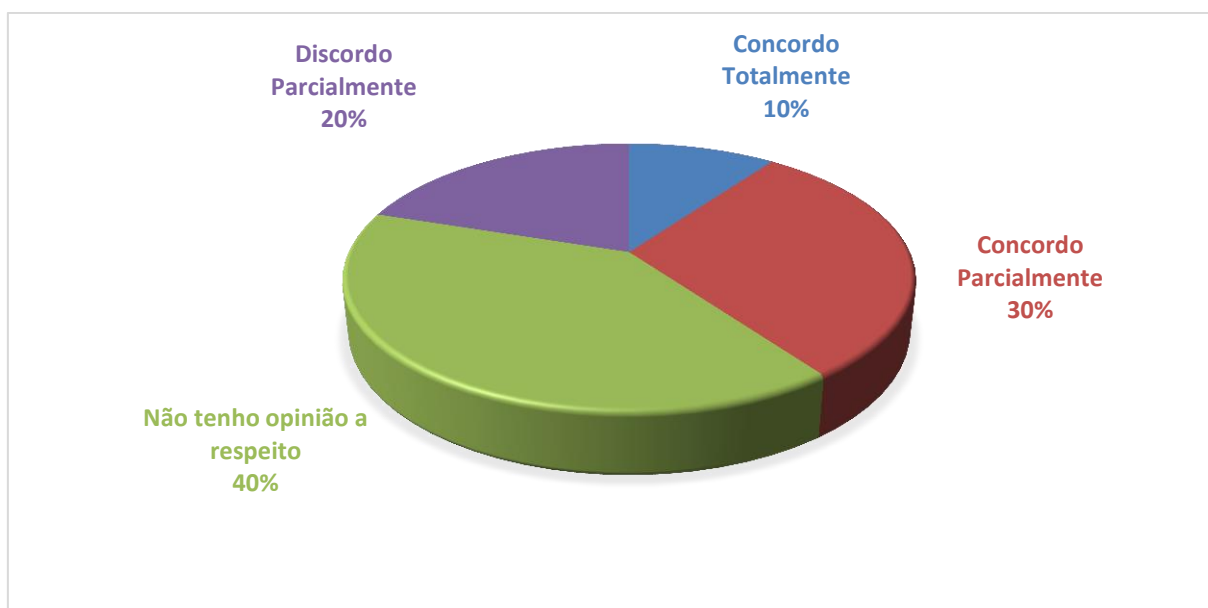


Gráfico 11 – Percepção dos Coordenadores sobre a Melhora no Desempenho dos Discentes do Curso de Ciências Contábeis com a Aplicação do PBL

Fonte: Elaborado pelo Autor

5.2. Análise e Interpretação dos Dados dos Gráficos da Pesquisa

Após os dados computados em forma de gráficos, tornou-se mais nítida a compreensão da aplicabilidade na prática, da metodologia PBL nos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis.

Os coordenadores sentem-se parcialmente confiantes com relação à aplicação da metodologia no curso de Ciências Contábeis, porém, pode-se perceber que ainda há certa resistência em sua aplicabilidade, mas, estes concordam que o PBL possa vir a ser uma metodologia a ser implantada no curso de Ciências Contábeis.

Alguns motivos para esta incerteza é verificada na aplicação desta metodologia, que ocorreu em apenas uma disciplina do curso e suas aplicações foram em alguns momentos da disciplina. A grande maioria ainda não utilizou a metodologia PBL.

Uma das causas evidenciadas é a que diz respeito aos docentes dos cursos de Ciências Contábeis. Os coordenadores são incertos quanto à existência de maior comprometimento dos docentes na utilização da metodologia, já que apontaram que, além de conhecimento teórico, o docente deve possuir experiência prática reconhecida para poder sanar todas as dúvidas dos graduados durante o trabalho desenvolvido em sala de aula, para que a metodologia tenha sucesso.

Outro ponto importante, é o aumento da exigência que a metodologia requer do docente, em termos de competências e dedicação, que deveria impactar numa política de remuneração mais adequada. Neste aspecto, os coordenadores concordam totalmente, contudo, esta questão foge do controle de suas competências, uma vez que, a decisão sobre a política salarial das instituições de ensino não pode ser alterada pelos mesmos.

