

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

RICARDO PEREIRA RIOS

**APLICAÇÃO DO MÉTODO DE CASOS NO CURSO
DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UM ESTUDO EMPÍRICO**

MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ATUARIAIS

**PUC – SP
São Paulo
2011**

RICARDO PEREIRA RIOS

**APLICAÇÃO DO MÉTODO DE CASOS NO CURSO
DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UM ESTUDO EMPÍRICO**

MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ATUARIAIS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade e Finanças, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ciências Contábeis, sob a orientação do Livre Docente Prof. Dr. José Carlos Marion.

**PUC-SP
São Paulo
2011**

BANCA EXAMINADORA

Livre Docente Prof. Dr. José Carlos Marion

Orientador

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Prof. Dr. Prof. Carlos Shinoda

Instituto Nacional de Pós-Graduação – INPG

Prof. Dr. Napoleão Verardi Galegale

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Ao meu pai José Roberto.
À minha avó Cidonia.
À minha esposa Rosângela.
E aos meus filhos Lucas e Beatriz.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, por ter me dado a vida, por estar presente em cada passo do meu caminho, me ajudando e me proporcionando momentos de grande alegria e felicidade.

À minha avó, Cidonia, pela minha criação e educação, com carinho e amor.

Ao meu pai José Roberto, que sempre acreditou em mim, estando ao meu lado em todos os momentos, com colaboração preciosa à minha formação pessoal e profissional, sem a qual não poderia ter feito este Mestrado.

À minha família, pela compreensão e dedicação.

Ao meu orientador Livre Docente Prof. Dr. José Carlos Marion, pela inestimável contribuição na condução deste trabalho e, pelas oportunidades a mim proporcionadas durante o curso de Mestrado.

Ao Prof. Dr. Napoleão Verardi Galegale, pela sua dedicação, como professor do Mestrado da PUC, e que em muito contribuiu para o meu aprendizado e evolução, bem como, com suas sugestões e críticas construtivas ao trabalho.

Ao Prof. Dr. Carlos Shinoda, pela atenção dispensada ao aceitar o convite para compor a banca examinadora, honrando-nos com sua ilustre presença, assim como, pelas colocações e sugestões bastante pertinentes.

À Universidade Nove de Julho, nas pessoas do Diretor Prof. Jefferson Capeletti e do Coordenador Prof. Adilson Souza de Deus, por permitirem a aplicação do Método de Casos na Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de São Roque e, por me apoiarem em tudo o que foi preciso.

À turma de alunos da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de São Roque, pela participação nesta pesquisa.

Aos Professores João Carlos Teixeira dos Santos, Margarida Moraes e Maria do Carmo Paula Santos, pela colaboração dada a este trabalho.

Ao Prof. Elói de Siqueira pelas dicas e orientações no início de minha carreira docente.

À Professora Juraci Carreon Beraldi pela colaboração, dedicação e apoio na leitura e revisão deste trabalho.

Não basta ensinar ao homem uma especialidade,
porque se tornará assim uma máquina utilizável
e não uma personalidade.

É necessário que adquira um sentimento,
senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido,
daquilo que é belo, do que é moralmente correto.

Albert Einstein

RESUMO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, determina que a Educação Superior deva proporcionar ao estudante uma formação capaz de levar ao mercado de trabalho um profissional com espírito científico, pensamento reflexivo, criativo e capaz de solucionar problemas do cotidiano empresarial. Portanto, o ensino de qualidade deve ser tarefa primordial nas Instituições de Ensino Superior de todo país. O processo ensino-aprendizagem deve ser desenvolvido de forma a estimular no aluno essas qualidades requeridas, bem como estimulá-lo a aprender, fazendo com que construa seu próprio conhecimento. O método de Casos propôs o estímulo ao pensamento crítico, habilidades para solução de problemas e a aprendizagem de conceitos na área. Neste método o ensino tem como foco o aluno e, por meio de Estudos de Casos proporciona um contato com a realidade das empresas, motivando-o, assim, para a aprendizagem. O presente trabalho objetivou a verificação da efetividade/contribuição do método de casos para o ensino da Contabilidade. Desenvolveu-se uma pesquisa com coordenadores de curso de Ciências Contábeis, bem como a implantação do método na disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis, do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior do interior paulista. Os resultados da pesquisa com coordenadores mostraram que o método contribuiu para um melhor desenvolvimento do aluno, motivando-o e estimulando-o a um papel mais ativo na aprendizagem, desenvolvendo o raciocínio crítico e a capacidade de julgamento. Em relação à implantação do método de casos, os resultados apontaram que os alunos adquiriram conhecimento na disciplina ministrada, desenvolveram habilidades e ganharam confiança.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem – Contabilidade – Método de Casos – Ensino de Qualidade – Metodologia Diferenciada.

ABSTRACT

The Law of Guidelines and Bases of Education determines that higher education must provide students with training which can lead to the labor market a professional with scientific spirit, reflective thinking, creative and able to solve daily business problems. Thus, the high quality teaching should be the fundamental task of educational institutions across the country. The process of teaching and learning should be developed to encourage these required qualities in the student as well as motivate him to learn, allowing him to build his own knowledge. The Case Method offers the stimulus to critical thinking, problem-solving skills and learning of concepts in the area. In this method, teaching has the student as the focus and through case studies provides a contact with the reality of companies, and so, motivating him for learning. This paper aims to verify the contribution of the case method for teaching accounting. A survey was developed with coordinators of the accounting course and the implementation in a discipline of the Accounting Course of a Higher Educational Institution was possible. The results of the survey with coordinators show that the method contributes to a better development of students, motivating them and encouraging them to a more active role in learning and developing critical thinking and judging skills. Regarding the implementation of the method of cases, the results show that students have acquired knowledge in the subject they were taught, developed skills and gained confidence.

Keywords: Teaching and Learning – Accounting – Case Method – Teaching Quality – Different Methodology..

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Esquema Básico do Processo de Ensino-Aprendizagem.....	29
Figura 2	A Maturação Natural rumo à Autodireção comparada com o Ritmo de Crescimento da Autodireção permitido pela Cultura.....	50
Figura 3	Dimensões do Caso.....	83
Figura 4	O Cubo de Dificuldade do Caso.....	86
Figura 5	Estágio de Aprendizagem com Casos.....	89

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1	Fatores que Afetam o Processo de Ensino-Aprendizagem.....	28
Quadro 2	Algumas Abordagens do Processo de Ensino e Aprendizagem....	37
Quadro 3	Resumo das Abordagens de Ensino-Aprendizagem.....	38
Quadro 4	Principais Contribuições dos Psicólogos Clínicos.....	45
Quadro 5	Transformações mediante Amadurecimento das Pessoas.....	46
Quadro 6	Pesquisas mais Significativas sobre Andragogia.....	47
Quadro 7	Comparativo Pedagogia X Andragogia.....	47
Quadro 8	Premissas Pedagógicas X Andragógicas.....	48
Quadro 9	Princípios Norteadores no Relacionamento com a Pessoa Madura.....	51
Quadro 10	Primeira Fase da Contabilidade.....	54
Quadro 11	Segunda Fase da Contabilidade.....	55
Quadro 12	Evolução do Ensino da Contabilidade no Brasil.....	57
Quadro 13	Cronologia da Legislação sobre as Aulas de Comércio e o Instituto Comercial do Rio de Janeiro.....	57
Quadro 14	Cronologia da Legislação sobre o Ensino Técnico de Contabilidade no Brasil.....	58
Quadro 15	Cronologia da Legislação sobre o Ensino Superior de Contabilidade no Brasil.....	59
Quadro 16	Quadro Comparativo dos Métodos de Ensino utilizados na Área de Negócio.....	69
Quadro 17	Graus de Dificuldade da Dimensão Analítica do Caso.....	84
Quadro 18	Graus de Dificuldade da Dimensão Conceitual do Caso.....	85
Quadro 19	Graus de Dificuldade da Dimensão de Apresentação do Caso.....	85
Quadro 20	Aspectos Positivos e Negativos do Método de Casos.....	94
Quadro 21	Matriz Curricular – Disciplinas do Núcleo de Contabilidade.....	101
Quadro 22	Características da Disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis.....	102
Quadro 23	Separação dos Grupos da Turma de Análise das Demonstrações Contábeis.....	104
Quadro 24	Aplicação do Método de Casos.....	105
Quadro 25	Comparativo de Médias e Faltas das Duas Turmas.....	123

Quadro 26	Teste Estatístico das Médias.....	124
Quadro 27	Comparativo de Médias e Faltas das Duas Turmas – Teoria da Contabilidade.....	125
Quadro 28	Teste Estatístico das Médias – Teoria da Contabilidade.....	125
Quadro 29	Comparativo de Médias e Faltas das Duas Turmas – Prática e Simulação Contábil.....	126
Quadro 30	Teste Estatístico das Médias – Prática e Simulação Contábil	126
Quadro 31	Comparativo de Médias e Faltas das Duas Turmas – Laboratório Contábil.....	127
Quadro 32	Teste Estatístico das Médias – Laboratório Contábil.....	127
Quadro 33	Comparativo de Médias e Faltas das Duas Turmas – Contabilidade Intermediária.....	128
Quadro 34	Teste Estatístico das Médias – Contabilidade Intermediária.....	128
Quadro 35	Comparativo de Médias e Faltas das Duas Turmas – Informática Aplicada.....	129
Quadro 36	Teste Estatístico das Médias – Informática Aplicada.....	129
Quadro 37	Teste <i>t Student</i> – Motivação.....	164
Quadro 38	Teste <i>t Student</i> – Habilidade em Relatórios.....	165
Quadro 39	Teste <i>t Student</i> – Definição de Problemas.....	166
Quadro 40	Teste <i>t Student</i> – Análise das Demonstrações Contábeis por Indicadores.....	167
Quadro 41	Teste <i>t Student</i> – Capacidade de Análise e Confecção de Relatório.....	168
Quadro 42	Teste <i>t Student</i> – Capacidade de Análise e Confecção de Relatório na Empresa.....	169

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1	Frequência Implantação com Auxílio.....	112
Tabela 2	Frequência Dificuldade na Preparação de Casos.....	113
Tabela 3	Frequência Receptividade dos Alunos.....	114
Tabela 4	Frequência Receptividade dos Professores.....	115
Tabela 5	Frequência Desenvolvimento de Habilidades.....	116
Tabela 6	Frequência Debate e Reflexões	117
Tabela 7	Método Tradicional – Motivação com a Matéria	134
Tabela 8	Método Tradicional – Habilidade em Elaborar Pareceres e Relatórios	135
Tabela 9	Método Tradicional – Definir Problemas a partir de um Conjunto de Fatos e Situações	136
Tabela 10	Método Tradicional – Compreensão da Análise por Indicadores ..	137
Tabela 11	Método Tradicional – Capacidade de fazer uma Análise e Elaborar um Relatório.....	138
Tabela 12	Método Tradicional – Capacidade de Fazer uma Análise na Empresa em que Trabalha.....	139
Tabela 13	Método de Casos – Capacidade de Analisar Analiticamente	143
Tabela 14	Método de Casos – Habilidade em Elaborar Pareceres e Relatórios.....	143
Tabela 15	Método de Casos – Habilidade Oral	144
Tabela 16	Método de Casos – Desenvolver Problemas a partir de um Conjunto.....	145
Tabela 17	Método de Casos – O Método de Casos é melhor que o Método Tradicional Expositivo	146
Tabela 18	Método de Casos – Melhor Desenvolvimento e Papel mais Ativo na Aprendizagem	147
Tabela 19	Método de Casos – Debate em Grupo e pensamento Reflexivo ..	148
Tabela 20	Método de Casos – Trabalho em Equipe	149
Tabela 21	Método de Casos – Motivação	150
Tabela 22	Método de Casos – Desafiado a Esclarecer suas Opiniões	151
Tabela 23	Método de Casos – Líder em cada Reunião	152
Tabela 24	Método de Casos – Envolvimento dos Membros do Grupo no Processo.....	153

Tabela 25	Método de Casos – Obteve Informações Necessárias para o Desenvolvimento do Caso	154
Tabela 26	Método de Casos – Compreensão da Análise das Demonstrações Contábeis Através de Indicadores	155
Tabela 27	Método de Casos – Desenvolvimento de Raciocínio Acerca da Situação Econômica e Financeira da Empresa	156
Tabela 28	Método de Casos – Capacidade de Fazer uma Análise e Elaborar um Relatório	157
Tabela 29	Método de Casos – Compreensão de Conceitos e Teorias	158
Tabela 30	Método de Casos – Capacidade de fazer uma Análise na Empresa em que Trabalha – pagina	158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Utilização do Método de Caso no Ensino da Contabilidade.....	110
Gráfico 2	Razões da Não Utilização do Método de Casos no Ensino da Contabilidade.....	111
Gráfico 3	Processo de Implantação com Auxílio de Outras Pessoas.....	113
Gráfico 4	Dificuldade na Preparação de Casos.....	114
Gráfico 5	Receptividade dos Alunos.....	115
Gráfico 6	Receptividade dos Professores.....	116
Gráfico 7	Desenvolvimento de Habilidades.....	117
Gráfico 8	Dados e Reflexões.....	118
Gráfico 9	Método Tradicional – Perfil dos Respondentes.....	133
Gráfico 10	Método Tradicional – Sexo.....	133
Gráfico 11	Método Tradicional – Trabalha?.....	134
Gráfico 12	Método Tradicional – Motivação com a Matéria.....	135
Gráfico 13	Método Tradicional – Habilidade em Elaborar Pareceres e Relatórios.....	136
Gráfico 14	Método Tradicional – Definir Problemas a partir de um Conjunto de Fatos e Situações.....	137
Gráfico 15	Método Tradicional – Compreensão da Análise por Indicadores...	138
Gráfico 16	Método Tradicional – Capacidade de Fazer uma Análise e Elaborar um Relatório.....	139
Gráfico 17	Método Tradicional – Capacidade de Fazer uma Análise na Empresa em que Trabalha.....	140
Gráfico 18	Método de Casos – Perfil dos Respondentes.....	141
Gráfico 19	Método de Casos – Sexo.....	141
Gráfico 20	Método de Casos – Trabalha?.....	142
Gráfico 21	Método de Casos – Capacidade de Analisar Analiticamente.....	143
Gráfico 22	Método de Casos – Habilidade em Elaborar Pareceres e Relatórios.....	144
Gráfico 23	Método de Casos – Habilidade Oral.....	145
Gráfico 24	Método de Casos – Desenvolver Problemas a partir de um Conjunto.....	146
Gráfico 25	Método de Casos – O Método de Casos é melhor que o Método Tradicional Expositivo.....	147

Gráfico 26	Método de Casos – Melhor Desenvolvimento e Papel mais Ativo na Aprendizagem.....	148
Gráfico 27	Método de Casos – Debate em Grupo e Pensamento Reflexivo....	149
Gráfico 28	Método de Casos – Trabalho em Equipe.....	149
Gráfico 29	Método de Casos – Motivação.....	150
Gráfico 30	Método de Casos – Desafiado a Esclarecer suas Opiniões.....	151
Gráfico 31	Método de Casos – Líder em cada Reunião.....	152
Gráfico 32	Método de Casos – Envolvimento dos Membros do Grupo no Processo.....	153
Gráfico 33	Método de Casos – Obteve Informações Necessárias para o Desenvolvimento do Caso.....	154
Gráfico 34	Método de Casos – Compreensão da Análise das Demonstrações Contábeis Através de Indicadores.....	155
Gráfico 35	Método de Casos – Desenvolvimento de Raciocínio Acerca da Situação Econômica e Financeira da Empresa.....	156
Gráfico 36	Método de Casos – Capacidade de Fazer uma Análise e Elaborar um Relatório.....	157
Gráfico 37	Método de Casos – Compreensão de Conceitos e Teorias.....	158
Gráfico 38	Método de Casos – Capacidade de fazer uma Análise na Empresa em que Trabalha.....	159
Gráfico 39	Motivação – Tradicional.....	164
Gráfico 40	Motivação – Casos.....	164
Gráfico 41	Habilidade Relatórios – Tradicional.....	165
Gráfico 42	Habilidade Relatórios – Casos.....	165
Gráfico 43	Definição Problema – Tradicional.....	166
Gráfico 44	Definição Problema – Casos.....	166
Gráfico 45	ADC por Indicadores – Tradicional.....	167
Gráfico 46	ADC por Indicadores – Casos.....	167
Gráfico 47	Análise e Relatório – Tradicional.....	168
Gráfico 48	Análise e Relatório – Casos.....	168
Gráfico 49	Capacidade na Empresa – Tradicional.....	169
Gráfico 50	Capacidade na Empresa – Casos.....	169