Quanto à grade curricular do curso, a grande maioria discorda da reformulação das disciplinas, estando estruturada para receber a metodologia, pois os coordenadores concordam que as atividades em sala de aula se aproximam muito mais das situações que o futuro profissional enfrentará em seu cotidiano. Porém, é apontado que o docente não possui instrumentos adequados para avaliação do discente para aplicar o PBL, sendo que o melhor instrumento de

avaliação na aplicação da metodologia escolhida pelos coordenadores é a “Avaliação Contínua” e a “Avaliação Escrita e Oral”.

Com relação aos discentes, os coordenadores encontram-se divididos na questão da metodologia ser dinâmica e prazerosa, pois, a grande maioria manifestou não ter opinião a respeito ou que concorda parcialmente sobre as boas práticas da utilização nas disciplinas do curso.

Esta opinião reflete-se na questão na qual se avalia que o desempenho dos alunos melhoraria com a aplicação do PBL. Novamente, os coordenadores mostraram-se divididos, mas concordam que o desempenho dos discentes será melhor por todas as vantagens que a metodologia apresenta.

O questionário utilizado foi elaborado com duas questões, onde o coordenador poderia apontar mais de uma resposta, como mostra o Gráfico 12 com o elenco dos benefícios assinalados.

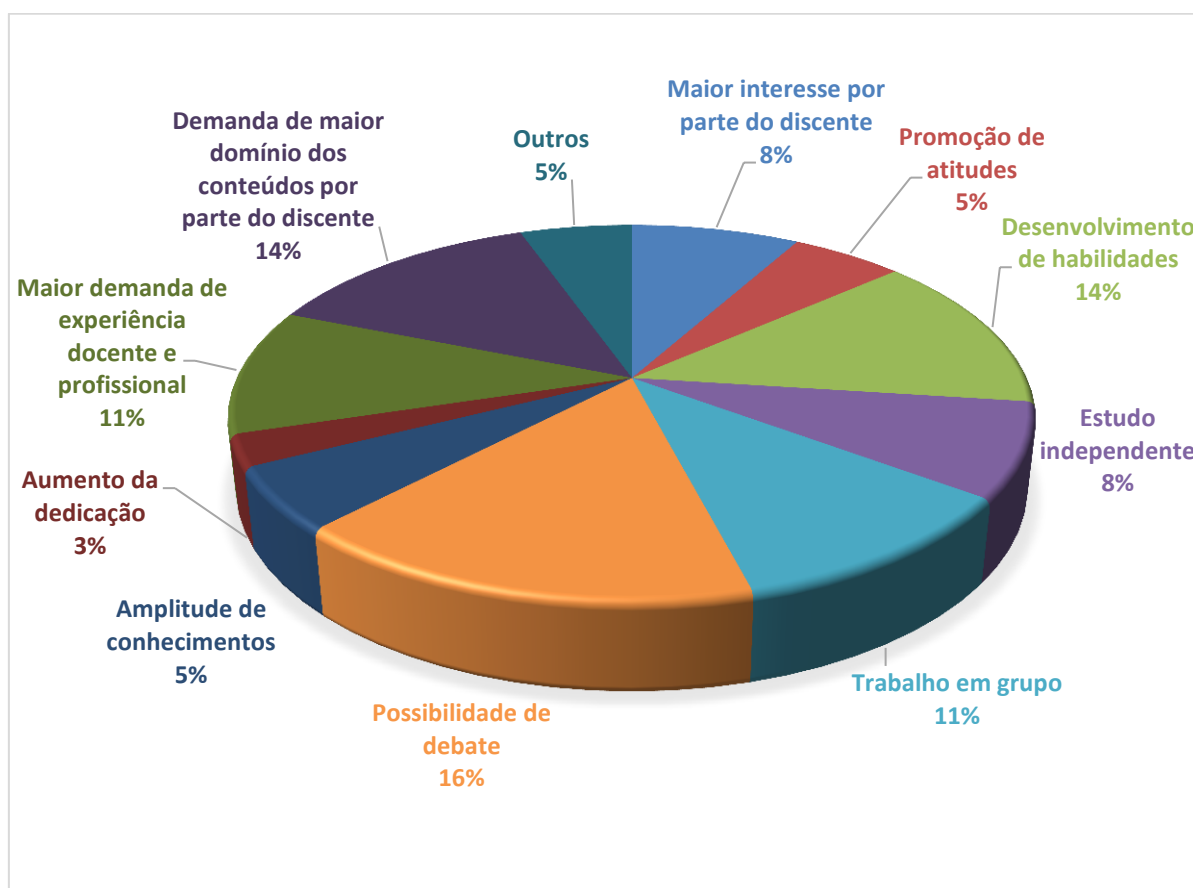


Gráfico 12 – Percepção dos Coordenadores sobre os Benefícios da Metodologia PBL no Curso de Ciências Contábeis