LISTA DE SIGLAS

a.C	Antes de Cristo
ABRASCA	Associação Brasileira das Companhias Abertas
APIMEC	Associação dos Analistas e Profissionais de Investimento do Mercado de Capitais
BACEN	Banco Central do Brasil
BOVESPA	Bolsa de Valores do Estado de São Paulo
BRDESCO	Banco Brasileiro de Descontos
CES	Centro de Ensino Superior
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CFE	Conselho Federal de Educação
CHA	Conhecimento – Habilidade – Atitude
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Comitê de Pronunciamentos Contábeis
CVM	Comissão de Valores Mobiliários
EBITDA	<i>Earning Before Interest Taxes, Depreciation and Amortization</i>
EMBRAER	Empresa Brasileira de Aeronáutica S.A
EUA	Estados Unidos da América
EVA	<i>Economic Value Added</i>
FCEA	Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas
FEA	Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade
FECAP	Escola de Comércio Álvares Penteado
FIPECAFI	Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras
HBS	<i>Harvard Business School</i>
IASB	<i>International Accounting Standards Board</i>
IBA	Instituto Brasileiro de Atuária
IBRACON	Instituto dos Auditores Independentes do Brasil
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	<i>Master Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
PBL	Ensino baseado em Problemas
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
S/A	Sociedade Anônima
SEC	<i>Securities and Exchange Commission</i>
SUSEPE	Secretaria da Receita Federal e Superintendência de Seguros Privados
UFIR	Unidade Fiscal de Referência
UMC	Unidade Monetária Contábil
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I – PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM, A PEDAGOGIA, A APRENDIZAGEM ADULTA E A ANDRAGOGIA	27
1.1. Alguns Conceitos sobre o Aprender e a Aprendizagem.....	27
1.2. Contribuições de Alguns Teóricos sobre o Processo de Ensino-Aprendizagem.....	30
1.3. Destaque para Duas Ciências: a Pedagogia e a Aprendizagem Adulta pela Andragogia.....	34
1.3.1. A Pedagogia.....	34
1.3.2. A Aprendizagem Adulta.....	42
1.3.3. A Andragogia.....	43
1.3.4. Comparativo entre a Pedagogia e a Andragogia.....	47
CAPÍTULO II – A CONTABILIDADE E SEU ENSINO NO BRASIL	53
2.1. A Contabilidade no Brasil.....	53
2.2. O Ensino da Contabilidade no Brasil.....	56
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ENSINO DA CONTABILIDADE NO BRASIL	61
3.1. Métodos Didáticos.....	62
3.2. Meios Didáticos.....	69
CAPÍTULO IV – MÉTODO DE CASOS	72
4.1. Definições.....	72
4.2. Breve História do Método de Casos.....	74
4.3. Fundamentos Teóricos do Método de Casos	75
4.4. Processo de Elaboração.....	77
4.5. Níveis de Dificuldade do Caso.....	82
4.6. O Cubo do Caso.....	86
4.7. Notas de Ensino.....	87
4.8. Aplicação do Método de Casos	87
4.9. O Ensino com o Método de Casos	93
CAPÍTULO V – METODOLOGIA DA PESQUISA E APLICAÇÃO DO MÉTODO DE CASOS	95
5.1. Metodologia da Pesquisa.....	95
5.2. Pesquisa com Coordenadores de Curso de Ciências Contábeis.....	99

5.2.1. Coleta de Dados junto aos Coordenadores	100
5.3. Pesquisa com Alunos do Curso de Ciências Contábeis	100
5.3.1. Disciplina Escolhida para a Pesquisa com os Alunos	100
5.3.2. Caracterização da Turma de Alunos Pesquisados.....	103
5.3.3. Descrição da Implantação do Método de Casos.....	105
5.3.4. Percepção dos Alunos que Receberam o Método de Casos Comparando- o com a Percepção dos que Não Receberam	108
CAPÍTULO VI – RESULTADOS GLOBAIS DA PESQUISA.....	110
6.1. Resultados da Pesquisa com Coordenadores do Curso de Ciências Contábeis.....	110
6.1.1. Utilização do Método de Casos.....	110
6.1.2. Razão da Não Utilização.....	111
6.1.3. Respostas das Questões com utilização da Escala Likert.....	112
6.1.4. Respostas das Questões Abertas.....	118
6.2. Resultados da Pesquisa com o Método de Casos.....	122
6.2.1. Verificação e Comparação das Médias das Duas Turmas.....	122
6.2.2. Considerações sobre a Verificação e Comparação das Médias.....	130
6.2.3 Percepção do Pesquisador como Professor no Processo.....	130
6.2.4 Percepção dos Alunos que Receberam o Método, comparando-o com a Percepção dos que Não Receberam	132
6.2.4.1. Método Tradicional.....	133
6.2.4.2. Método de Casos.....	141
6.2.5. Comparativo das Respostas Comuns das Duas Turmas.....	163
6.2.6. Considerações sobre a Pesquisa.....	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	175
SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.....	177
REFERÊNCIAS.....	178
REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES.....	184
REFERÊNCIAS DA LEGISLAÇÃO.....	186
REFERÊNCIAS DAS EMPRESAS PESQUISADAS.....	188
APÊNDICES.....	189
ANEXOS.....	202

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem é complexo e, exige estudo e análise para que os objetivos, ou seja, a mensagem seja transmitida com eficiência. Segundo Highet (1969, p. 26) “O mau ensino deita a perder carradas de esforços, inutilizando muitas vidas, que poderiam ser plenas de energia e felicidade”.

O ensino não é tarefa que esteja limitada aos pais e aos professores. Em todos os ramos de negócios ou da indústria, há alunos e mestres. Aqui ou ali, onde haja novatos e veteranos, jovens e pessoas de mais idade, uma espécie qualquer de ensino se desenvolve (HIGHET, 1969, p. 25).

Peleias e Palma (2006) acreditam que os profissionais de ensino devem estar preparados para atender as expectativas dos alunos e que devem despertar neles o senso crítico, o desenvolvimento de habilidades, e a vontade de “aprender a aprender”.

Amaral e Martinez (2009, p.149) afirmam que:

Apesar do reconhecimento da importância da criatividade no processo educativo, é possível constatar a falta de aprendizagem por parte dos estudantes de todos os níveis. Tal ausência deságua no Ensino Superior, que revela universitários que não conseguem visualizar respostas criativas e elaborar o conhecimento de forma personalizada, optando, quase que invariavelmente, pela reprodução do já conhecido. Essa forma de aprender que não reflete uma expressão criativa, normalmente, exclui a curiosidade, o entusiasmo, a descoberta e esvazia de sentido o processo de aprendizagem. Parece que a criatividade tem dificuldade de se manifestar em razão do modelo passivo-reprodutivo que ainda vigora largamente na esfera educativa.

Carnoy (2009, p. 35-37) considera que além do contexto social “[...] a aprendizagem também pode ser muito influenciada por aquilo que acontece em escolas e salas de aula específicas”. E, completa que “[...] mesmo os professores estimulantes não conseguem atingir todos os alunos e certamente não atingem todos da mesma forma”.

Para Marion e Marion (2006), se pode ser mais bem sucedidos na transmissão de conhecimentos se forem utilizados métodos para ensinar.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o mercado de trabalho requerem dos estudantes do curso de Ciências Contábeis várias habilidades, espírito científico, pensamento reflexivo e a capacidade de resolver problemas. No entanto, pesquisa realizada por Nossa (1999), revela que a maioria das pesquisas relata que o aluno de Ciências Contábeis não está preparado para o mercado de trabalho.

As empresas estão sendo impactadas pelas diversas transformações que vêm ocorrendo, como avanços tecnológicos, questões ambientais, socioculturais, etc. e, precisam de profissionais que respondam, de maneira rápida e eficiente, às demandas em razão dessas mudanças. Com a área da Contabilidade não é diferente e o perfil do profissional sofreu drástica alteração. Somente os conhecimentos técnicos não bastam para refletir o perfil desejado deste profissional, ele precisa de outras habilidades como: dinamismo, criatividade, visão de negócios, trabalho em equipe, conhecimento de outros idiomas, pró-atividade, etc. Portanto, o profissional deve sair preparado da graduação para o mercado de trabalho.

A Lei 9.394/96 – que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – define em seu artigo 43, incisos I a VII (BRASIL, 1996), a finalidade da Educação Superior que deve entre outras coisas contemplar:

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

Segundo Marion e Marion (2006), o processo de aprendizagem sob o ponto de vista do “ensinar a aprender” não é fácil e se transforma em um grande desafio. Isso ocorre porque no Brasil não se tem essa cultura e o aluno que ingressa na graduação traz consigo a cultura de uma aprendizagem que recebeu nas fases anteriores de seu processo de aprendizagem, mais teórica e com uma postura passiva, onde apenas recebeu a informação.

Professores e Instituições de Ensino Superior devem buscar metodologias que proporcionem ao aluno adquirir esse perfil que é determinado pela legislação do curso de Ciências Contábeis. Devem buscar métodos pedagógicos que despertem no aluno a vontade de “aprender a aprender”. (SOARES, 2008).

Muito tem se discutido no meio acadêmico sobre métodos pedagógicos para o ensino da Contabilidade. Métodos esses que permitam fazer com que o aluno tenha uma posição ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Para Soares (2008, p. 100), “o método pedagógico pode ser entendido como os métodos de ensino desenvolvidos por determinado ramo do conhecimento, em busca de atingir objetivos”. Ainda assim, as pesquisas no Brasil sobre o ensino da Contabilidade são raras e insuficientes.

Marion e Marion (2006, p.4), citam que no Departamento de Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP) apenas 2,9% das pesquisas são voltadas para a área de ensino da Contabilidade. Dentre as pesquisas sobre o ensino da Contabilidade é possível citar algumas como as de: Alves (2005); Andrade (2002), Dutra (2003), Nossa (1999), Passos (2004), Silva (2005), Souza (2006), Yamada (2002) e Soares (2008).

O método tradicional de ensino é fundamentado em uma posição ativa do professor, que desenvolve suas aulas de maneira expositiva. Segundo Soares (2008) com o crescimento da oferta de cursos de Ciências Contábeis e, portanto, um maior acesso ao ensino superior, tem feito com que a qualidade e a capacitação de docentes estejam sendo muito discutidas.

Para Freire (1996, p. 26) “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado”.

A partir do que foi pesquisado, verificou-se que diversos métodos de ensino da Contabilidade já foram estudados e testados. No entanto, nota-se que o Método de Casos que é definido por Gil (2009, p.182) como: “(...) importante estratégia para favorecer a aprendizagem em cursos universitários”, ainda é pouco tratado no Brasil, no tocante ao ensino da Contabilidade.

Segundo Serra e Vieira (2006), o Método de Casos ganhou destaque e consolidou-se na *Harvard Business School* que já utiliza o modelo a várias décadas. Segundo os autores:

Utilizado adequadamente o sistema de casos inicia o aluno nos caminhos do pensamento independente e do julgamento responsável. Coloca-o diante de situações que não são hipotéticas, mas reais. Posiciona-o em um papel ativo, aberto a críticas. Atribui a ele o fardo de entender e julgar por si próprio. Oferece ao aluno a oportunidade de lidar construtivamente com seus colegas e seus superiores. E, pelo menos na área de negócios, dá a ele a oportunidade estimulante de contribuir para aprendizagem. Em suma, os alunos, se quiserem, podem atuar como membros adultos de uma comunidade democrática (SERRA; VIEIRA, 2006, p.10).

A *Harvard Business School* produz anualmente 350 casos e a quantidade de downloads gratuitos anuais por professores chega a 500.000.

Para Marion (2007), os casos são preparados previamente pelos estudantes para, posteriormente, serem debatidos em sala de aula, com supervisão do professor, que utilizará recursos didáticos para tirar melhor proveito do aluno.

O modelo é centrado na preocupação de que os alunos participem ativamente do processo de aprendizagem, deixando de ser um modelo baseado no monólogo do professor, para estimular o diálogo entre alunos e entre alunos e professor.

A meta perseguida por professores e alunos é a aprendizagem, que, em geral ocorre a partir do encontro com o professor ou com o seu envolvimento na atividade empreendida. Nas organizações os profissionais têm a todo tempo que tomar decisões. Sendo assim: Como ensinar os alunos a tomarem decisões? Qual abordagem de ensino utilizar?

As disciplinas ministradas no curso de Ciências Contábeis são muito “áridas” ao serem ensinadas e as aulas expositivas apresentam informações que devem ser assimiladas pelos alunos; caso o professor utilize exercícios e exemplos, certamente, possibilita ao aluno o estabelecimento da correlação entre a teoria ministrada e a prática na qual está inserido ou irá inserir-se. Já o Método de Casos propicia, a partir de informações apresentadas, a construção do conhecimento, bem como o desenvolvimento de habilidades.

Evidentemente, que a aula expositiva é fundamental para o ensino, e continuará a ser, mas pode e precisa ser complementada por outras técnicas. Para Serra e Vieira (2006, p.16) “[...] O Método de Casos proporciona o desenvolvimento da comunicação entre os alunos, estimula-os a pensar mais, além de ser um incentivo à análise crítica e de envolver os alunos ativamente na aula”.

Segundo a *Harvard Business School* mencionada por Serra e Vieira (2006, p. 14-15), existem cinco justificativas que reforçam a utilização do Método de Casos em sala de aula, a saber:

- Quando os objetivos de ensino estão focados nas qualidades mentais dos alunos (curiosidade, julgamento e sabedoria), nas qualidades morais das pessoas (caráter, sensibilidade, integridade e responsabilidade) e no desenvolvimento da capacidade de aplicar conceitos gerais e o conhecimento em situações específicas.
- Porque a aula expositiva tradicional depende unicamente do talento do professor.
- Porque a capacidade de ouvir com atenção, de responder de maneira construtiva, de lidar com a incerteza, de recompensar e punir, e de criar um ambiente de aprendizagem aberto e confiável não são desenvolvidos no modelo tradicional de ensino.
- Porque o estudo de casos oferece, também, uma oportunidade de pesquisa.
- Porque o método estimula o relacionamento interpessoal e o trabalho em equipe.

Ainda de acordo com Serra e Vieira (2006), as universidades estão revendo seus padrões de ensino, em razão das qualidades e habilidades que serão exigidas dos alunos. O aluno deverá sair da instituição com condições de se permitir aprender e, igualmente, empreender.

Evidentemente que o professor deve estar preparado para ministrar aulas e transmitir o conhecimento e isso só será possível se ele conhecer o conteúdo a ser ministrado, as exigências da disciplina e o programa do curso. E, nesse sentido, também precisa de conhecimentos sólidos sobre Educação e Pedagogia para que ofereça aos seus alunos um conhecimento prático do que está sendo visto na teoria.

Segundo Marion e Marion (2006, p.12), o professor tem um papel de grande importância na missão de instruir o aluno sobre como ser criativo, e como aproveitar seu tempo de maneira mais eficaz. Afirmam que “[...] o desafio da produtividade acadêmica dos discentes está na mão do corpo docente”.

Marion e Marion (2006, p.12) citam Ruiz (2002) que apresenta boas sugestões:

- Maneira mais prática de descobrir e fazer aparecer o tempo.
- Como programar racionalmente a utilização do tempo.
- Como se antecipar, preparando-se para a aula e tirando o máximo proveito.
- Como fazer revisões imediatas, globalizadoras e integradoras e integradoras e das aulas.
- Maneiras de reter conhecimentos para sempre, fazendo revisões para provas e exames.
- Como tirar o maior proveito na sala de aula remindo o tempo.
- Como aproveitar o tempo em reuniões de grupo.
- Como tirar proveito da leitura, selecionando o que ler, tendo velocidade, definindo os propósitos, sublinhando com inteligência, adquirindo bom vocabulário, fazendo resumos, etc.

Ainda, conforme Marion e Marion (2006, p.12), “num plano mais ousado, cabe ao professor ensinar o aluno a pensar”.

Neste estudo, a abordagem está focada no Método de Casos, embasada nas premissas da Andragogia, e sua aplicação ao curso de Ciências Contábeis, buscando verificar a contribuição desse Método.

Este estudo se justifica, porque na atualidade, o mercado de trabalho exige dos profissionais de Contabilidade um perfil mais arrojado, que desenvolva raciocínio-lógico, crítico e analítico para resolução de problemas. Além disso, o contador é o provedor da informação que conduz o empresário à tomada de decisão. Dessa maneira, após concluir o curso de Ciências Contábeis, o estudante deve estar preparado para exercer cargos como: auditor, *controller*, consultor, analista fiscal, analista contábil, diretor financeiro, entre outros.

Acreditando que é possível ter um resultado mais eficaz no ensino da Contabilidade, pela aplicação de métodos de ensino, pesquisou-se sobre o que já havia sido escrito sobre métodos de ensino para a Contabilidade. Verificou-se que há ainda poucas pesquisas sobre metodologia do ensino voltada à Contabilidade, porém, que alguns métodos já foram abordados em trabalhos de dissertação e tese.

No entanto, o Método de Casos no ensino da Contabilidade, que é muito utilizado e tem resultados eficazes em *Harvard Business School*, ainda não foi contemplado em trabalhos voltados à Contabilidade, o que levou ao interesse pelo tema e por sua aplicação para verificação de sua contribuição no ensino da Contabilidade.

Assim, o presente estudo aborda o Método de Casos no ensino da Contabilidade e, para delinear este estudo foi formulada a seguinte questão problematizante:

Qual a contribuição do Método de Casos quando aplicado nos cursos de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior (IES)?

O presente estudo busca investigar, o Método de Casos e sua contribuição no processo de aprendizagem da Contabilidade.

Para solução da problemática é necessário o desenvolvimento de uma investigação. Para este estudo a proposta é a implantação do Método de Casos em uma IES.

Dessa maneira, o aluno conhecerá um método diferente do tradicional.

Para tanto, foram traçados o objetivo geral e os objetivos específicos.

O objetivo geral deste estudo é verificar a contribuição da utilização do Método de Casos no curso de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior (IES).

Os objetivos específicos são os seguintes:

1) Discorrer sobre o ensino e a aprendizagem, o conceito de Pedagogia e de Andragogia, assim como, o ensino da Contabilidade no Brasil e seus métodos.

2) Apresentar o referencial teórico sobre o Método de Casos como método de ensino.

3) Verificar quantas IES, no Município de São Paulo, que aplicam ou aplicaram o Método de Casos no curso de Ciências Contábeis

4) Aplicar e discutir a contribuição do Método de Casos, bem como as vantagens e desvantagens em relação à aplicação em uma disciplina do curso de Ciências Contábeis de uma IES.

5) Analisar e discutir a contribuição do Método de Casos, assim como as vantagens e desvantagens em relação à aplicação no curso de Ciências Contábeis com os coordenadores das IES pesquisadas.

Dessa maneira, pretende-se atingir o objetivo geral a partir dos objetivos específicos.

Cabe ressaltar que todo estudo tem uma hipótese que, na concepção de Kerlinger (1980, p. 38) “é um enunciado conjectural das relações entre duas ou mais variáveis.”

No caso, busca-se a relação da utilização do Método de Casos com a aprendizagem em Contabilidade.

Para averiguação, levantam-se as seguintes hipóteses:

- a) O Método de Casos contribui para uma melhor aprendizagem do aluno.
- b) O Método trouxe melhorias no processo de ensino e aprendizagem dos Cursos de Ciências Contábeis das IES pesquisadas.

Metodologicamente houve a escolha pelo método científico indutivo, com abordagem de pesquisa tanto qualitativa, quanto quantitativa. A qualitativa, pela utilização de ferramentas de coleta de dados por meio de observação, questionários e análise bibliográfica e documental. A quantitativa, em razão do uso de planilha eletrônica do Microsoft Excel® (2007), visando à análise de dados coletados por meio de questionários estruturados com escala de concordância do tipo *Likert*, submetida à análise de confiabilidade (pelos coeficientes *alfa de Cronbach*).

Como método de pesquisa o trabalho é considerado exploratório-descritivo, sendo exploratório porque se intenciona buscar mais informações e criar familiaridade com o problema levantado e descritivo porque o objetivo está em descrever as características de determinada população.

A aplicação de questionário se dá em Instituições de Ensino Superior (IES) para verificação junto aos Coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis, a utilização do Método de Casos e, em caso positivo, quais os resultados obtidos pela utilização do Método.

Junto aos alunos foi realizada uma pesquisa-ação, uma vez que o pesquisador tomou parte, contudo, ficando isento no processo de implantação, não conduzindo a pesquisa para nenhum rumo específico, mas sim auxiliando na reflexão. A pesquisa-ação se deu na disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis, do curso de Ciências Contábeis, em um semestre letivo, por meio de observação, pesquisa documental e questionário.

O trabalho está estruturado considerando inicialmente a Introdução que apresenta a justificativa, a questão de pesquisa, os objetivos do estudo, as hipóteses, a metodologia da pesquisa e a estruturação do trabalho.

O Capítulo I apresenta o Processo de Ensino e Aprendizagem com alguns conceitos sobre o aprender e a aprendizagem, contribuições de alguns teóricos acerca do Processo de Ensino-Aprendizagem, bem como destaca duas Ciências: a Pedagogia e a Aprendizagem Adulta pela Andragogia, comparando-as.

O Capítulo II enfoca a Contabilidade e seu Ensino no Brasil, mostrando primeiramente a Contabilidade no Brasil e, na sequência, o Ensino da Contabilidade no Brasil, em etapas.

O Capítulo III apresenta a Metodologia do Ensino da Contabilidade no Brasil, dando ênfase aos métodos didáticos e aos meios didáticos.

O Capítulo IV aborda o Método de Casos, algumas definições; uma breve história; os fundamentos teóricos do Método de Casos, o processo de elaboração, os níveis de dificuldade do Caso, o cubo do Caso, as notas de ensino; a aplicação do Método de Casos finalizando com o Ensino com o Método de Casos.

O Capítulo V apresenta a Metodologia da Pesquisa e a Aplicação do Método de Casos, iniciando a pesquisa com Coordenadores de Cursos de Ciências Contábeis e a coleta de dados junto a esses coordenadores. Apresenta, também, a pesquisa com alunos do Curso de Ciências Contábeis, numa disciplina específica da grade curricular do referido curso, a caracterização da turma de alunos, a descrição da implantação do Método de Casos, inclusive com a percepção dos alunos que receberam o Método de Casos, comparando-o com a percepção dos que não receberam este Método, ou seja, os que foram mantidos no Método Tradicional.

O Capítulo VI aborda os Resultados colhidos em toda a pesquisa, iniciando pela apresentação dos resultados e análise da pesquisa com coordenadores de curso de Ciências Contábeis, bem como, os resultados da pesquisa com a implantação do Método de Casos. São apresentadas as considerações sobre a implantação, as vantagens e desvantagens do Método de Casos, de acordo com relatos dos coordenadores de curso e dos alunos, um comparativo das médias dos alunos para verificação entre os que foram submetidos ao Método de Casos e os que ficaram no Método Tradicional, bem como a percepção deste pesquisador como professor envolvido nesta pesquisa-ação.

Por fim, apresentam-se as Considerações Finais, as Limitações do Estudo, as Sugestões para Trabalhos Futuros, todas as Referências que embasaram teoricamente o trabalho, os Apêndices e os Anexos.

CAPÍTULO I – PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM, A PEDAGOGIA, A APRENDIZAGEM ADULTA E A ANDRAGOGIA

O presente trabalho aborda a utilização do método de casos no ensino da Contabilidade e, para tanto, necessário se faz uma apresentação conceitual sobre esse processo de ensino e aprendizagem.

1.1. Alguns Conceitos sobre o Aprender e a Aprendizagem

Bordenave e Pereira (2010) afirmam que aprender é uma atividade individual e que deve ser desenvolvida pelo próprio aluno, tendo o professor como um facilitador do processo. O ponto está em como facilitar o processo de aprendizagem?

Em seu livro “Liberdade para Aprender”, Carl Rogers (1978, p. 163) defende que “a aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsavelmente do seu processo”.

Para Rogers (1978), as pessoas têm um potencial natural para aprender, são curiosas e ansiosas de desenvolver-se e, que este potencial pode ser despertado por meio de condições apropriadas, que denomina de “facilitadores da aprendizagem”.

Na concepção de Oliveira (1997, p. 59) aprendizado ou aprendizagem “é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas.”.

Bordenave e Pereira (2010) definem como fatores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem: o aluno, o assunto e o professor. Estes defendem que para o aluno existem dois fatores básicos, sendo o primeiro o desejo de aprender o assunto, ou seja, sua motivação e o segundo os conhecimentos que ele já traz consigo e que o ajudam a aprender. Outros fatores também são considerados como: a relação com o professor e a atitude em relação ao conteúdo da disciplina. Para os autores, em relação ao assunto deve ser avaliada a estrutura do seu conteúdo, ou seja, os seus componentes e relações, bem como os tipos de aprendizagem

requeridos para a aprendizagem do assunto e a ordem de apresentação dos componentes ao aluno.

No tocante ao professor, Bordenave e Pereira (2010) identificam três elementos que podem ser controlados:

1) Os componentes de situação: objetos, plantas, animais, recursos visuais, livros, aparelhos e instrumentos, lugar, hora, etc.

2) As instruções verbais, informações passadas ao aluno sobre o progresso de sua aprendizagem; a relação pessoal do professor com o aluno e as suas atitudes para com ele.

3) As atitudes do professor para com a matéria que ensina.

O Quadro 1 apresenta, então, os fatores que afetam o processo de ensino-aprendizagem.

ALUNO	ASSUNTO	PROFESSOR
Motivações	Estrutura: Componentes e Relações	Situação Estimuladora Ambiental
Conhecimentos Prévios	Tipos de Aprendizagens Requeridos	Comunicação Verbal de Instruções
Relação com o Professor	Ordem de Apresentação	Informação ao Aluno sobre seus Progressos
Atitude com a Disciplina		Relação com o Aluno
		Atitude com o Conteúdo Ensinado

Quadro 1 – Fatores que afetam o Processo de Ensino-Aprendizagem

Fonte: Bordenave e Pereira (2010, p. 41)

Para Bordenave e Pereira (2010), o processo de ensino-aprendizagem consiste na manipulação desses fatores, bem como de sua dinamização, numa sequência sistemática, a fim de obter resultados ótimos. Nesse sentido, o processo

de ensino-aprendizagem é considerado hoje como uma “Tecnologia Educacional”, aplicando descobertas de várias ciências nesse processo.

Pfromm Netto (1973) referenciado por Bordenave e Pereira (2010) define Tecnologia Educacional:

Tecnologia da educação é a aplicação sistemática, em educação, ensino e treinamento, de princípios científicos devidamente comprovados em pesquisas, derivados da análise experimental do comportamento e de outros ramos do conhecimento científico (psicologia experimental da aprendizagem, teoria da comunicação, análise de sistemas, cibernética, psicologia experimental de percepção) (BORDENAVE; PEREIRA, 2010, p.41).

Existem diversas teorias e orientações pedagógicas, todas propõem um ensinar diferente, contemplando planejamento, orientação e controle da aprendizagem. No entanto, todas partem do mesmo esquema básico do processo de ensino-aprendizagem.

A Figura 1 apresenta tal esquema.

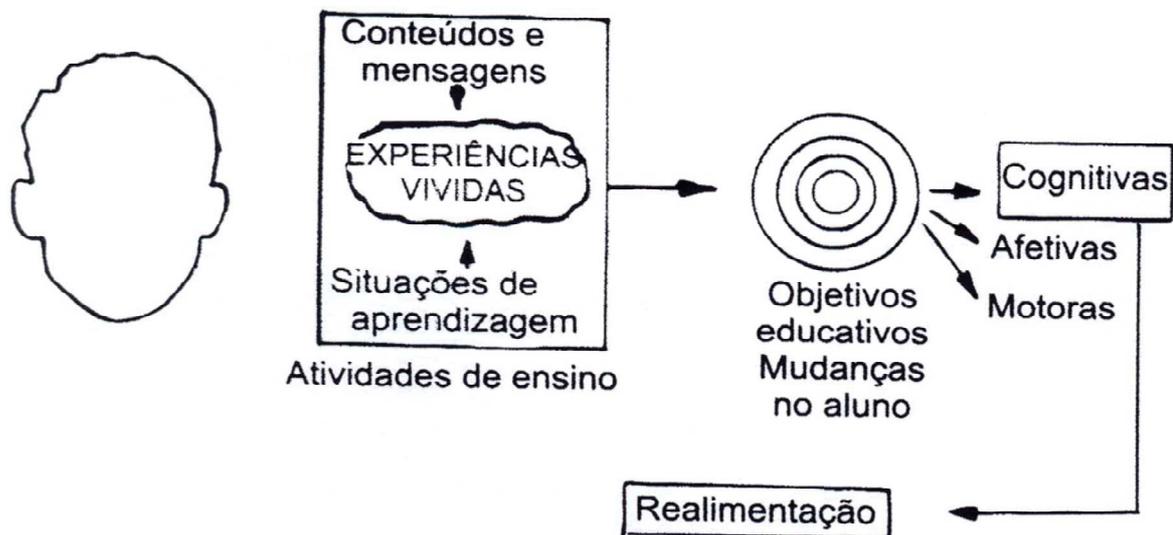


Figura 1 – Esquema Básico do Processo de Ensino-Aprendizagem

Fonte: Bordenave e Pereira (2010, p. 42)

Segundo Bordenave e Pereira (2010) o modelo apresentado pode ser interpretado da seguinte maneira:

- Todo processo deve começar com a verificação do estado atual do aluno, tanto quanto ao conhecimento, quanto às suas atitudes a respeito do tema que vai ser aprendido.

- O estabelecimento de objetivos de ensino como ponto-chave para, com isso, esclarecer qual a conduta que os alunos devem manifestar no caso de ter aprendido o assunto em pauta.

- Para que após o estabelecimento de objetivos ocorram mudanças desejadas, o aluno deve viver algumas experiências indispensáveis, por meio de atividades de ensino-aprendizagem. O professor deve ser o responsável pela instrumentação dessas atividades. Neste caso, constituem-se aspectos das atividades, os recursos empregados, tais como: visitas de campo, utilização de meios sensoriais, entre outros.

- Por fim, há a avaliação, formal ou informal, e a informação ao aluno de seu desempenho e progresso. Aqui ocorre a etapa de controle do processo de aprendizagem.

1.2. Contribuições de Alguns Teóricos acerca do Processo de Ensino-Aprendizagem

Neste tópico são citados alguns teóricos que mais se destacaram, na concepção deste pesquisador, nas contribuições ao processo ensino-aprendizagem, como Jean Piaget, Carl Rogers, Lev. Vygotsky e Paulo Freire.

- **Jean Piaget** (1896-1980): biólogo e epistemólogo suíço é considerado um dos principais pensadores do Século XX. Defende que o pensamento é a base em que se assenta a aprendizagem, e que a inteligência desenvolve uma estrutura e um funcionamento, sendo que este próprio vai modificando a estrutura. O organismo se adapta ao meio ambiente.

Para Piaget (2011, p.22) a aprendizagem é um conjunto de mecanismos movimentado pelo organismo para se adaptar ao meio ambiente. E afirma que: “o

desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de uma grande prédio, que à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado [...].”

Com base nesses estudos surgiu a sua trilogia, na qual Piaget (2011) relata o desenvolvimento cognitivo para demonstrar que a capacidade cognitiva humana nasce e se desenvolve, não vem pronta.

Assim, a trilogia de Piaget tem contemplada:

1. O nascimento da inteligência na criança.
2. A construção do real na criança.
3. A formação do símbolo na criança.

Aranha (2006, p. 276) destaca que: “a contribuição de Piaget para a pedagogia tem sido, até hoje, inestimável, sobretudo devido às indicações sobre o estágio adequado para serem ensinados determinados conteúdos às crianças”.

Do mesmo modo, defende Mizukami (1986, p. 76) que o ensino “para ser compatível com a teoria piagetiana tem de ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno e não em aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, etc”.

• **Carl Rogers** (1902-1987): foi considerado por muitos o mais influente psicólogo norte-americano, mais famoso na área da psicoterapia. Coursou agronomia, história, iniciou estudos de teologia e acabou transferindo os estudos para a Psicologia, especificamente na psicoterapia clínica. Tornou-se mais conhecido mundialmente quando publicou seu livro “Tornar-se Pessoa”, no qual concentra seus estudos nos domínios do humano, ou seja, na educação, nas relações interpessoais, nas relações familiares, na criatividade, na comunicação intergrupar, valorizando uma filosofia de vida, ou seja, uma “maneira de ser”.

Nessa mesma época volta seu olhar para a educação, com o foco numa pedagogia centrada no aluno e publica dois livros: "Liberdade para Aprender" (1969) e "Liberdade para Aprender nos Anos 80" (1983).

Segundo Rogers (1978) os alunos aprendem melhor, são mais assíduos, mais criativos e mais capazes de solucionar problemas quando os professores proporcionam o clima humano e de facilitação.

Assim, defende que ensinar é uma supervalorização, porque tem sentido de instruir, e que só pode ser aplicada em um ambiente imutável e, que na verdade, o correto é facilitar a mudança e a aprendizagem.

Para Rogers (1978, p.109): “Ensinar é, a meu ver, atividade relativamente sem importância e enormemente supervalorizada”.

E afirma:

O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que somente o processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança. (ROGERS, 1978, p. 110).

Entende que o professor deve proporcionar todo tipo de recurso que possa dar aos alunos as experiências relevantes às suas necessidades de aprendizagem e acredita que devem ser estabelecidos objetivos e planos. Dentre outras técnicas defende a organização de grupos de pesquisa, emprego de experiências de simulação, utilização de instrução programada, formação de grupos de encontro. Acredita no professor como facilitador e que juntamente com os alunos devem chegar a um acordo sobre maneiras de se autoavaliar. (BORDENAVE; PEREIRA, 2010).

• **Lev Vygotsky** (1896-1934): psicólogo bielo-russo que desenvolveu diversos estudos, mas na educação, especialmente os ligados ao desenvolvimento intelectual e as relações sociais envolvidas no processo ensino-aprendizagem. A corrente pedagógica que instituiu ficou conhecida como sociointeracionismo. Esta teoria é uma das mais estudadas atualmente.

Nesse sentido, o processo de aprender não está subordinado ao desenvolvimento das estruturas intelectuais da criança, mas um está interligado ao outro, o que desencadeia um significativo aumento no nível de conhecimento. (VYGOTSKY, 2009).

Na concepção de Vygotsky:

O bom ensino é aquele que estimula a criança a atingir um nível de compreensão e habilidade que ainda não domina completamente, ‘puxando’ dela um novo conhecimento. ‘Ensinar o que a criança já sabe desmotiva o aluno e ir além de sua capacidade é inútil’. O

psicólogo considerava ainda que todo aprendizado amplia o universo mental do aluno. O ensino de um novo conteúdo não se resume à aquisição de uma habilidade ou de um conjunto de informações, mas amplia as estruturas cognitivas da criança. (REGO, 1995, p.41).