Fonte: Elaborado pelo Autor

O Gráfico 13 demonstra as principais desvantagens apontadas pelos coordenadores e a principal delas e que se destaca é a falta de maturidade e falta de comprometimento dos discentes em receber esta metodologia aplicada nas disciplinas do curso que escolheram. Os alunos não estão preparados para as atividades em grupo, os estudos paralelos, as pesquisas sobre o tema.

Outro ponto apontado pelos coordenadores é o aumento da carga de trabalho, uma vez que, a grande maioria dos alunos concilia estudo com trabalho, sobrando pouco tempo para os estudos paralelos.

Igualmente foi apontado o desinteresse do docente pela metodologia, o que implica no travamento da aplicação em sala de aula.

Na finalização deste capítulo dos Resultados, Análise e Interpretação, verificou-se que a metodologia PBL ainda é pouco conhecida no mundo acadêmico, o que dificultou uma análise mais profunda com mais participantes ativos. Por este motivo, esta é uma das possíveis causas para justificar a razão de poucos coordenadores terem respondido o questionário.

Porém, com as respostas pode-se avaliar que este é um processo difícil para os pioneiros que já fazem uso da metodologia. Todos os respondentes foram solícitos em atender aos objetivos da pesquisa, agradecendo a iniciativa e dispostos a esclarecer no caso de dúvidas. As respostas foram válidas para analisar melhor como a metodologia vem sendo aplicada e vista pelos coordenadores efetivamente na prática.

Pode-se afirmar que houve a introdução do tema aos que não conheciam, igualmente mostrou-se aos que já conheciam o tema, que há estudos e movimentos ocorrendo no mundo acadêmico, para que a metodologia ganhe força e siga para a transformação das Instituições de Ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da parte conceitual desta dissertação, percebe-se que vem ocorrendo mudanças no perfil do aluno egresso contabilista, passando a requerer destes não só os conhecimentos específicos das técnicas contábeis, mas, também, o desenvolvimento de competências múltiplas, a visão holística do mundo dos negócios, não se limitando apenas ao que acontece no mundo interno dos negócios.

Os alunos não se sentem preparados ao concluir o curso e estão insatisfeitos quanto à consolidação de conhecimentos contábeis para o mercado de trabalho.

O método PBL evidencia como proposta o estímulo do pensamento crítico, as habilidades para a solução de problemas e a aprendizagem de conceitos na área em questão, diferenciando-se das abordagens convencionais, pois, o ensino é centrado no aluno. O problema tratado neste método é uma situação real ou uma simulação próxima da realidade, abrangendo várias áreas de conhecimento.

Esta dissertação apresentou resultados práticos através de questionários respondidos por coordenadores dos Cursos de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Público e Privadas. O contexto geral nas respostas dos coordenadores, nas instituições analisadas, é que o PBL ainda encontra-se com algumas dificuldades para serem implantadas, com problemas tanto dos docentes quanto dos discentes. Isso se deve a fatores culturais enraizados por parte dos docentes, demonstrando certa resistência às mudanças e pouca disponibilidade para dedicação aos conteúdos que a metodologia requer durante a aplicação. Com relação aos alunos, o problema para o não sucesso da metodologia é anterior à graduação, pela falta de embasamento teórico e maturidade, assim como, força de vontade para encarar o novo desafio de integração com os colegas, buscar informações para o tema e dedicar-se à pesquisa e à resolução dos problemas apresentados.

Os objetivos específicos abordados na dissertação foram alcançados, trazendo todos os estudos sobre o tema PBL aliado à evolução da área contábil no mundo e no país. Foram mostradas as referências e os estudos empíricos que já estão avançados para a aplicação do método.

Como resposta à questão que representa o problema da dissertação, sobre eficácia da metodologia, compreende-se que esta ainda deva ser analisada, através

de estudos mais próximos de universidades que já possuem implantado o PBL em suas aulas no curso de Ciências Contábeis.

A análise dos gráficos e a interpretação dos dados, embora com poucos participantes ativos, teve um resultado positivo, pois, permitiu demonstrar a realidade da aplicação da metodologia e não somente os temas abordados nas bibliografias existentes.

Portanto, propõe-se o estudo diretamente em uma única instituição que aplique a metodologia em sala de aula na atualidade e acompanhar a evolução das vantagens e desvantagens do método.

Ainda há muito a ser feito para que esta metodologia tenha pleno sucesso, haja vista a existência de outras metodologias que são mescladas e utilizadas em sala de aula. Como observado nas análises dos coordenadores, a metodologia ainda é recente no Brasil e de pouca aplicabilidade. Porém, é considerável e de suma importância a sua aplicação e difusão por parte do meio acadêmico.

Academicamente, é importante o estudo contínuo sobre o assunto e a abordagem na área de Ciências Sociais e esta dissertação não deve ser o ponto final, uma vez que houve a participação de poucos coordenadores. É preciso o incentivo à aplicação em sala de aula, às experiências empíricas, às análises e estudos da evolução da metodologia, para que as vantagens descritas no decorrer desta dissertação sejam sobressalentes e atinjam o maior número de seguidores.

Finalizando este capítulo e para enfatizar a importância do tema abordado nesta dissertação e a sua difusão na atualidade, em 2014 ocorreu o “IX Encontro Nacional de Coordenadores e Professores do Curso de Ciências Contábeis (ENCPCCC)”, realizado nos dias 16 e 17 de setembro no Conselho Federal de Contabilidade (CFC), cujo tema abordado foi “PBL, uma oportunidade de se divertir com um problema”. O jornalista Elton Pacheco descreveu no Portal do CFC o que ocorreu no encontro e sobre o tema, cujo palestrante foi o Prof. Dr. Fábio Frezatti, titular da Universidade de São Paulo, que abordou o conceito do método e experiências. Segundo Frezatti (2014), “é preciso pensar além das instituições. Pensar em quem são nossos alunos. O PBL, além de outras possibilidades, traz ao professor um panorama do que está acontecendo no mercado de trabalho por intermédio do aluno”.

REFERÊNCIAS

ANDERE, Maíra A. **Aspectos da Formação do Professor de Ensino Superior de Ciências Contábeis: Uma Análise dos Programas de Pós-Graduação**. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto: USP, 2007.

ANDRADE, Cacilda S. **O Ensino de Contabilidade Introdutória nas Universidades Públicas do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto: USP, 2002.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**. Um Guia para a Produção do Conhecimento Científico. 2ª. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva (orgs). **Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2009.

ARAÚJO, Adriana M. P.; RODRIGUES, Edna de A. O Ensino da Contabilidade: Aplicação do Método PBL nas Disciplinas de Contabilidade em uma Instituição de Ensino Particular. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10. Disponível em: <<http://sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/view/225>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria A. Comunidade, Conhecimento e Resolução de Problemas: O Projeto Acadêmico da USP Leste. São Paulo: Summus Editorial, 2009. In. ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva (orgs). **Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2009.

BARRETO, Bruno A. P.; MIRANDA, Ariney C.; QUARESMA, Juarez A. S.; DIAS, Antonio F. B. C.; CRISTINO, Sônia C. Curso de Medicina. CESUPA. Centro Universitário do Pará, 2007. Disponível em: <http://www.cesupa.br/Graduacao/Biologicas/docs/Medicina/12-02-07/tutoria_aula_inicial.ppt#280>. Acesso em: 13 mar 2014.

BARROWS, H.S. **Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview**. San Francisco, Jossey-Bass, 1996. In. RIBEIRO, Luis R. de C. **Aprendizagem Baseada em Problemas – Uma Experiência no Ensino Superior**. São Carlos: Edufscar, 2010.

BEUREN, I. M. **Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2009.

BORGES, Helena. A Universidade do Futuro. Entrevista com Stephen Kossly. **Revista Veja**. Edição 2367. Ano 47, Nº14, 2014.

BOSHUIZEN, Henny. P. A.; SCHIMDT, Henk. G. *On the Role of Biomedical Knowledge in Clinical Reasoning by Experts, Intermediates and Novices*. **Cognitive Science**. Limburg, 1992, v. 16, p. 153-184.

BOUD, D; FELETTI, G. *The Challenge of Problem-Based Learning*. Londres, Kogan Page, 1999. In. RIBEIRO, Luis R. de C. **Aprendizagem Baseada em Problemas – Uma Experiência no Ensino Superior**. São Carlos: Edufscar, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 12 mar 2014.