Era admirador de Piaget, mas não acreditava unicamente no desenvolvimento cognitivo, pois para ele a influência do meio em que a criança vive é de extrema importância em sua aprendizagem.

Para Vygotsky (2009, p.19) “os estudos de Piaget constituíram toda uma época no desenvolvimento da teoria da linguagem e do pensamento da criança, da sua lógica e sua visão de mundo, e ficaram marcados por sua importância histórica”.

• **Paulo Freire** (1921-1997): educador e filósofo brasileiro e considerado mundialmente, um teórico relevante na história da Pedagogia, com destaque, em seus trabalhos, à educação popular que oferece não só a oportunidade de ensinar àqueles que não sabem, mas, também, uma possibilidade de formar um cidadão com consciência política. Esse método acabou por influenciar um movimento que foi chamado de “Pedagogia Crítica” que condenava o que chamou de “educação bancária” e propôs um método de alfabetização mais democrático visando proporcionar o diálogo às pessoas mais simples.

Freire (2005, p.66) enfatiza que a educação bancária “se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”.

Para Aranha (2006, p.336), Paulo Freire “[...] foi um dos grandes pedagogos da atualidade, respeitado não só no Brasil, mas também no mundo”. Estabelece uma teoria de opressor e oprimido em educação e, em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (2005) traz a concepção que denominou de “Concepção bancária da educação”, cuja crítica é que os alunos passam a tornar-se “recipientes ou vasilhas”, e que para ser melhor educador se deve encher esses recipientes com conteúdos, ou seja, depositar conteúdo nos alunos.

Na concepção de Mizukami (1986, p. 97) para Freire, “uma situação de ensino-aprendizagem, entendida em seu sentido global, deve procurar a superação da relação opressor-oprimido”. E completa: “ensino e aprendizagem assumem um significado amplo, tal qual o que é dado à educação. Não há restrições às situações formais de instrução”. “A verdadeira educação, para Freire, consiste na educação problematizadora, que ajudará à superação da relação opressor-oprimido”.

Aranha (2006) relata que Paulo Freire considera que conhecer não pode ser um ato de “doação” do educador para com o educando, e sim um processo que se estabelece no contato da pessoa com o mundo vivido; um mundo que está em constante mudança, não sendo estático.

Paulo Freire liga-se a uma das tendências da moderna concepção progressista (...) segundo a qual, descoberto o caráter político da educação, é necessário torná-lo acessível às camadas populares. Ainda mais, torná-la o espaço da discussão e da problematização que visa a transformar a realidade social. (ARANHA, 2006, p. 341).

Considerando o exposto e com base nas contribuições dos teóricos, o processo de ensino-aprendizagem é complexo e exige estudo e análise para que os objetivos, ou seja, a mensagem seja transmitida com eficiência.

Neste sentido se faz alusão a uma citação de Highet (1969, p. 26), “o mau ensino deita a perder carradas de esforços, inutilizando muitas vidas, que poderiam ser plenas de energia e felicidade”.

1.3. Destaque para Duas Ciências: a Pedagogia e a Aprendizagem Adulta pela Andragogia

Buscando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem duas ciências se destacam com suas teorias e abordagens: a Pedagogia e a Andragogia na Aprendizagem Adulta.

1.3.1. A Pedagogia

Este tópico se inicia com alguns conceitos de Pedagogia, segundo distintos autores.

Ghiraldelli Jr. (2006) menciona que a palavra pedagogia é de origem grega e tem o seguinte significado: *paidós* (criança) e *agogé* (condução).

Paidagogia designava, na Grécia antiga, o acompanhamento e a vigilância do jovem. O paidagogo (o condutor da criança) era o escravo cuja atividade específica consistia em guiar as crianças à

escola, seja a *didascaléia*, onde receberiam as primeiras letras, seja o *gymnásion*, local de cultivo do corpo (GHIRALDELLI JR.,2006, p.8).

Segundo Aranha (2006, p. 67-68), “[...] a palavra *paidagogos* nomeava, inicialmente o escravo que conduzia a criança, com o tempo, o sentido do conceito ampliou-se para designar toda teoria sobre a educação”.

Para Pimenta (2009, p.9) “pedagogia é uma ciência que tem como objeto de estudo a educação”.

Segundo Brunner e Zeltner (1994, p.186) pedagogia “significa o total da prática educativa, como, também o esclarecimento teórico e a delimitação desta prática”.

Na concepção de Libâneo (1982, p.15) “a pedagogia ocupa-se das tarefas de formação humana em contextos determinados por marcos espaciais e temporais”.

Nesses termos, segundo o autor, se procura mostrar que a Pedagogia tem um papel fundamental na discussão dos rumos da educação brasileira, particularmente após a implantação da LDB 9394/96.

A Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. (LIBÂNEO, 1998, p.153-158).

Como a educação é inerente à atividade humana, cabe ressaltar que, nos povos da antiguidade, esta estava diretamente ligada à religião, por meio das tradições recebidas pelas pessoas de seus ancestrais. Segundo Aranha (2006), não havia separação da educação e da religião, pertencendo a sacerdotes, escribas e magos os valores da educação. Para a autora, a separação entre religião e educação começou a se fazer na Grécia clássica, onde a razão autônoma, a inteligência crítica e a personalidade livre começaram a ser desenvolvidas e o homem passou a ser capaz de estabelecer uma lei mais humana e não mais tão divina.

Surgia, pois, a necessidade de elaborar teoricamente o ideal da formação, não do herói, submetido ao destino, mas do cidadão, que deixa de ser o depositário do saber da comunidade, para se tornar aquele que elabora a cultura da cidade. A ênfase no passado foi deslocada para o futuro: ninguém se acha preso a um destino traçado, mas é capaz de projeto, de utopia. (ARANHA, 2006, p.67).

Na concepção de Aranha (2006) os gregos traçaram as primeiras linhas da ação pedagógica e com isso teriam influenciado por séculos a cultura ocidental quando deram início à discussão sobre os fins da *Paidéia*.

Paideia: Cunhado por volta do século V a.C., o termo exprimia um ideal de formação constante no mundo grego. De início significava apenas educação dos meninos, depois, adquiriu modificações que a tornaram intraduzível. O conceito de *Paidéia* dos gregos influenciou o que os romanos iriam chamar de humanistas (que abrangia a formação integral do ser humano). (ARANHA, 2006, p. 62-63).

Ainda para Aranha (2006, p. 68): “As questões: O ‘que’ é melhor ensinar? ‘Como’ é melhor ensinar? e ‘Para que’ ensinar? enriqueceram as reflexões dos filósofos e marcaram diversas tendências”. E, observa, também, que essas questões são fundamentais para a pedagogia até os dias de hoje.

Libâneo (1982) corrobora ao defender que o pensamento e a atuação na área da educação, enquanto atividade social prática de humanização das pessoas, significa uma responsabilidade social e ética de dizer o quê e como fazer, e não somente dizer o porquê fazer. Em seu pensamento:

Nenhum investigador e nenhum educador prático podem, pois, evadir-se da pedagogia, pois o que fazemos quando intentamos educar pessoas é efetivar práticas pedagógicas que irão construir sujeitos e identidades. Por sua vez, sujeitos e identidades se constituem enquanto portadores das dimensões física, cognitiva, afetiva, social, ética, estética, situados em contextos socioculturais, históricos e institucionais. Buscar saber como esses contextos atuam em processos de ensino e aprendizagem de modo a formar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos com base em necessidades sociais é uma forte razão para o cotejamento entre o ‘clássico’ da pedagogia e as novas construções teóricas lastreadas no pensamento ‘pós-moderno’ (LIBÂNEO, p.1982, p.16).

Na concepção de Aranha (2006) na produção pedagógica atual observa-se grande influência das ciências humanas, sendo que a ênfase muda de acordo com o autor. Destaca, ainda, a psicologia como grande auxiliadora no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de métodos adequados. Considera que a

abordagem tem sido feita de acordo com as tendências, sendo: naturalista ou humanista. A autora dá ênfase à Sociologia, como auxílio na compreensão da educação como instrumento de desenvolvimento da sociedade:

A pedagogia do século XX, além de ser tributária da psicologia, da sociologia e de outras ciências, como economia, a lingüística, a antropologia, etc., tem acentuada a exigência que vem desde a Idade Moderna, qual seja, a inclusão da cultura científica como parte do conteúdo a ser ensinado. (ARANHA, 2006, p. 256).

Vários autores têm acompanhado e analisado as teorias pedagógicas. De acordo com Santos (2003, p.80) destacam-se os trabalhos de “Bordenave (1984), Libâneo (1982), Saviani (1985) e Mizukami (1986)”. Para Soares (2008, p.26), “esses autores adotam critérios e nomeiam as diferentes abordagens do processo de ensino-aprendizagem”, que são apresentadas no Quadro 2.

AUTOR	CRITÉRIO	NOMENCLATURA
Bordenave (1984)	Classifica e distingue as principais diferenças pedagógicas segundo o valor educativo que elas mais valorizam.	Pedagogia da Transmissão Pedagogia da Moldagem Pedagogia da Problematização
Libâneo (1982)	Utiliza como critério a posição que as teorias adotam em relação às finalidades sociais da escola.	Pedagogia Liberal, em suas versões: - Conservadora - Renovada Progressista - Renovada não-diretiva Pedagogia Progressista, em suas versões: - Libertadora - Libertária - De conteúdos
Saviani (1985)	Toma como critério de classificação a criticidade da teoria em relação à sociedade e o grau de percepção da teoria dos determinantes sociais.	Teorias não-criticas - Pedagogia Tradicional - Pedagogia Nova - Pedagogia Tecnicista Teorias Crítico-Reprodutivistas - Sistemas de ensino enquanto violência simbólica - Escola enquanto aparelho ideológico de Estado - Escola Dualista
Mizukami (1986)	Considera que a base da teoria do conhecimento envolve três características básicas: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto, apesar de reconhecer que existam muitas variações diferentes possíveis combinações.	Abordagem Tradicional Abordagem Comportamentalista Abordagem Humanista Abordagem Cognitivista Abordagem Sócio-Cultural

Quadro 2 – Algumas Abordagens do Processo de Ensino e Aprendizagem

Fonte: Soares (2008, p.27)

Em razão das diversas abordagens do processo de ensino e aprendizagem, o presente trabalho limita-se a tecer breves comentários às abordagens de Mizukami

(1986), por meio do Quadro 3, em que Santos (2003) apresenta um comparativo sobre as abordagens de ensino-aprendizagem.

Abordagem	Escola	Aluno	Professor	Ensino e Aprendizagem
Tradicional	Lugar ideal para realização da educação	O aluno é um ser "passivo" que deve assimilar os conteúdos transmitidos pelo professor. O aluno deve dominar o conteúdo cultural universal transmitido pela escola.	É o transmissor dos conteúdos aos alunos. Predomina como autoridade.	Os objetivos educacionais obedecem à seqüência lógica dos conteúdos. Os conteúdos são baseados em documentos legais, selecionados a partir da cultura universal acumulada. Predominam aulas expositivas, com exercícios de fixação, leituras-cópias.
Comportamentalista	Uma agência educacional. Modelo empresarial aplicado à escola. Divisão entre planejamento (quem planeja) e execução (quem executa). No limite, a sociedade poderia ser sem escola. Uso da tele-educação. Ensino à distância.	Elemento para quem o material é preparado. O aluno eficiente e produtivo é o que lida "cientificamente" com os problemas da realidade.	É o educador que seleciona, organiza e aplica um conjunto de meios que garantam a eficiência e a eficácia do ensino,	Os objetivos educacionais são operacionalizados e categorizados a partir de classificações: gerais (educacionais) e específicos (instrucionais). Ênfase nos meios: recursos áudio-visuais, instrução programada, tecnologias de ensino, ensino individualizado (módulos instrucionais), "máquinas de ensinar", computadores, hardware, softwares. Os comportamentos desejados serão instalados e mantidos nos alunos por condicionantes e reforçadores.
Humanista	Escola proclamada para todos "Democrática". Afrouxamento das normas disciplinares. Deve oferecer condições ao desenvolvimento e autonomia do aluno.	Um ser "ativo". Centro do processo de ensino e aprendizagem. Aluno criativo, que "aprendeu a aprender". Aluno participativo.	É o facilitador da aprendizagem.	Os objetivos educacionais obedecem ao desenvolvimento psicológico do aluno. Os conteúdos programáticos são selecionados a partir dos interesses dos alunos. "Não diretividade". A avaliação valoriza aspectos afetivos (atitudes) com ênfase na auto-avaliação.
Cognitivista	Dar condições para que o aluno possa aprender por si só. Oferecer liberdade de ação real e material. Reconhecer a prioridade psicológica da inteligência sobre a aprendizagem. Promover um ambiente desafiador favorável à motivação intrínseca do aluno.	Papel essencialmente "ativo" de observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses, argumentar etc.	Criar situações desafiadoras, desequilibradoras, através da orientação. Estabelecer condições de reciprocidade e cooperação ao mesmo tempo moral e racional.	Desenvolver a inteligência, considerando o sujeito inserido numa situação social. A inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio, através das ações do indivíduo. Baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas, facilitando o "aprender a pensar". Ênfase nos trabalhos em equipe e jogos.
Sócio-Cultural	Deve ser organizada e funcionar bem para proporcionar os meios para que a educação se processe em seus múltiplos aspectos.	Uma pessoa concreta, objetiva, que determina e é determinada pelo social, político, individual (pela história). Deve ser capaz de operar conscientemente mudanças na realidade.	É o educador que direciona e conduz o processo de ensino e aprendizagem. A relação professor e aluno deve ser horizontal, ambos se posicionam como sujeito do ato de conhecimento.	Os objetivos educacionais são definidos a partir das necessidades, concretas do contexto histórico-social, no qual se encontram os sujeitos. Busca uma consciência crítica. O diálogo e os grupos de discussão são fundamentais para o aprendizado. Os "temas geradores" para o ensino devem ser extraídos da prática de vida dos educandos.

Quadro 3 – Resumo das Abordagens de Ensino-Aprendizagem

Fonte: Santos (2003, p.82)

Para Mizukami (1986, p. 109), "o que mais se espera, pois, não é o domínio de uma ou mais abordagens, mas de formas de articulação entre as mesmas e o

‘fazer’ pedagógico do professor”. E, ainda, são abordados vários aspectos como: o homem, o mundo, a sociedade-cultura, o conhecimento, a educação, a escola, o processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno, a metodologia e a avaliação.

Na Abordagem Tradicional, a inteligência ou atividade cerebral é vista como uma faculdade de acumular informações indo das mais simples às mais complexas, segundo Mizukami (1986). Já Freire (2005, p.34) define esta abordagem como “educação bancária”, entendendo o aluno como um “recipiente” onde se depositam conhecimentos, informações, etc. Essa concepção bancária “é um tipo de comunicação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem seus depósitos, guardá-los e arquivá-los”.

A relação professor-aluno, na concepção de Santos (2003) é distante, e se dá de maneira vertical, ou seja, o professor detém o poder de decisão sobre questões como metodologia, conteúdo, avaliação, etc. A ideia é de que o professor seja transmissor de conhecimento e que o aluno absorva o conteúdo passivamente e, assim, a aprendizagem é medida quando o aluno consegue reproduzir os conteúdos passados pelo mestre. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem fica restrito ao ambiente da sala de aula, onde os alunos são instruídos pelo professor, gerando, uma subordinação da educação à instrução, considerando que os alunos têm que adquirir conhecimentos e informações e imitar os modelos existentes.

Na Abordagem Comportamentalista, o conhecimento é tratado como uma nova descoberta e, que já havia no mundo exterior, sendo, portanto, o conhecimento cópia daquilo que já existia. Os teóricos consideram que a experimentação é a base do conhecimento, segundo Santos (2003). Destaca-se nesta abordagem Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), que defendia o conceito do reforço das respostas, ou seja, que o aluno devia ser recompensado pelo seu esforço por aprender. Em sua teoria Skinner se ampara no fato de que toda ação que produza satisfação tende a ser repetida e aprendida. (BORDENAVE; PEREIRA, 2010).

Nesta abordagem a escola é vista como uma agência educacional que deve manter um controle de acordo com o comportamento que deseja implantar e manter. A escola está conectada a outros elementos da sociedade como governo, política, economia, etc. Na relação professor-aluno o controle do processo de aprendizagem cabe aos educandos, o professor deve planejar e desenvolver o processo de ensino

aprendizagem de maneira a maximizar o desempenho do aluno. A educação nessa abordagem é voltada para o saber e o conhecimento. Portanto, o professor deve ser um organizador que assegure ao aluno a aquisição do conhecimento. (SANTOS, 2003).

A Abordagem Humanista tem seu foco no sujeito, sendo, segundo Knowles, Holton III e Swanson (2009, p. 14) “Carl Rogers um de seus expoentes”.

Knowles, Holton III e Swanson (2009, p. 16) afirmam que:

Um dos avanços mais dinâmicos e enriquecedores na área da psicologia, a ‘psicologia humanista’, recentemente ganhou grandes proporções (a Associação de Psicologia Humanista foi fundada em 1963) e levou essa corrente de pensamento mais adiante. A proposta rogeriana é identificada como representativa da psicologia humanista, a denominada terceira força em psicologia. O ‘ensino centrado no aluno’ é derivado da teoria, também rogeriana, sobre personalidade e conduta.

Nessa abordagem a educação tem um significado mais amplo, porque contempla o homem e não apenas o aluno. A Educação é centrada na pessoa e a escola assume um posicionamento de respeito perante o aluno e busca oferecer condições para o seu desenvolvimento e sua autonomia. Na relação professor-aluno, o professor tem uma personalidade única, sendo considerado aquele que aprendeu a usar-se efetiva e eficientemente para a realização de seus próprios propósitos e os da sociedade, na educação dos outros. (SANTOS, 2003).

Na Abordagem Cognitivista são consideradas as formas pelas quais as pessoas interagem com os estímulos do ambiente, como organizam as informações, como sentem e resolvem problemas, como adquirem conceitos e utilizam símbolos verbais. Trata-se de uma abordagem interacionista, em que homem e mundo são analisados em conjunto e o conhecimento é o produto dessa interação. (VYGOTSKY, 2009).

Bordenave e Pereira (2010, p. 28) corroboram com este pensamento quando afirmam ser a aprendizagem “o conjunto de mecanismos que o organismo movimenta para se adaptar ao meio ambiente”.

Nessa perspectiva, a educação não se traduz na transmissão de verdades, informações, modelos, etc, mas sim, que o aluno aprenda a conquistar essas verdades e a escola deve ensinar a observar, dando ao aluno a possibilidade de

aprender por si. Enfatiza-se aqui Piaget (2011, p.42) quando se refere ao processo ensino-aprendizagem como aquele que “tem caráter de abertura e comporta possibilidades de novas indagações, assim como toda a sua teoria e epistemologia genética.” Enfim, o que existe é uma teoria de conhecimento, de desenvolvimento humano que traz implicações para o ensino.

Assim, cabe ao professor criar situações, proporcionar condições pelas quais se possam estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação moral e racional. Evitar rotina, fixação de respostas, hábitos, propor problemas aos alunos, sem, contudo, ensinar-lhes a solução; provocar desequilíbrios, fazer desafios, orientar o aluno e conceder-lhe grande margem de controle e autonomia, deixar o aluno trabalhar independente.

Na Abordagem Sociocultural se dá ênfase à obra de Paulo Freire como divulgador desse tipo de abordagem que é interacionista, na qual há o sujeito como elaborador e criador do conhecimento. Freire defende o homem como sujeito da sua própria educação. O homem vivendo em sociedade interage com ela, reflete sobre isso e responde aos desafios que vai encontrando. (FREIRE, 2005).

Para Aranha (2006, p.337): “Paulo Freire parte do princípio de que vivemos em uma sociedade dividida em classes, na qual os privilégios de uns impedem a maioria de usufruir os bens produzidos.” e, ainda complementa: “um desses bens necessários é a educação, da qual tem sido excluída grande parte da população dos países periféricos.”.

Nessa abordagem a ação educativa deve ser precedida da reflexão sobre o homem e do seu meio de vida e a relação professor-aluno deve ser uma relação horizontal e não imposta, o educador deve também virar educando e vice-versa, sem isso não há educação efetiva.

No tópico que segue aborda-se a aprendizagem adulta com foco na Andragogia.

1.3.2. A Aprendizagem Adulta

Soares (2008) comenta que crianças e adultos têm conhecimentos prévios diferentes, além da independência dos adultos e da busca que fazem para resolver questões do seu dia a dia.

Knowles, Holton III e Swanson (2005) citados por Arnaldo Marion (2007, p.25) mencionam que existem pelo menos quatro definições de “adulto”, sendo:

- A Biológica, que determina o adulto pela sua condição física de reprodução, o que ocorre em idade média de dez a treze anos de idade.

- A Legal, que no Brasil determina que acima dos dezoito anos de idade o indivíduo adquire responsabilidades sociais. Nesse contexto há ainda a maioridade civil de vinte e um anos.

- A Social que é determinada pelo desempenho de responsabilidades adultas, determinadas por padrões estabelecidos pela sociedade e que se relaciona com o plano econômico, variando, assim, de acordo com a realidade econômica do país.

- A Psicológica que determina que o indivíduo torna-se adulto quando tem a consciência de que é responsável por sua vida.

De acordo com Cavalcanti e Gayo (2005, p. 46) crianças e adultos são significativamente diferentes, pois:

O desenvolvimento psicológico que ocorre no ser humano ao longo de sua vida produz modificações profundas, progressivas, mais intensas na adolescência, mas nem por isso limitadas a essa idade, que transformam progressivamente a criança no adulto.

Segundo Cavalcanti (1999) a evolução que existe entre o indivíduo criança e o indivíduo adulto é ignorada pelos sistemas tradicionais de ensino, ou seja, as escolas ensinam adultos com as mesmas técnicas didáticas utilizadas com crianças. Utiliza-se da Pedagogia para o ensino de ambos e, conforme afirma o autor, a própria origem da palavra remete à educação e ensino das crianças.

Oliveira (2007) afirma que Jesus Cristo foi, por excelência, o maior educador de adultos de todos os tempos; utilizou parábolas para provocar a reflexão e a ação em seus seguidores em relação a seus ensinamentos. Comenta, ainda, que na Bíblia existem vários exemplos de educação adulta.

Segundo Oliveira (2007), na antiguidade vários pensadores como Confúcio, Lao Tse, Aristóteles, Sócrates e Platão; Cícero, Evelid e Quintillian também foram exclusivos educadores de adultos.

1.3.3. A Andragogia

A andragogia é também uma teoria sobre ensino e aprendizagem que preocupa-se com a educação exclusiva de adultos.

Arnaldo Marion (2007, p. 21) comenta o início do termo andragogia:

O primeiro documento conhecido e publicado, utilizando a terminologia “*Andragogik*”, foi em 1833 por Alexandre Kapp, um educador alemão, em sua obra: *Platon's Erziehungslehre* (idéias Educacionais de Platão). Nessa obra descreveu a necessidade durante toda a vida de se aprender. Iniciando-se cedo na infância até a idade adulta com o título “*Die Andragogik oder Bildung im maennlichen Alter*” (Andragogia ou educação na idade adulta). Kapp (1833) argumenta que a educação, a auto-reflexão e a educação do caráter devem ser os primeiros valores de vida. A aprendizagem não acontecia somente por meio de professores, mas por meio de auto-reflexão e da experiência de vida.

De acordo com Cavalcanti e Gayo (2005, p. 45): “a palavra Andragogia deriva das palavras gregas *andros* (homem) + *agein* (conduzir) + *logos* (tratado, ciência), referindo-se à ciência da educação de adultos [...]”.

Cavalcanti e Gayo (2005), afirmam que após Alexandre Kapp, o termo voltou a ser usado por Eugene Rosenstock em 1921, ambos autores alemães.

Em sua obra “Aprendizagem de Resultados”, Knowles, Holton III e Swanson (2009, p.39) destacam que “[...] a educação de adultos é uma preocupação da humanidade há muito tempo. Mesmo assim, por vários anos, o adulto aprendiz foi seguido como uma espécie negligenciada.”

Arnaldo Marion (2007) menciona que após a fundação da Associação Americana de Educação para Adultos nos EUA, em 1926, e que, com suas contribuições nessa área, foi possível visualizar claramente duas linhas de questionamento, sendo a científica e a artística. A científica foi iniciada em 1928, por Edward Lee Thorndike (1874-1949) que publicou *Adult Learning* (Aprendizagem Adulta), cujos estudos evidenciaram que adultos podiam aprender, fundamentando cientificamente esse campo de pesquisa. A artística foi trazida em 1926, pela obra de Eduard C. Lindeman (1885-1953), denominada *The Meaning of Adult Education* (O Significado da Educação Adulta), que incluía os conceitos que relacionam a motivação do aprendizado adulto com o interesse e a necessidade que este irá satisfazer; a orientação dos adultos ao aprendizado é centrada em sua própria vida; a experiência é um recurso de muito valor na aprendizagem adulta; necessidade que os adultos têm em serem autodirigidos e que as diferenças entre as pessoas aumentam com a idade. Depois da publicação em 1926, por Lindeman, outros autores tiveram interesse pelo tema e, a partir de 1940, grande parte dos elementos requeridos para conceituação de aprendizagem adulta já haviam aparecido. Mas, ainda eram tratados de maneira isolados, não reunidos e integrados em um conjunto. (MARION, 2007).

De acordo com Cavalcanti (1999), a partir de 1970 as ideias de Lindeman foram trazidas à tona por Malcom Knowles que publicou diversas obras sobre andragogia, entre elas *The Adult Learner – A Neglected Species* (1973). Daí por diante várias obras apareceram sobre o assunto.

Knowles, Holton III e Swanson (2009) destacam que contribuições significativas à aprendizagem adulta vieram da psicologia clínica, dos quais se destacam Sigmund Freud, Carl Jung, Erik Erikson, Abraham Maslow e Carl Rogers.

O Quadro 4 apresenta, resumidamente, as principais contribuições dadas por esses psicólogos.

PSICÓLOGO	CONTRIBUIÇÃO
Sigmund Freud (1856-1939)	Identificou a influência da mente subconsciente sobre o comportamento.
Carl Jung (1875-1961)	Apresentou a idéia de que a consciência humana possui quatro funções: sensação, pensamento, emoção e intuição.
Erik Erikson (1902-1994)	Apresentou as “oito idades do homem”: oral-sensorial, muscular-anal, locomoção-genital, latência, puberdade e adolescência, jovem adulto, adulto e estágio final.
Abraham Maslow (1908-1970)	Destacou o papel da segurança.
Carl Rogers (1902-1987)	<p>Conceituou uma abordagem de educação centrada no aluno, com base em cinco “hipóteses básicas”:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Não podemos ensinar a alguém diretamente; só podemos facilitar sua aprendizagem. 2. Uma pessoa aprende apenas as coisas que considera estarem envolvidas na manutenção ou aperfeiçoamento da estrutura de <i>self</i>; 3. A experiência que, se assimilada, envolveria uma mudança na organização do <i>self</i> e tende a sofrer resistências por meio da negação ou distorção da simbolização. 4. A estrutura e organização do <i>self</i> parecem se tornar mais rígidas quando sob ameaça e parecem relaxar os limites quando absolutamente livres de ameaças. A experiência percebida como inconsistente com o <i>self</i> só pode ser assimilada se a organização atual do <i>self</i> for relaxada e expandida para incluí-la. 5. A situação educacional que promove a aprendizagem de maneira mais significativa é aquela em que (a) a ameaça ao <i>self</i> do aprendiz é reduzida a um mínimo, e (b) a percepção de campo diferenciada é facilitada.

Quadro 4 – Principais Contribuições dos Psicólogos Clínicos

Fonte: Elaborado pelo Autor com base em Knowles, Holton III e Swanson (2009, p.51)

As Ciências Sociais também contribuíram para trazer conhecimentos novos sobre o processo de aprendizagem, o comportamento de grupos, conhecimentos sobre mudanças ocorridas com a idade em características como habilidades físicas, atitudes, valores, interesses, criatividade, habilidades mentais, estilo de vida, etc., sendo elas a psicologia do desenvolvimento, a sociologia, a psicologia social e a filosofia. (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009).

De acordo com Kelvin Miller citado por Cavalcanti (1999, p.2) os estudantes adultos retêm apenas 10% do que ouvem, após 72 horas, porém, são capazes de lembrar-se de 85% daquilo que ouvem, veem e fazem, após o mesmo prazo, sendo

que as informações mais lembradas são aquelas que são recebidas nos primeiros 15 minutos de uma aula ou de uma palestra.

Cavalcanti (1999, p.2) afirma que “para melhorar estes números, faz-se necessário conhecer as peculiaridades da aprendizagem no adulto e adaptar ou criar métodos didáticos para serem usados nesta população específica”.

De acordo com Malcolm Knowles, referenciado por Cavalcanti (1999, p.2), as pessoas vão se transformando à medida que amadurecem. O Quadro 5 apresenta um demonstrativo do amadurecimento das pessoas.

DEMONSTRATIVO DO AMADURECIMENTO DAS PESSOAS
Passam de pessoas dependentes para indivíduos independentes, autodirecionados.
Acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato de seu aprendizado futuro.
Seus interesses pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento das habilidades que utiliza no seu papel social, na sua profissão.
Passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante.
Preferem aprender para resolver problemas e desafios, mais que aprender simplesmente um assunto.
Passam a apresentar motivações internas (como desejar uma promoção, sentir-se realizado por ser capaz de uma ação recém-aprendida, etc), mais intensas que motivações externas como notas em provas, por exemplo.

Quadro 5 – Transformações mediante Amadurecimento das Pessoas

Fonte: Cavalcanti (1999, p.2)

Cavalcanti (1999) afirma que a partir desses princípios apresentados por Malcolm Knowles, foram realizadas diversas pesquisas sobre o assunto, sendo as mais significativas apresentadas no Quadro 6.

ANO	PESQUISAS
1980	Brundage e MacKeracher - identificação de seis princípios de aprendizagem e de estratégias de planejamento e facilitação do ensino.
1989	Wilson e Burket - revisão de vários trabalhos sobre a teoria, com identificação de vários conceitos que dão suporte aos princípios andragógicos.
1992	Robinson - realizou pesquisa entre estudantes secundários e, comprovou vários princípios da Andragogia, especialmente o uso de experiências de vida e a motivação intrínseca em muitos alunos.

Quadro 6 – Pesquisas mais Significativas sobre a Andragogia

Fonte: Cavalcanti (1999, p.2)

1.3.4. Comparativo entre a Pedagogia e a Andragogia

O Quadro 7 apresenta um comparativo entre a Pedagogia e a Andragogia.

Características da Aprendizagem	Pedagogia	Andragogia
Relação Professor/Aluno	Professor é o centro das ações, decide o que ensinar, como ensinar e avalia a aprendizagem	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na auto-gestão de aprendizagem.
Razões da Aprendizagem	Crianças (ou adultos) devem aprender o que a sociedade espera que saibam (seguindo um currículo padronizado)	Pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária).
Experiência do Aluno	O ensino é didático, padronizado e a experiência do aluno tem pouco valor	A experiência é rica fonte de aprendizagem, através da discussão e da solução de problemas em grupo.
Orientação da Aprendizagem	Aprendizagem por assunto ou matéria	Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução.

Quadro 7 – Comparativo Pedagogia X Andragogia

Fonte: Cavalcanti (1999, p.2)

No Quadro 7 apresentado, em relação à pedagogia foram consideradas as práticas educativas tradicionais.

Gayo (2004) afirma que o modelo pedagógico clássico tem como base principal a total responsabilidade do professor em relação ao processo educacional, pois, é ele quem decidirá o que será ensinado, como ensinará e como avaliará o aluno. Do outro lado o aluno deve ficar em um papel de submissão e de obediência, tornando-se um agente passivo do ensino.

Da mesma maneira Knowles, Holton III e Swanson (2009, p.67) também afirmam que:

O modelo pedagógico atribui ao professor total responsabilidade para tomar todas as decisões sobre o que será aprendido, como isso será aprendido, quando e se foi aprendido. Essa é a educação dirigida pelo professor, que concede ao aluno apenas o papel submisso de seguir as instruções definidas por ele.

Já na Andragogia, para Gayo (2004), o aluno é quem assume o papel de sujeito do processo de ensino/aprendizagem, sendo considerado um agente capaz, responsável, inteligente, autônomo, com experiência de vida e motivação interna, tornando-se, portanto, um agente ativo do ensino.

O Quadro 8 apresenta as premissas pedagógicas e andragógicas.

Premissas da Aprendizagem	Pedagogia	Andragogia
A necessidade de saber	Aprendizes têm que aprender apenas o que o professor ensina, para que possam passar de ano, não tem que saber como aplicar os ensinamentos em suas vidas.	Adultos conhecem suas necessidades de aprendizagem de conhecimento e colocar esse conhecimento em prática no dia-a-dia é fator fundamental
O autoconceito do aprendiz	Professor considera o aluno uma pessoa dependente, portanto, o autoconceito do aprendiz acaba sendo de uma personalidade dependente.	O adulto tem consciência de sua necessidade de conhecimento e consegue resolvê-la de forma independente, tendo capacidade plena de se auto desenvolver.
O papel da experiência	A experiência do aluno não tem valor como recurso para aprendizagem, sendo a experiência de maior valor a do professor, dos livros, de materiais audiovisuais, etc.	O aprendiz adulto tem um volume maior de experiências e com qualidade maior se comparado aos jovens. Essa experiência tem grande importância como base de aprendizagem e, é a partir dela que ele se dispõe a participar ou não de algum programa de desenvolvimento. Os livros, recursos audiovisuais, conhecimento do professor não influenciam o adulto para aprendizagem e, devem ser vistos como elementos opcionais colocados à sua disposição.
Prontidão para aprender	Os alunos querem passar de ano e por isso ficam prontos para aprender o que o professor diz que é para aprenderem,	Os adultos estão prontos para aprender as coisas que precisam aprender. Realiza uma seleção natural e real de aprendizagem. Recusa-se a aprender os que lhe impõem como sua necessidade de aprendizagem.
Orientação para a aprendizagem	O centro da aprendizagem é a matéria, para a aquisição de conteúdos e, por isso a experiências de aprendizagem são organizadas de acordo com a lógica do conteúdo especializado.	Adultos são centrados na vida em relação à sua orientação para aprendizagem. Os conteúdos podem ser organizados pela bagagem de experiências acumuladas pelo aluno.
Motivação	A motivação para os aprendizes vem de fatores externos como notas, pressões familiares, aprovação ou desaprovação do professor, etc.	Embora respondam a fatores motivacionais externos, o que mais tem influência no adulto aprendiz são os fatores motivacionais internos, como qualidade de vida, autoestima, melhores empregos, promoções, etc.