_____. **Resolução CNE/CES 10**, de 16 de dezembro de 2.004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. 2004. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2011.

_____. **Lei nº 6.404**, de 15 de dezembro de 1976. Dispõe sobre a Sociedades por Ações. Disponível em: <<http://www.cnb.org.br/CNBV/leis/lei6404-1976.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

BUONACORE, Domingo (coord). Prólogo. Temas de Pedagogia Universitária, Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais. V. 1; 2 e 3. 1960. *Universidad Nacional Del Litoral*, 1962, p. 13. In. NÉRICI, Imídeo. G. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Fundo de Cultura, 1993.

CABRAL, Dilma. **Aula de Comércio da Corte (1808-1821)**. Sítio eletrônico do Ministério da Justiça – Arquivo Nacional. Memória da Administração Pública Brasileira – MAPA. 2014. Disponível em: <http://linux.an.gov.br/mapa/?p=362>. Acesso em: 16 set 2014.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Cursos Recomendados**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados#content>. Acesso em: 15 set 2014.

CARDOSO JUNIOR, Aloisio. Aulas Interativas: Em Busca do Aprendizado Significativo. **Educação em Poucas Palavras**. Fortaleza, n. 8, p. 22-25, fev. 2007.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, Jacqueline V. A. da; CORNACHIONE JR., Edgard B.; MARTINS, Gilberto. Pós-Graduação: O Curso de Doutorado em Ciências Contábeis da FEA/USP. **Revista Contabilidade & Finanças**, v.19, n.48, p.6-26, set./dez.,2008

DELORS, Jacques. **Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, Junho de 2010. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

DUCH, Barbara J. **Problems: A Key Factor in PBL**. Center for Teaching Effectiveness. University of Delaware, 1996. Disponível em: <http://www.udel.edu/pbl/cte/spr96-phys.html>. Acesso em: 17 jul. 2014. In. SOARES, Mara A. Aplicação do Método de Ensino *Problem-Based Learning* (PBL) no Curso de Ciências Contábeis: Um Estudo Empírico. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto: USP, 2008.

ENEMARK, Stig; KJAERSDAM, Finn. A ABP na Teoria e na Prática: A Experiência de Aalborg na Inovação do Projeto no Ensino Universitário. São Paulo: Summus Editorial, 2009. In. ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva (orgs). **Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2009.

ESCRIVÃO FILHO, Edmundo; RIBEIRO, Luiz R. de C. Inovando o 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, p.10.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mirian; SACCOL, Amarolinda Zanela; MOSCAROLA, Jean. O Método de pesquisa survey. São Paulo. **Revista de Administração**, v.35, n.3. 2000. 105-112 p

GABLER, Louise. **Aula de Comércio da Corte (1822-1889)**. Sítio eletrônico do Ministério da Justiça – Arquivo Nacional. Memória da Administração Pública Brasileira – MAPA. 2014. Disponível em: <http://linux.an.gov.br/mapa/?p=6350>. Acesso em: 16 set. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed, São Paulo: Atlas, 2009.

HANSEN, James D. *Using Problem-Based Learning in Accounting*. **Journal of Education for Business**. Minnesota, v. 81, nº 4, p.221-224, mar./abr., 2006. In. SOARES, Mara A. Aplicação do Método de Ensino *Problem-Based Learning* (PBL) no Curso de Ciências Contábeis: Um Estudo Empírico. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto: USP, 2008.

IOCHIDA, Lucia Cristina. **Aprendizado Baseado em Problemas (PBL Website)**. Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde – CEDESS. Universidade Federal de São Paulo. UNIFESP, 2001. Disponível em: <http://www.unifesp.br/centros/cedess/pbl/>. Acesso em: 12 mar. 2014.

_____. **Os Sete Passos**. Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde – CEDESS. Universidade Federal de São Paulo. UNIFESP, 2000. Disponível em: <http://www.unifesp.br/centros/cedess/pbl/setep.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.

IUDÍCIBUS, Sergio. **Teoria da Contabilidade**. 10^o ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IVAMA, Adriana Mitsue; ITO, Kazuhiro (Trad.). A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) é Somente Outra Moda? Autoria de Charles E. Engel. Título original: Is problem based-learning just another fashion? Publicado em: *Changing Medical Education and Medical Practices*, nº 12, p. 15-17, Dez. 1997. Disponível em: <http://www.ccs.uel.br/olhomagico/N17/tendencias.htm> Acesso em: 15 jul. 2014.