Quadro 8 – Premissas Pedagógicas X Andragógicas

Fonte: Elaborado pelo Autor com base em Knowles, Holton III e Swanson (2009, p. 67-74)

Gayo (2004) afirma que os professores na andragogia tem um papel diferente dos professores do ensino tradicional. Além de ser bom orador e dominar o assunto a ser ministrado, ele também deve ter habilidade para lidar com pessoas, ser capaz de orientar, incentivar, conduzir grupos de estudos de modo discreto, na direção desejada.

Assim como o professor, a autora destaca, ainda, que o ambiente de atividades também é diferente, na disposição física, por exemplo, não há lugar especial para o professor que pode estar junto com os alunos, normalmente dispostos em círculo numa sala ou em torno de uma mesa circular de trabalho.

O programa de ensino na andragogia deve ser apenas delineado pelo professor, que após isso discutirá e debaterá com os alunos que, finalmente, aprovarão a proposta de trabalho. Caberá ao professor tornar o ambiente propício, moderar discussões, evitar desvios, manter presentes os objetivos traçados. Para não ferir a autoestima do aluno o professor jamais deve dizer que este errou, mas, encontrar algo de certo na resposta do aluno e reformular as perguntas, de forma a induzir o aluno à aproximação da resposta correta. (GAYO, 2004)

Outro ponto destacado por Gayo (2004) é o processo de avaliação, que é um momento especial da andragogia. A avaliação neste modelo é contínua, constante e diagnóstica, visando detectar falhas e corrigi-las, e não como o método comum de aprovar ou reprovar o aluno através de testes e provas.

Knowles, Holton III e Swanson (2009) explicam que da infância até a adolescência (faixa considerada de 1 a 17 anos) há um ritmo natural de crescimento dos indivíduos o que justifica a prática da pedagogia, já na vida adulta, o ritmo de crescimento é permitido pela cultura, sendo a pedagogia uma prática inadequada e a andragogia a prática apropriada.

A Figura 2 apresenta a maturação natural rumo à autodireção comparada com o ritmo de crescimento da autodireção permitida pela cultura, elaborada pelos autores e que fundamenta a utilização de prática andragógica ou pedagógica.

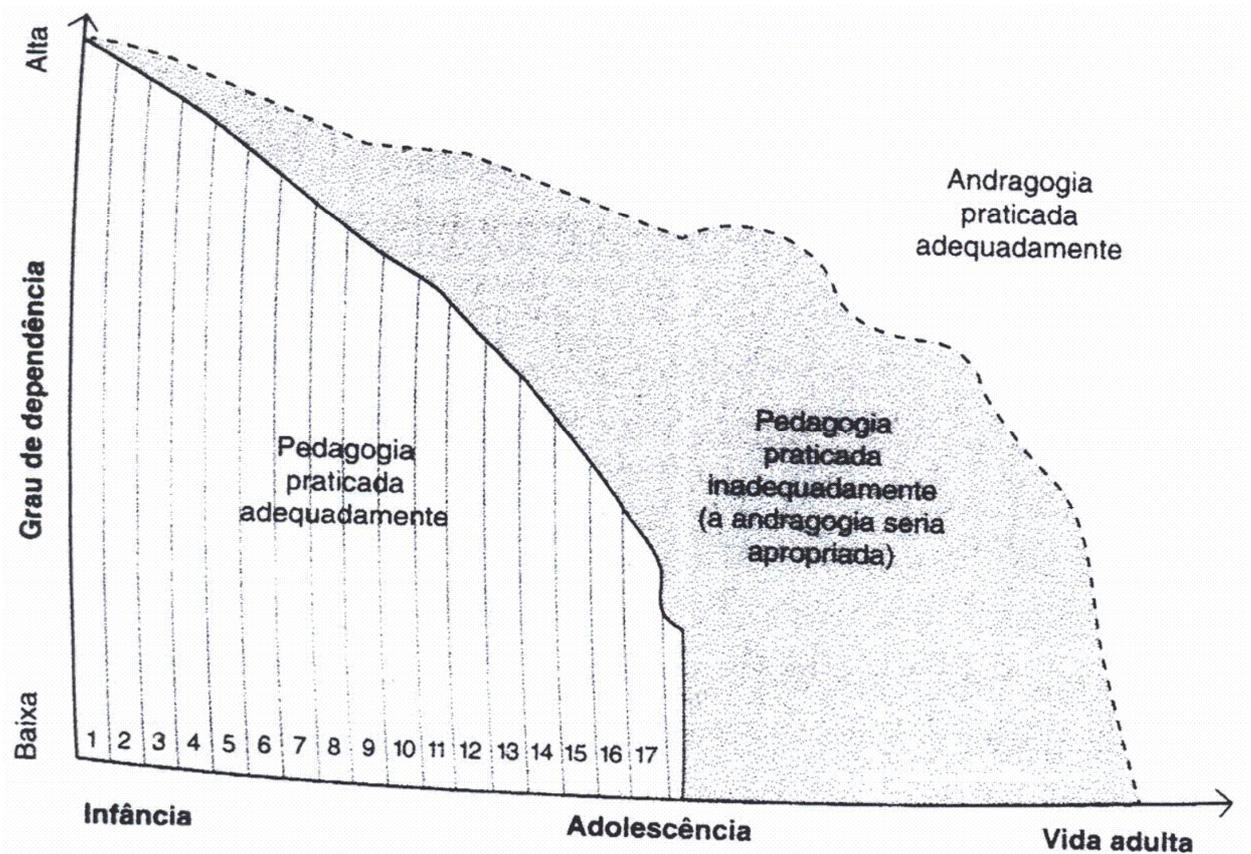


Figura 2 – A Maturação Natural rumo à Autodireção comparada com o Ritmo de Crescimento da Autodireção permitido pela Cultura.

Fonte: Knowles, Holton III e Swanson (2009, p. 68)

Soares (2008, p. 45-47) se baseou nos “14 pontos para a Gestão” propostos por William Edwards Deming (1900-1993), em sua obra “Qualidade: A Revolução da Administração” (1990), para estabelecer os 14 princípios que devem nortear o relacionamento com a pessoa madura, como mostra o Quadro 9.

PRINCÍPIO	TIPO DE ADULTO
Princípio 1	O adulto é dotado de consciência crítica e consciência ingênua. Sua postura pró-ativa ou reativa tem direta relação com seu tipo de consciência predominante.
Princípio 2	Compartilhar experiências é fundamental para o adulto, tanto para reforçar suas crenças, como para influenciar as atitudes dos outros.
Princípio 3	A relação educacional de adulto é baseada na interação entre facilitador e aprendiz, onde ambos aprendem entre si, num clima de liberdade e pró-ação.
Princípio 4	A negociação com o adulto sobre seu interesse em participar de uma atividade de aprendizagem é chave para sua motivação.
Princípio 5	O centro das atividades educacionais de adulto é na aprendizagem e jamais no ensino.
Princípio 6	O adulto é o agente de sua aprendizagem e por isso é ele quem deve decidir sobre o que aprender.
Princípio 7	Aprender significa adquirir: Conhecimento – Habilidade – Atitude (CHA); O processo de aprendizagem implica na aquisição incondicional e total desses três elementos.
Princípio 8	O processo de aprendizagem do adulto se desenvolve na seguinte ordem: Sensibilização (motivação) – Pesquisa (estudo) – Discussão (esclarecimento) – Experimentação (prática) – Conclusão (convergência) – Compartilhamento (sedimentação).
Princípio 9	A experiência é o melhor elemento motivador do adulto. Portanto, o ambiente de aprendizagem com pessoas adultas é permeado de liberdade e incentivo para cada indivíduo falar de sua história, idéias, opinião, compreensão e conclusões.
Princípio 10	O diálogo é a essência do relacionamento educacional entre adultos, por isso a comunicação só se efetiva através dele.
Princípio 11	A práxis educacional do adulto é baseada na reflexão e ação, conseqüentemente os assuntos devem ser discutidos e vivenciados, para que não se caia no erro de se tornar verbalistas – que sabem refletir, mas não são capazes de colocar em prática; ou ativistas – que se apressam a executar, sem antes refletir nos prós e contras.
Princípio 12	Quem tem capacidade de ensinar o adulto é apenas Deus que conhece o íntimo da pessoa e suas reais necessidades. Portanto se você não é Deus, não se atreva a desempenhar esse papel!
Princípio 13	O professor tradicional prejudica o desenvolvimento do adulto, pois coloca-o num plano inferior de dependência, reforçando, com isso, seu indesejável comportamento reativo próprio da fase infantil.
Princípio 14	O professor que exerce a “Educação Bancária” – depositador de conhecimentos – cria a pernicioso relação de “opressor & Oprimido”, que pode influenciar, negativamente, o modelo cognitivo do indivíduo pela vida inteira.

Quadro 9 – Princípios Norteadores no Relacionamento com a Pessoa Madura

Fonte: Adaptado de Soares (2008, p.45-47)

Cavalcanti (1999, p.3) comenta que os universitários não são exatamente adultos, mas estão muito próximos dessa fase em suas vidas. Para o autor o ensino tradicional pode retardar a maturidade do aluno, tornando-o dependente de professores e currículos estabelecidos. Comenta também o autor que alguns alunos conseguem buscar seus próprios caminhos reagindo contra as imposições. No entanto, ressalta que:

Os demais se verão forçados a deixar adormecer suas iniciativas, algumas vezes marcando de forma profunda suas personalidades. Muitos permanecerão dependentes, terão dificuldades para se adaptar às condições diferentes encontradas fora das Universidades, terão sua auto-estima ferida pela percepção tardia das deficiências de seus treinamentos e poderão inclusive estar despreparados para buscar a solução para elas.

Ainda segundo Cavalcanti (1999), fica evidente a necessidade de se introduzir conceitos andragógicos nos currículos e abordagens didáticas nos cursos superiores. No entanto, este menciona que na fase de transição de um método para outro, as Universidades não podem abandonar totalmente o ensino tradicional, pois, os alunos precisarão ainda que lhes seja dito o que aprender e lhes seja indicado o melhor caminho a ser seguido.

O capítulo que segue oferece um panorama sobre a Contabilidade e seu ensino no Brasil.

CAPÍTULO II – A CONTABILIDADE E SEU ENSINO NO BRASIL

A contabilidade tem sua origem bastante discutida na literatura entre os autores. Embora não se possa precisar a data dessa origem, é evidente que ela sempre esteve presente, de alguma forma, na história da humanidade. Ludícibus (2009), Hendriksen e Van Breda (2009) destacam bem esse contexto.

Ludícibus (2009, p.29) afirma que “a Contabilidade é tão remota quanto o homem que pensa, ou, melhor dizendo, que conta”.

Hendriksen e Van Breda (2009, p.39) afirmam que “a história da contabilidade é a história da nossa era; de muitas formas, a própria contabilidade conta essa história, pois os registros contábeis fazem parte da matéria-prima dos historiadores”. Ainda reforçam os autores que: “Aprendemos muito a respeito de homens como Isaac Newton e John Wesley graças aos livros contábeis que mantiveram”.

Para Josephine Tey, mencionada por Hendriksen e Van Breda (2009, p.39) “a verdade não está nas histórias, mas nos livros de contabilidade”.

2.1. A Contabilidade No Brasil

A contabilidade pode ser verificada no Brasil desde o início da colonização, quando, em 1549, D. João III fez a primeira nomeação para contador geral e guarda-livros e o nomeado foi Gaspar Lamego. Porém, apenas em 1770, Dom José expediu Carta de Lei a todos os domínios lusitanos, para a primeira regulamentação da profissão contábil no Brasil. O referido documento estabeleceu a necessidade de matrícula de todos os guarda-livros na Junta do Comércio, em Lisboa e, caso o profissional não a fizesse, ficaria inapto para o exercício da profissão. O Documento também proibia a contratação de guarda-livros sem matrícula pelos escritórios das casas de negócios e, além disso, exigia que para a Contadoria só fossem aceitos profissionais que tivessem cursado as aulas de comércio. (DE LEÓN, 2009).

Em 1808, com a vinda da Família Real para o Brasil houve, de forma mais efetiva, o desenvolvimento sócio-econômico e cultural. O Brasil começou a comercializar produtos de outros países, houve a criação do Banco do Brasil, com a emissão de papel moeda.

Na sequência serão apresentados dois quadros cronológicos dos principais eventos da contabilidade no Brasil, dividido em Primeira Fase e Segunda Fase.

ANO	EVENTO
1809	Criada a escola de comércio, com a nomeação de José Antonio Lisboa, o Visconde de Cairu, que foi considerado o primeiro professor de contabilidade no Brasil.
1840	Marcado pela obra demarcatória de Francesco Villa. Essa obra marcou um novo período na história contábil. Na sequência veio o personalismo de Giuseppe Cerboni. Pela inexistência de normas e procedimentos no Brasil, os práticos brasileiros puderam experimentar as mais variadas tendências doutrinárias.
1850	Criação do Código Comercial, instituindo a obrigatoriedade da escrituração contábil e da elaboração anual da demonstração do balanço geral, composto de bens, direitos e obrigações.
1856	Criado o Instituto Comercial do Rio de Janeiro. Em 1863 o Instituto passou a oferecer a disciplina de Escrituração Mercantil, como uma forma de qualificar seus alunos para a prática do registro contábil.
1870	Primeira regulamentação contábil, reconhecendo oficialmente a Associação dos Guarda-Livros da Corte, através do Decreto Imperial nº 4.475. Tal fato representou um marco, tornando o guarda-livros a primeira profissão liberal regulamentada do país.
1880	Publicado o livro "Manual Mercantil", por Veridiano de Carvalho, divulgando e consolidando as partidas dobradas no Brasil.
1890	A Escola Politécnica do Rio de Janeiro passou a oferecer a disciplina de Direito Administrativo e Contabilidade.
1902	Nasce, em São Paulo, a Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP, criada pelo Conde Silvío Álvares Penteado.
1905	Decreto Federal nº 1.339 reconhece os diplomas expedidos pela FECAP, instituindo dois cursos: geral e superior.
1926	Concretização da regulamentação da profissão Contábil, por iniciativa do Senador João Lyra Tavares. Criado o Registro Geral de Contabilistas Brasileiros, marco definitivo para o processo de organização dos contadores com formação em nível superior em bases profissionais.
1927	Apresentado por Francisco D'Auria (Contador Geral da República) o primeiro livro de Registro Geral de Contabilistas do Brasil, consolidando a atividade contábil como profissão devidamente regulamentada.
1931	O Decreto nº 20.158 organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de Contador.
1940	Instituição da primeira Lei das "Sociedades por Ações" brasileira, pelo Decreto-Lei nº 2.627.
1945	A profissão contábil foi considerada uma carreira universitária, com a criação das Faculdades de Ciências Contábeis.
1946	Fundação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo, na qual foi criado o curso de Ciências Contábeis e Atuariais. O Brasil passou a ter um centro de pesquisa contábil, ainda modesto, nos moldes norte-americanos, com professores com dedicação integral ao ensino e à pesquisa.
1946	Criação dos Conselhos Federal e Regionais de Contabilidade por meio do Decreto-Lei 9.295.
1947	Decreto-Lei nº 24.239 que tratou da redefinição de lucro real, introdução da reavaliação de ativos e da regra do "custo ou mercado, dos dois o menor", este último já tratado pelo Decreto-Lei nº 2.627.
1958	Lei nº 3.470 trouxe a correção monetária dos ativos fixos, porém, a correção só poderia ser feita a cada dois anos, já que deveria utilizar índices fixados pelo Conselho Econômico Nacional, o que acontecia bianualmente.

Quadro 10 – Primeira Fase da Contabilidade.

Fonte: Elaborado pelo Autor, com base em Schmidt; Santos (2008); De León (2009) e Ludícibus (2009b)

De acordo com Schmidt e Santos (2008), a chamada primeira fase da contabilidade teve grandes nomes de destaque, os chamados tratadistas, são eles: Carlos de Carvalho, Francisco D'Auria e Frederico Hermann Júnior.

A primeira fase da contabilidade foi marcada, pelos aspectos da intervenção da legislação no desenvolvimento de procedimentos contábeis e a influência doutrinária das escolas italianas de pensamento contábil, segundo Schmidt e Santos (2008).

ANO	EVENTO
1964	Introdução na USP de um novo método didático de ensino da Contabilidade, método este norte-americano, baseado no livro de Finney & Miller, intitulado <i>Introductory Accounting</i> (Contabilidade Introdutória), pelo Prof. José da Costa Boucinhas. Esse evento foi considerado um marco no ensino da Contabilidade no Brasil.
1966	Destaque para o trabalho do Professor Sérgio de Iudícibus, que desenvolve um "conjunto de princípios e normas tendentes a tornar a contabilidade apta a resolver os problemas de registro, apuração e análise que ocorrem quando há variações de preços de bens e serviços numa economia". Este trabalho de ajustamento contábil se enquadra na linha de pesquisa da escola norte-americana.
1968	Outra contribuição do Professor Sérgio de Iudícibus, em continuidade à linha de pesquisa de ajustamentos contábeis, com o trabalho intitulado "Aspectos da Avaliação de estoques a preços correntes".
1971	Publicação do livro "Contabilidade Introdutória", de uma equipe de professores da USP.
1971	A Circular nº 179 tratou dos Princípios e Normas de Contabilidade, oficializando a expressão "Princípios de Contabilidade Geralmente Aceitos".
1972	Dois grandes contribuições acadêmicas para o desenvolvimento da Contabilidade brasileira marcaram este ano, Stephen Kanitz e Eliseu Martins defenderam suas teses de doutoramento junto à FEA-USP, com os seguintes trabalhos: Kanitz, "Contribuição à Teoria do Rateio dos Custos Fixos" e Eliseu Martins com "Contribuição à Avaliação do Ativo Intangível".
1976	Criação da Comissão de Valores Mobiliários (CVM) nos mesmos moldes da <i>Securities and Exchange Commission</i> (SEC) do mercado norte-americano.
1976	Novas contribuições dos professores Stephen Kanitz e Eliseu Martins, ambos com trabalho apresentado como tese de livre-docência na FEA-USP, o de Kanitz intitulado "Indicadores Contábeis e Financeiros de Previsão de Insolvência: a Experiência da Pequena e Média Empresa Brasileira" e o de Eliseu Martins foi "Aspectos do Lucro e da Atividade Financeira no Brasil".
1981	O Conselho Federal de Contabilidade baixou a resolução que disciplinou as Normas Brasileiras de Contabilidade. Sendo classificadas em técnicas e profissionais, a primeira estabelecendo conceitos doutrinários e fixando regras ou critérios de
1982	O Professor José Carlos Marion apresentou dissertação à FEA-USP, intitulado "Contribuição à Contabilidade da Pecuária Bovina de Corte". Esse trabalho teve grande relevância para a Contabilidade da pecuária.
1987	Contabilidade, ao passo que as profissionais fixam regras de procedimentos de ordem profissional. A Instrução CVM n. 64 obriga a elaboração e publicação de demonstrações contábeis complementares em moeda constante para as companhias abertas. A referida instrução determinou critérios básicos de conversão.
1987	Outra grande contribuição do professor José Carlos Marion, com sua tese de doutoramento intitulada "Uma Contribuição à Análise e Interpretação das Demonstrações Financeiras no Período de Transição de Cruzeiro para Cruzado e na era do Cruzado".
1989	Nova contribuição do Professor José Carlos Marion, com trabalho de conclusão de sua livre-docência pela FEA-USP, intitulado "Uma Contribuição à Contabilidade de Sociedade em Conta de Participação Aplicada a Empreendimentos Florestais".
1992	Instrução CVM n. 191 consolidou os critérios de elaboração de demonstrações contábeis em moeda de poder aquisitivo constante, introduzindo novas determinações.
1993	O Conselho Federal de Contabilidade baixou nova resolução, que tratava, novamente, do Princípios Fundamentais de Contabilidade, determinado os "Princípios Fundamentais de Contabilidade".
1996	Proibição da atualização monetária dos elementos componentes do ativo permanente e do patrimônio líquido, essa proibição governamental vai de encontro com o princípio da atualização monetária.
1997	Houve alteração da Lei das Sociedades por Ações, modificando o direito de retirada dos acionistas nas operações de cisão.
2001	Mais uma alteração que modificou o cálculo da reserva de lucros a realizar e do dividendo obrigatório.
2005	Foi instituído, por meio da Resolução CFC 1.055/2005, o Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC). Com a função de: a) Convergência internacional das normas contábeis; b) Centralização na emissão de normas dessa natureza; c) Representação e processo democráticos na produção dessas informações.
2007	Nova Instrução da CVM n. 457, a qual dispõe sobre a elaboração e divulgação das demonstrações financeiras consolidadas com base no padrão contábil internacional emitido pelo International Accounting Standards Board (IASB), tornando-a obrigatória a partir de 2010.
2007	Publicação da Lei 11.639/2007 que altera a Lei das Sociedades por Ações. A Lei trouxe alteração nas demonstrações financeiras obrigatórias, os critérios de avaliação de ativos e passivos, o método de equivalência patrimonial e a inclusão das empresas de grande porte no escopo da Lei das Sociedades por Ações.
2008 a 2010	O Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC) emitiu diversos pronunciamentos e orientações técnicas, que compõem atualmente o conjunto de normas contábeis de brasileiras.

Quadro 11 – Segunda Fase da Contabilidade.

Fonte: Elaborado pelo Autor, com base em Schmidt; Santos (2008) e Iudícibus (2009b)

Schmidt e Santos (2008) afirmam que a contabilidade brasileira ficou reconhecida por sua contribuição no tratamento da Contabilidade, em períodos de inflação alta, a chamada escola da correção monetária, que alguns denominam de “escola brasileira de contabilidade”. Tal afirmação é também trazida por Ludícibus (2009b, p. 24):

[...] alguns trabalhos de pesquisa elaborados por professores da Faculdade de Economia e Administração da USP, que focalizam a Contabilidade e o problema das flutuações de preços, em profundidade. A escola de correção monetária, que pôde surgir a partir daí, é uma contribuição das mais notáveis à constituição de uma verdadeira e genuína escola brasileira de Contabilidade, ainda hoje em pleno desenvolvimento.

2.2. O Ensino da Contabilidade No Brasil

Outro ponto a ser destacado também é que de acordo com Ludícibus (2009b), a partir de 1964 há uma grande mudança no ensino de Contabilidade na Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da USP. De acordo com o autor, o prof. José da Costa Boucinhas introduziu um novo método didático de ensino da Contabilidade, método este norte-americano, baseado no livro de Finney & Miller, intitulado *Introductory Accounting* (Contabilidade Introdutória).

Ludícibus (1996) afirma que: “o Prof. Boucinhas teve atuação destacada e decisiva, liderando a mudança de orientação didática do ensino da contabilidade geral, da metodologia anterior a 1964 para a que vigorou a partir dessa data”. (SCHMIDT; SANTOS 2008, p.145).

Para Schmidt e Santos (2008) a implantação desse método de ensino fez com que a influência dos autores italianos e das escolas de pensamento italianas fosse sendo substituídos pelos autores norte-americanos e, a partir de 1964, os professores do Departamento de Contabilidade e Atuária da FEA-USP passaram a desenvolver várias pesquisas e, de certa forma, a dominar o cenário nacional de pesquisas contábeis.

Peleias e Palma (2006, p. 22) apresentam uma divisão de seis marcos na evolução histórica do ensino da Contabilidade no Brasil, conforme mostra o Quadro 12.

Fase	Período	Marco
Fase 1	Século XIX	Aulas de Comércio
Fase 2	Século XIX, Década de 1850	Instituto Comercial do Rio de Janeiro
Fase 3	Século XX, 1ª Década	Ensino Comercial
Fase 4	Século XX, Década de 1920	Cursos Profissionalizantes
Fase 5	Século XX, Década de 1940	Ensino Superior
Fase 6	Século XX, Década de 1970	Pós-graduação <i>Stricto sensu</i>

Quadro 12 – Evolução do Ensino da Contabilidade no Brasil

Fonte: Elaborado pelo Autor com base em Peleias e Palma (2006, p. 22)

A seguir apresentam-se as principais legislações de cada fase do ensino da Contabilidade no Brasil.

a) Fase 1 - Século XIX – Aulas de Comércio / Fase 2 - Instituto Comercial do Rio de Janeiro: apresenta-se no Quadro 13 a cronologia das duas primeiras fases do ensino da Contabilidade no Brasil.

Ano	Diploma Legal	Ocorrência
1832	Sem número	Estabelece uma aula de commercio na cidade do Maranhão.
1841	Decreto nº 121	Regula o provimento das cadeiras da aula do commercio.
1846	Decreto nº 456	Manda executar o regulamento da aula do commercio da Cidade do Rio de Janeiro.
1854	Decreto nº 769	Autorisa o governo para reformar a a ula do commercio desta Côrte, e a elevar até a quantia de vinte mil réis a contribuição dos alumnos.
1856	Decreto nº 1.763	Dá novos estatutos à aula do comme rcio da Côrte.
1861	Decreto nº 2.741	Dá nova organização ao Instituto Commercial do Rio de Janeiro
1863	Decreto-lei nº 3.058	Dá novos estatutos ao Instituto Commercial do Rio de Janeiro
1879	Decreto nº 7.538	Declara extinctas as cadeiras de francez, inglez, allemão, calligraphia e mathematicas e os logares de Director, Secretario e Porteiro do Instituto Commercial.
1880	Decreto nº 7.679	Altera os estatutos do Instituto Commercial do Rio de Janeiro, que baixaram com o Decreto nº 3.658, de 11 de março de 1863.

Quadro 13 – Cronologia da Legislação sobre as Aulas de Comércio e o Instituto Comercial do Rio de Janeiro.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base em Peleias e Palma (2006, p. 26)

b) Fase 3 - Século XX, 1ª década – Ensino comercial / Fase 4 - Cursos profissionalizantes: No Quadro 14 verifica-se a cronologia da terceira e da quarta fase do ensino da Contabilidade no Brasil:

Ano	Diploma Legal	Ocorrência
1905	Decreto nº 1.339	Declara instituições de utilidade pública a Academia de Commercio do Rio de Janeiro, reconhece os diplomas por Ella conferidos, como de caracter official; e dá outras providências.
1923	Decreto nº 4.4724A	Equipara os diplomas da Academia de Sciencias Commerciaes de Alagôas e de outras instituições, aos da Academia de Commercial do Rio de Janeiro e dá outras providências.
1926	Decreto nº 17.329	Approva o regulamento para os estabelecimentos de ensino technico commercial reconhecidos oficialmente pelo Governo Federal.
1931	Decreto nº 20.158	Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
1939	Decreto-lei nº 1.535	Altera a denominação do curso de Perito-Contador e dá outras providências.
1943	Decreto-lei nº 6.141	Lei Orgânica do Ensino Comercial.
1943	Decreto nº 14.373	Regulamenta a Estrutura dos Cursos de Formação do Ensino Comercial.

Quadro 14 – Cronologia da Legislação sobre o Ensino Técnico de Contabilidade no Brasil

Fonte: Elaborado pelo Autor com base em Peleias e Palma (2006, p. 28-29)

c) Fase 5 - Século XX, década de 1940 – Ensino Superior: Em 1945 inicia-se uma nova fase no ensino da Contabilidade no Brasil, isso ocorre com a instituição do curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais.

O Quadro 15 mostra esta cronologia.

Ano	Diploma Legal	Ocorrência
1945	Lei nº 7.988	Institui o curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais.
1946	Decreto Estadual nº 15.601	Autoriza o curso de Ciências Contábeis e Atuariais a funcionar na FCEA.
1951	Lei nº 1.401	Desmembra os cursos de Ciências Contábeis e Atuariais, criando de forma independente o curso de Ciências Contábeis, com duração de quatro anos, para formar os bacharéis em Contabilidade.
1961	Lei nº 4.024	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e cria o Conselho Federal de Educação.
1962	Parecer nº 397	Divide os cursos de Ciências Contábeis nos ciclos de formação básica e formação profissional.
1963	Resolução CFE Sn., de 8/2/1963	Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Ciências Contábeis, e ratifica o Parecer CFE nº 397/1962.
1992	Resolução nº 3	Institui o currículo pleno, fixa a duração mínima de quatro anos para os cursos diurnos e cinco anos para os cursos noturnos.
1996	Lei nº 9.394	Lei de Diretrizes e Bases introduz novas mudanças para o ensino superior brasileiro.
1997	Edital nº 4	Da Secretaria de Educação Superior, tem por finalidade discutir as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores, adaptando-os a Lei.
2002	Parecer CES/CNE nº 0146	Define as diretrizes nacionais para os cursos de Ciências Contábeis.
2003	Parecer CES/CNE nº 67	Referencial para as diretrizes curriculares nacionais (DCN) dos cursos de graduação.
2003	Parecer CES/CNE nº 108	Promove audiências com a sociedade, ensejando discussão e avaliação da duração e integralização dos cursos de bacharelado.
2003	Parecer CES/CNE nº 289	Aprova as diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Ciências Contábeis – bacharelado, a serem observadas pelas instituições de Ensino Superior em sua organização curricular.
2004	Resolução CNE/CES nº 6	Oficializa o Parecer CNE/CES nº 289/2003.
2004	Parecer CES/CNE nº 269	Remove do texto da Resolução nº 269/2004, a pedido do Instituto Brasileiro de Atuária (IBA), o trecho que menciona a necessidade de inserção da profissão contábil nos domínios da atividade atuarial.
2004	Parecer CES/CNE nº 10	Cancela o pedido do IBA, cancela e substitui a Resolução CNE/CES nº 6/2004.

Quadro 15 – Cronologia da Legislação sobre o Ensino Superior de Contabilidade no Brasil

Fonte: Elaborado pelo Autor com base em Peleias e Palma (2006, p. 33)

Para Andere (2007, p. 30) o advento do Decreto 2.207/1997 é que promove um grande crescimento na oferta de cursos de graduação (bacharelado e licenciatura), sequenciais, de pós-graduação, presenciais ou à distância, bem como, o aparecimento de novas Instituições de Ensino superior.

d) Fase 6 - Século XX, década de 1970 – Pós-graduação *Stricto sensu*: Os cursos de pós-graduação são divididos em:

- *Lato sensu*, que são entendidos como extensão do curso de graduação, visando o aprimoramento profissional, podendo ser oferecidos sob a forma de cursos de extensão, englobando cursos de aperfeiçoamento e/ou especialização, inclusive o *Master Business Administration* – MBA e são regulamentados pela Resolução CNE/CES nº 1/2001.

- *Stricto sensu*, que contempla os programas de mestrado acadêmico, profissionalizante e doutorado, que visam desenvolver a atividade de pesquisa, a formação de pesquisadores e de quadros qualificados para o exercício da docência. (PELEIAS; PALMA, 2006, p.34).

O primeiro curso de Mestrado em Contabilidade no Brasil, de acordo com Ludícibus e Marion (1993, p.26) foi criado em 1970, na Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade, da Universidade de São Paulo (FEA/USP) e, ainda segundo os autores, o primeiro Doutorado foi criado em 1978, pela mesma Universidade.

De acordo com Passos (2004, p. 51-52) o segundo mestrado criado foi em 1978 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

O capítulo que segue apresenta a Metodologia do Ensino da Contabilidade no Brasil.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ENSINO DA CONTABILIDADE NO BRASIL

“A metodologia é a parte da “teoria do ensino” que estuda os recursos mais eficientes na direção da aprendizagem, para que determinados objetivos sejam alcançados”, de acordo com Nérici (1993, p.141).

O termo “estratégias” é usado por Masetto (2003), para indicar os meios que o professor utiliza em aula para facilitar a aprendizagem dos alunos e, complementa:

Procurando conceituar de maneira mais formal, podemos dizer que as estratégias para a aprendizagem constituem-se numa arte de decidir sobre um conjunto de disposições, que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz, desde a organização do espaço sala de aula com suas carteiras até a preparação do material a ser usado, por exemplo, recursos audiovisuais, visitas técnicas, internet, etc., ou uso de dinâmicas de grupo, ou outras atividades individuais. (MASETTO, 2003, p.86).

Para Martins (1993, p.101) citado por Peleias e Palma (2006, p. 264): “os procedimentos de ensino são as ações do professor, no tocante à organização do ensino, e devem servir de facilitadores para que os alunos alcancem seus objetivos.”

Segundo Peleias e Palma (2006, p. 264): “os recursos pedagógicos são os elementos disponíveis no ambiente em que se realiza a aprendizagem. São exemplos as instalações da instituição, as apostilas, os livros, os vídeos e o mobiliário, dentre outros.” Contudo, destacam que “para alcançar seus objetivos, o professor pode valer-se de estratégias de ensino” e, ainda complementa: “As estratégias devem ser definidas em função, por exemplo, dos conteúdos a serem ministrados, do perfil e dos anseios dos alunos e dos recursos (audiovisuais e temporais) disponíveis.”

Nérici (1993, p.141) destaca que:

Os métodos e técnicas de ensino constituem partes essenciais da metodologia didática de que se vale o professor para conduzir o educando a integrar, no seu comportamento, conhecimentos, técnicas, habilidades, hábitos e atitudes que não de enriquecer a sua personalidade.

Gil (2009, p. 79) enfatiza que, há algum tempo, os manuais de didática apresentavam para os professores um conjunto de métodos e técnicas de valor universal e, que não havia, pelos professores, a consideração pelas características pessoais dos alunos, seus interesses e motivações para planejar suas atividades.

E, no cenário atual, não tem como o professor deixar de considerar que o aprendizado dos estudantes é influenciado pelo modo como o professor procura alinhar as estratégias de ensino às necessidades e expectativas dos estudantes.

3.1. Métodos Didáticos

A expressão “método” pode ser definida de distintas formas.