JOHNSTONE, Karla. M.; BIGGS, Stanley F. *Problem-Based Learning: Introduction, Analysis and Accounting Curricula Implications*. **Journal of Accounting Education**. Britain, 1998, v. 16, p. 407-427.

KANET, John J.; BARUT, Mehmet. *Problem-Based Learning for Production and Operations Management*. **Decision Sciences Journal of Innovative Education**. Oxford, v. 1, 2003, p. 99-118.

KHAN, Khiran. N.; SAEED, S. Abdull.; FROSSARD, Philippe. *Recent Medical Graduates as Facilitators in a PBL Curriculum Really Good Stuff*. **Medical Education**. Karachi, v. 40, 2006, p. 1123-1147.

LAFFIN, Marcos. **De Contador a Professor: A Trajetória da Docência no Ensino Superior de Contabilidade**. Imprensa Universitária. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2002.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6^a ed. São Paulo: Atlas, 2005, 315 p.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia Científica – Métodos e técnicas de Pesquisa (Monografias, Dissertações, Teses e Livros)**. 2^a ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARION, José Carlos. **O Ensino da Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2001.

MORAIS, Maria de Lourdes C. Andragogia: Uma Concepção Filosófica e Metodológica de Ensino e Aprendizagem. **Revista da ABPP**. Psicopedagogia Publicações on-line. 2007. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/artigos/71.htm>. Acesso em: 15 jul. 2014.

NASCIMENTO, Rilson N; FARIA, Adriano Antonio. Educação Contábil: Reflexão sobre a Qualidade do Ensino Superior da Contabilidade no Brasil. **Revista Thêma et Scientia**. Volume 2, nº 1., 2012.

NÉRICI, Imídio G. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Fundo de Cultura, 1967.

_____. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: IBRASA, 1993.

NOORUDDIN, Zohra Irshad; JAFFERY, Malila J. *A PBL-Based Structure Genetic Curriculum Really Good Stuff*. **Medical Education**, Karachi, v. 38, p. 1181-1202, 2004.

OLIVEIRA, Ari B. **Andragogia: A Educação de Adultos**. 2007. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=1&texto=13>. Acesso em: 11 jul. 2014.

PACHECO, Elton. **Palestra sobre Aprendizagem Baseada em Problemas Encerra Programação do IX ENCPCCC**. Portal do Conselho Federal de Contabilidade. Publicado em 18 set. 2014. Disponível em: <http://portalcfc.org.br/noticia.php?new=17455>. Acesso em: 22 set. 2014.

PEDERNEIRAS, Marcleide; LOPES, Jorge; RIBEIRO FILHO, José F. **Estudando Teoria da Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2009.

PELEIAS, Ivam R.; BACCI, João. Pequena Cronologia do Desenvolvimento Contábil no Brasil: Os Primeiros Pensadores. A Padronização Contábil e os Congressos Brasileiros de Contabilidade. **Revista Administração On Line – FECAP – Volume 5, nº 3**. São Paulo, 2004.

PELEIAS, Ivam R.; SILVA, Glauco P.; SEGRETI, João B.; CHIROTO, Amanda R. Evolução do Ensino na Contabilidade no Brasil: Uma Análise Histórica. **Revista Contabilidade & Finanças – USP**, Junho, 2007. Edição 30 Anos de Doutorado.

PEREIRA, Ivone V. Interdisciplinaridade no Ensino: **A Percepção dos Egressos dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil. Programa Multiinstitucional e Inter-regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis**. Universidade de Brasília. Brasília: UNB, 2006.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PINHEIRO, Margarida M.; SARRICO, Cláudia S.; SANTIAGO, Rui A. Competências de Autodesenvolvimento e Metodologias PBL no Curso de Contabilidade: Perspectivas de Alunos, Docentes, Diplomados e Empregadores. **Revista Lusófona de Educação**, v.17, n.17, 2011.

PREITE SOBRINHO, Wanderley. Primeira Faculdade do Brasil Completa 200 Anos. **Folha de São Paulo**, 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2008/02/372876-primeira-faculdade-do-brasil-completa-200-anos.shtml>. Acesso em: 16 set. 2014.

QUEIROZ FILHO, Cirillo M. A. de. Relatório de Intercâmbio – CCInt FEA. Maastricht University. 2006. Disponível em: [http://www.fea.usp.br/recursos/ccint/arquivos/Depoimentos%20Completo/Maastricht%20\(Cirillo\).doc](http://www.fea.usp.br/recursos/ccint/arquivos/Depoimentos%20Completo/Maastricht%20(Cirillo).doc). Acesso em: 15 jul. 2014.

RIBEIRO, Luis R. de C. A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): Uma Implementação na Educação em Engenharia na Voz dos Atores. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2005.

_____. **Aprendizagem Baseada em Problemas** – Uma Experiência no Ensino Superior. São Carlos: Edufscar, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª. ed. São Paulo: Atlas 1999.

RODRIGUES, Maria de Lourdes V.; FIGUEIREDO, José F. de C. Aprendizado Centrado em Problemas. **Medicina**. Ribeirão Preto, 1996.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAKAI, Marcia H; LIMA, Gerson Z. PBL Uma Visão Geral do Método. **Olho Mágico**. Londrina, v. 2, nº 5/6 nov. 1996. Número Especial.

SCHMIDT, H. G. *Foundations of Problem-Based Learning: Some Explanatory Notes*. **Medical Education**, V.27, 1993.

SCHMIDT, Paulo. **História do Pensamento Contábil**. Porto Alegre: Bookman, 2000.

SILVA, Amado F. **A Contabilidade Brasileira no Século XIX – Leis, Ensino e Literatura**. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Financeiras). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP, 2005.

SILVA, Denise M. O Impacto dos Estilos de Aprendizagem no Ensino de Contabilidade na FEA-RP/USP. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto: USP, 2006.

SOARES, Mara A. Aplicação do Método de Ensino *Problem-Based Learning* (PBL) no Curso de Ciências Contábeis: Um Estudo Empírico. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto: USP, 2008.

STEPIEN, W.; GALLAGHER, S.A; WORKMAN, D. ***Problem-Based Learning for Traditional and Interdisciplinary Classrooms***. Skylight, 1998. In. RIBEIRO, Luis R. de C. **Aprendizagem Baseada em Problemas – Uma Experiência no Ensino Superior**. São Carlos: Edufscar, 2010.

VALE, Miriam P. E. M. Relatório de Intercâmbio – CCInt FEA. Maastricht University. 2006. Disponível em: [http://www.fea.usp.br/recursos/ccint/arquivos/Depoimentos%20Completo/Maastricht%20\(Miriam\).doc](http://www.fea.usp.br/recursos/ccint/arquivos/Depoimentos%20Completo/Maastricht%20(Miriam).doc). Acesso em: 12 dez. 2013. In. SOARES, Mara A. Aplicação do Método de Ensino *Problem-Based Learning* (PBL) no Curso de Ciências Contábeis: Um Estudo Empírico. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto: USP, 2008.

WOOD, Diana F. *Problem-Based Learning*. ***Clinical Review*** – ABC of learning and teaching in medicine. BMJ, fev. 2003. Disponível em: <http://www.bmj.com/content/326/7384/328.full> Acesso em: 12 mar. 2014.

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookmam. 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE I – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado _____

Sou aluno do Programa de Mestrado em Ciências Contábeis da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e estou engajado num projeto de pesquisa intitulado “Aplicação do *Problem Based Learning* (PBL): uma percepção dos coordenadores dos cursos de ciências contábeis”. A orientação do trabalho é de responsabilidade do Prof. Dr. José Carlos Marion.

O objetivo geral da pesquisa é do ponto de vista dos coordenadores, promover uma análise sobre a metodologia PBL. Para tanto, encaminho este questionário a diversos Coordenadores que poderão respondê-lo de maneira anônima e voluntária.

Solicito que a devolutiva dos mesmos me seja enviada até o dia 13/10/2014 (segunda-feira), marcando com um X as respostas escolhidas. O questionário respondido deverá ser salvo em arquivo no formato PDF e enviado para o e-mail marcellopes1377@gmail.com.

Desde já, sou muito obrigado por sua colaboração e contribuição a este estudo.

Cordialmente,

Marcello Lopes dos Santos

Mestrando em Ciências Contábeis e Atuariais

Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO

Objetivo da pesquisa: Analisar a percepção dos coordenadores do curso de Ciências Contábeis sobre a utilização da Metodologia PBL

1. Percebo esta metodologia como perfeitamente aplicável ao curso de Ciências Contábeis:

- () a. Concordo totalmente.
- () b. Concordo parcialmente.
- () c. Não tenho opinião a respeito.
- () d. Discordo parcialmente.
- () e. Discordo totalmente.

2. Os discentes do curso de Ciências Contábeis percebem o PBL como uma metodologia de ensino-aprendizagem mais dinâmica e prazerosa:

- () a. Concordo totalmente.
- () b. Concordo parcialmente.
- () c. Não tenho opinião a respeito.
- () d. Discordo parcialmente.
- () e. Discordo totalmente.

3. O curso de Ciências Contábeis necessita de reformulação curricular para a utilização do PBL:

- () a. Concordo totalmente.
- () b. Concordo parcialmente.
- () c. Não tenho opinião a respeito.
- () d. Discordo parcialmente.
- () e. Discordo totalmente.

4. No curso de Ciências Contábeis, as atividades em sala de aula, com o PBL, se aproximam muito mais das situações que o futuro profissional enfrentará no seu cotidiano:

- () a. Concordo totalmente.

- () b. Concordo parcialmente.
- () c. Não tenho opinião a respeito.
- () d. Discordo parcialmente.
- () e. Discordo totalmente.

5. Eu apliquei esta metodologia no curso de Ciências Contábeis:

- () a. Nunca.
- () b. Em uma disciplina.
- () c. Em algumas disciplinas.
- () d. Em alguns momentos de uma disciplina.
- () e. Em todas as disciplinas.

6. Percebo que com a utilização do PBL, pode existir maior comprometimento do docente do curso de Ciências Contábeis:

- () a. Concordo totalmente.
- () b. Concordo parcialmente.
- () c. Não tenho opinião a respeito.
- () d. Discordo parcialmente.
- () e. Discordo totalmente.

7. Percebo que a utilização do PBL exige que o docente, além de conhecimento teórico, tenha experiência prática reconhecida:

- () a. Concordo totalmente.
- () b. Concordo parcialmente.
- () c. Não tenho opinião a respeito.
- () d. Discordo parcialmente.
- () e. Discordo totalmente.

8. Percebo que o aumento da exigência, em termos de competências e a ampliação da dedicação do docente, deveriam impactar numa política de remuneração mais adequada.

- () a. Concordo totalmente.
- () b. Concordo parcialmente.
- () c. Não tenho opinião a respeito.

- () d. Discordo parcialmente.
- () e. Discordo totalmente.

9. Percebo que o docente do curso de Ciências Contábeis possui instrumento adequado de avaliação do discente para aplicar o PBL:

- () a. Concordo totalmente.
- () b. Concordo parcialmente.
- () c. Não tenho opinião a respeito.
- () d. Discordo parcialmente.
- () e. Discordo totalmente.

10. Entendo que, para a aplicação do PBL, o melhor instrumento de avaliação do discente seja:

- () a. Avaliação escrita.
- () b. Avaliação oral.
- () c. Avaliação escrita e oral.
- () d. Avaliação contínua.
- () e. Outra forma de avaliação: _____

11. Entendo que o desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis melhoraria com a aplicação do PBL:

- () a. Concordo totalmente.
- () b. Concordo parcialmente.
- () c. Não tenho opinião a respeito.
- () d. Discordo parcialmente.
- () e. Discordo totalmente.

12. Percebo que a utilização do PBL, no curso de Ciências Contábeis, apresenta o(s) seguinte(s) benefício(s):

- () a. Maior interesse por parte do discente.
- () b. Promoção de atitudes.
- () c. Desenvolvimento de habilidades.
- () d. Estudo independente.
- () e. Trabalho em grupo.

- () f. Possibilidade de debate.
- () g. Amplitude de conhecimentos.
- () h. Aumento da dedicação.
- () i. Maior demanda de experiência docente e profissional.
- () j. Demanda de maior domínio dos conteúdos por parte do docente.
- () k. Outros:_____

13. Entre as principais desvantagens da aplicação do PBL, no curso de Ciências Contábeis, destaque:

- () a. Aumento da imprevisibilidade da aula para o docente.
- () b. Perda do controle sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula.
- () c. Vulnerabilidade do docente com relação à amplitude dos temas.
- () d. Falta de compreensão do discente.
- () e. Falta de conhecimento teórico.
- () f. Falta de maturidade do discente.
- () g. Falta de comprometimento do discente.
- () h. Aumento da carga de trabalho.
- () i. Superficialidade na aprendizagem.
- () j. Desinteresse do docente pela metodologia.
- () k. Outros:_____