Marion e Marion (2006, p. 37) definem que o “método pode ser visto como processo ou técnica de ensino.” E que a utilização do método no processo de ensino-aprendizagem é de total importância para o sucesso do aluno.

Nérici (1993, p.141-142) define método didático como uma “[...] ordenação lógica e entrosada de todas as atividades a realizar em uma tarefa educativa.”. O autor ainda elenca os oito princípios que devem ser atendidos para que os métodos de ensino tenham sucesso, a saber:

- 1- Princípio da ordenação: estabelece a seqüência do desenvolvimento dos trabalhos escolares para que sejam apreendidos e assimilados pelos alunos de forma mais fácil.
- 2- Princípio da adequação: prevê o ajuste das noções, tarefas e objetivos a serem atingidos às possibilidades e necessidades do aluno.
- 3- Princípio da eficiência: levar o aluno a realizar o mínimo de esforços para alcançar o máximo de rendimentos nos estudos.
- 4- Princípio da realidade psicológica: previne que ao serem projetadas tarefas escolares estas levem em conta a idade evolutiva do aluno, bem como suas diferenças individuais.
- 5- Princípio da dificuldade: colocar a educação em situações problemáticas que exijam esforço para a sua solução.
- 6- Princípio da participação: levar o aluno, nos trabalhos escolares, a assumir uma postura pró-ativa e não passiva.
- 7- Princípio da espontaneidade: o método deve prever a possibilidade de favorecer a criatividade do aluno e desinibi-lo.
- 8- Princípio de formação: o professor deve utilizar métodos que contribuam para a assimilação de formas de comportamento que sejam úteis não só para situações escolares, mas, para toda vida do aluno. (NÉRICI, 1993, p.141-142).

Masetto (2003, p. 86-87) corrobora com o pensamento de Marion e Marion (2006, p. 37) que as técnicas têm que estar adequadas a um objetivo e ser eficientes para auxiliar na conquista deste. Para Masetto (2003), dessas técnicas decorrem três consequências imediatas:

1) Necessidade de utilizar várias técnicas em função de atingir vários objetivos no processo de aprendizagem, como conhecimento, habilidades e competências, afetivo-emocionais e atitudes e valores. Não é possível auxiliar os alunos a conseguirem tantos objetivos utilizando apenas uma ou duas técnicas.

2) Cada turma é diferente da outra, uma determinada técnica pode auxiliar uma turma na conquista de objetivos e não auxiliar outra. Isso acontece por diversos fatores como, por exemplo: o período (turno) diferente de aula, a composição do grupo, a energia pessoal do próprio professor, a motivação e estado físico do aluno, o clima da classe, entre outros. O autor ressalta a necessidade de se conhecer várias técnicas para atingir um mesmo objetivo, assim, as técnicas podem ser variadas de turma para turma.

3) Necessidade de variar as técnicas no decorrer do curso, isso é necessário porque a técnica, segundo o autor, é um fator motivacional aos alunos. Para o autor, o professor pode ser um excelente especialista em seu conteúdo, mas, deve sempre estabelecer um clima de descontração em sala de aula que favoreça o diálogo. Para o autor, esses são dois fatores favoráveis para uma aprendizagem significativa. Para o professor também há benefícios destacados pelo autor, como a exigência de renovação, informação sobre estratégias, flexibilidade e criatividade.

Buonacore (1962, p.13), citado por Nérici (1993, p.144) faz algumas recomendações no emprego de métodos e técnicas de ensino:

- 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.

Da mesma forma Viterbo (1962, p.267), citado por Nérici (1993, p.144) também traz recomendações:

- a) Suscitar dúvidas, ensinar e duvidar.
- b) Levar e considerar opiniões contrárias ao invés de se pôr simplesmente contra elas.
- c) Não somente ensinar coisas, mas possibilitar meios para apreendê-las, daí dever-se fazer mais ênfase nos métodos do que no conteúdo de uma disciplina.

Apresentam-se a seguir alguns métodos, por diversos autores, utilizados para o ensino da Contabilidade no Brasil:

Aulas Expositivas: Conforme Gil (2009, p. 133) constitui o método de ensino mais antigo, e também mais utilizado, não somente no Ensino Superior, mas, também, nos Ensino Médio e Fundamental. O autor destaca que o método é o mais utilizado em razão dos seguintes fatores: economia; flexibilidade; versatilidade; rapidez e ênfase no conteúdo.

Para Marion e Marion (2006, p. 56), nesse método, o expositor tem o controle da aula e pode determinar o conteúdo adequado para atingir os objetivos.

Na concepção de Masetto (2003, p.96-97), são utilizadas pelos professores para transmitir e explicar conteúdos aos alunos e que podem responder a três objetivos: abrir um tema de estudo; fazer uma síntese após o estudo do assunto procurando reunir os pontos mais significativos; estabelecer comunicações que tragam atualidade ao tema ou explicações necessárias.

Exposições e Visitas: Método que pode tornar-se bastante eficaz, uma vez que podem ser feitas visitas em indústrias, escritórios de contabilidade, bolsa de valores, etc. locais em que os alunos poderão ouvir as explicações dos profissionais ou do professor e poderão ter acesso a documentos, conhecer a rotina da empresa, etc., como sugerem Marion e Marion (2006, p.37-38).

Já Peleias e Palma (2006, p. 276-277) afirmam que com as visitas monitoradas em empresas os alunos podem entender melhor os conhecimentos teóricos que, até então, não tinham tanta clareza.

Dissertação: Método utilizado para fazer com o que o aluno possa ordenar o pensamento de maneira lógica. Esse método serve como complemento das aulas expositivas, pois, faz com que o aluno faça um estudo prévio do tema a ser abordado.

Projeção de Fitas: Visa trazer experiências de pessoas externas, temas de interesse do curso, assuntos de destaque, etc. Podem ser exibidos filmes que, no caso da contabilidade, remetam à área de negócios, palestras e aulas gravadas por especialistas, etc. Neste caso, sugere-se sua aplicação seguida de resumo, dissertação ou seminários, como afirmam Marion e Marion (2006, p. 40).

Seminário: O seminário inclui estruturação, pesquisa e discussão; tem por objetivo introduzir o aluno na pesquisa. É mais dirigido para formação do que para informação, porque faz com o aluno estude e pesquise. (NÉRICI, 1993, p. 166).

Palestras e Entrevistas: Levar um profissional bem sucedido da área para conversar com os alunos pode motivá-los, em muito. O tema pode ser de livre interesse dos alunos e a palestra pode enriquecer o conteúdo ministrado pelo professor ou proporcionar um debate de um tema novo.

Discussão e Debate: De acordo com Gil (2009, p. 153) “a discussão é reconhecida como um dos mais adequados métodos para o ensino universitário.”

Para Masetto (2003, p. 100), o objetivo desse método é fazer com que o aluno se expresse em público, expondo suas ideias, reflexões, experiências e vivências, bem como estabeleça o diálogo, o respeito às opiniões diferentes da sua, além de poder argumentar e defender suas posições.

Tiba (2011, p. 53) defende que o professor deve fazer debates ao final de cada aula para que, com isso, resgate a memória dos alunos e, paratanto, pode utilizar a técnica de perguntas.

Resolução de Exercícios: De acordo com Marion e Marion (2006, p. 45) esse método permite ao aluno assimilar conhecimentos, desenvolver habilidades e hábitos com orientação do professor, por meio de tarefas práticas. O professor deve elaborar os exercícios antes, explicar o conteúdo e orientar o aluno para a resolução deste.

Estudos Dirigidos: Nérici (1993, p. 159) define o método da seguinte forma: “O método do estudo dirigido tem por fim levar o aluno, em grupo ou individualmente, a estudar, por si, toda uma unidade ou parte dela, na extensão e profundidade desejadas pelo professor ou de forma que por este seria apresentada”.

Para Marion e Marion (2006, p. 46) com a utilização do método de estudos dirigidos, os alunos podem caminhar por si só, de acordo com seu próprio ritmo.

Estudo de Caso: Para Marion e Marion (2006, p. 47) é uma “[...] metodologia que permite desenvolver a capacidade analítica do aluno para buscar soluções para problemas fornecidos pelo caso.” Por ser objeto deste estudo, apresenta-se o método de Casos no capítulo subsequente.

Jogos de Empresa: Santos (2003, p. 83) define:

Os jogos de empresas são abstrações matemáticas simplificadas de uma situação relacionada com o mundo dos negócios. Os participantes do jogo, individualmente ou em equipes, administram a empresa como um todo ou em parte dela, através de decisões sequenciais.

O autor comenta que o método também pode ser definido como: “[.] um exercício de tomada de decisões em torno de um modelo de operação de negócios, no qual os participantes assumem o papel de administradores de uma empresa simulada.”.

Sauaia (1995, p. 8) afirma que não há uma origem exata das simulações.

Os primeiros usos de que se tem notícia dos jogos para educação e desenvolvimento de habilidades teriam ocorrido com os ‘Jogos de Guerra’, na China, por volta de 3.000 anos a.C. com a simulação de guerra *Whei-Hai* e na Índia com o jogo *Chaturanga*.

Ainda conforme o autor, esses jogos evoluíram para os “Jogos Empresariais”, sendo que a primeira versão foi denominada *Top Management Decision Simulation*, criada para a *American Management Association*. O autor informa que o primeiro jogo voltado para estudantes surgiu em 1957, na Universidade de Washington.

Tanabe (1977) citado por Santos (2003, p. 83) descreve quatro características básicas existentes em jogos de empresas: - possui meio ambiente simulado; - todas as variáveis de decisão estão expressas no modelo; - desenvolve interações entre os participantes e o objeto simulado, - é sempre mais simples que o mundo real.

Simulações: Utilização de softwares educacionais que permitem aos alunos interagir com a disciplina e simular situações, podendo rever suas decisões de forma constante, conforme abordam Marion e Marion (2006, p. 50).

Role-Play – Desempenho de Papéis: Aborda-se um determinado assunto, cria-se a polêmica e os alunos desempenham papel de diversos personagens. O

método é uma forma de teatro, prendendo a atenção dos expectadores e desenvolvendo os participantes. (MARION; MARION, 2006, p. 50).

Para Masetto (2003, p.108-109) é fundamental para o sucesso do método, que cada participante assuma integralmente seu papel, tendo as reações e atitudes próprias daquele personagem. Elenca os objetivos dessa técnica que são: - desenvolver a empatia dos participantes; - desenvolver a capacidade de desempenhar papéis de outros e analisar situações de conflito, pelo seu ponto de vista e também pelo de outras pessoas envolvidas; - trabalhar valores como: desenvolvimento pessoal, aquisição de habilidades de relacionamento interpessoal, consciência de si mesmo, etc.

Escritório Modelo: Permite ao aluno utilizar na prática os conhecimentos obtidos na teoria durante o curso. Nesse método devem ser simuladas todas as operações de um escritório de contabilidade, oferecendo aos alunos a oportunidade de implantar e operacionalizar os sistemas contábeis informatizados.

Ensino Baseado em Problemas (PBL): De acordo com Nérici (1993, p. 180-181) esse método tem como finalidade propor situações problemáticas aos alunos, que terão por tarefa pesquisá-las e resolvê-las.

Gil (2009, p. 175-176) afirma que a aprendizagem baseada em problemas é uma estratégia de ensino totalmente centrada no aluno, que passa a assumir um papel ativo, do mesmo modo que o professor passa a ser um facilitador do trabalho do estudante, auxiliando-o com a indicação de recursos didáticos úteis para cada situação.

De acordo com Santos (2003, p. 67) o PBL (*Problem Based Learning*) surgiu no curso de Medicina por descontentamento dos alunos com os conhecimentos adquiridos até então, conforme relata o autor:

O PBL busca levar ao estudante um conhecimento mais profundo, com estratégias e comportamentos aplicáveis, e ele o pretende fazer por meio de leituras prévias, discussões em grupos, levando os estudantes a adquirirem habilidades de resolver problemas e a despertar o raciocínio crítico.

Oliveira (2010, p. 39) afirma que:

A primeira aplicação do *Problem-Based Learning* (PBL), e talvez a mais restrita e pura (...) foi na escola de Medicina com rigorosos

testes de conhecimento baseados na graduação. Desta forma, o problema baseado na aprendizagem tem muitas características distintas as quais podem ser identificadas e utilizadas em projetos como curriculum [...]

De acordo com Robles Júnior (2000, p.35):

A capacidade de autoaprendizagem ou 'aprender a aprender', que aparece na utilização do 'PBL' como método de ensino, trata-se de grande conquista para o sucesso do profissional que aprende a ter autonomia nas suas aquisições técnicas e científicas indispensáveis para seu êxito profissional futuro.

Completa ainda que: "além da autonomia cognitiva, o método também fomenta a maturidade social uma vez que dá ênfase aos trabalhos de grupo e às atitudes de cooperação e aceitação de si mesmo e do outro." E, continua:

Também desenvolve a autonomia e maturidade emocional, pois utiliza o ensino centrado no estudante, com atitudes dos facilitadores, aqui chamados tutores e dos consultores (docentes) de: empatia, aceitação incondicional e autenticidade, que geram a possibilidade de enriquecimento do campo emocional dos indivíduos envolvidos nas sessões e laboratórios de ensino.

Para Hadgraft e Holecek (1995) citados por Soares (2008, p.69), os objetivos educacionais contemplados pelo PBL são: a) aprendizagem ativa; b) aprendizagem integrada; c) aprendizagem cumulativa; d) aprendizagem para a compreensão.

Outros métodos: Marion e Marion (2006, p. 51) informam que existem diversos outros métodos que podem ser utilizados, como: Método de Grupo "T" (treinamento de sensibilidade), Internet, autoestudo, etc., sendo importante a busca pela utilização do melhor método para cada turma especificamente.

O Quadro 16 apresenta um comparativo entre os principais métodos utilizados na área de negócio, elaborado pelo Professor Gilberto Teixeira (2001) e citado por Marion e Marion (2006, p. 51).

MÉTODOS DE ENSINO	Conduta Adaptável		Informação
	Solução de Problemas		
	Qualidade (solução de problemas e tomada de decisões de caráter técnico)	Aceitação (provoca tomada de decisões em conjunto)	Abstrações de Operações reais do Método (o que mais se aproxima da vida real)
Aulas Expositivas	+	Nenhuma	+
Palestras	++	Nenhuma	++
Síntese de Leituras (apontamentos)	+	Nenhuma	+
Filmes Educativos em TV	++	Nenhuma	++
Casos	+++	++	++++
Discussão	++	++++	++
Desempenho de Papéis (apresentação teatral)	+++	+++	++++
Grupo "T" (sensibilidade de treinamento)	Nenhuma	++++	+++
Jogos de Empresas	++++	++	+++
Simulação de Computador	++++	Nenhuma	+++
Níveis de Intensidade: + Baixo / ++ Regular / +++ Alto / ++++ Muito Alto			

Quadro 16 – Quadro Comparativo dos Métodos de Ensino utilizados na Área de Negócio

Fonte: Teixeira (2001) citado por Marion e Marion (2006, p. 51)

Pode-se verificar no quadro 16 que os melhores métodos são: casos; desempenho de papéis (*Role-Play*); apresentação teatral e jogo de empresas. Nota-se, também, que o método de aula expositiva ficou em último lugar.

3.2. Meios Didáticos

Para cada método de ensino a ser aplicado podem ser utilizados diferentes meios didáticos, sendo alguns expostos a seguir:

Quadro de Giz: Bom para esquemas e sínteses e para desenvolver o raciocínio lógico do aluno. Possui boa área de visibilidade, tem baixo custo e permite dinamismo e participação do estudante, segundo Marion e Marion (2006, p. 54).

Como principais vantagens da utilização dessa ferramenta, segundo Gil (2009, p.232) se podemos: a) acessibilidade; b) praticidade; c) versatilidade e d) estimula o interesse pela disciplina. O autor ainda afirma que o professor deve tomar cuidado, evitando ficar de costas para a sala, escrevendo de lado e falando com a classe enquanto escreve.

Flip-Chart: Com esse meio, é possível voltar ao conteúdo escrito anteriormente, garante a transmissão da síntese de ideias básicas de forma organizada, bem como permite a preparação prévia. (MARION; MARION, 2006, p. 54).

Cartaz: Ideal para apresentar informações sequenciais, fixando conceitos e mensagens, sensibilizando e motivando o público para determinado assunto, como apontam Marion e Marion (2006, p. 54).

Slide: Serve para realizar apresentações e palestras; estimula o desenvolvimento do tema e fixa o conteúdo através da síntese e, também, alcança maior número de pessoas (MARION; MARION, 2006, p. 54).

Filmes e Vídeos: De acordo com Gil (2009, p. 235) constituem as tecnologias mais utilizadas no Ensino Superior. É um meio que tem grande potencial para favorecer a aprendizagem, mas, precisa ser bem utilizado para que isso ocorra.

Texto: Boa técnica para desenvolver conteúdos e exposição prévia de assuntos a serem debatidos. É necessário que cada estudante tenha sua cópia. (MARION; MARION, 2006, p. 54).

Retroprojektor/Transparência: De acordo com Gil (2009, p. 234), se comparado aos projetores multimídias existentes hoje, pode ser considerado uma tecnologia ultrapassada. No entanto, o autor confirma que ainda é grande o seu uso no Ensino Superior, em razão de ter um custo menor. Possibilita a projeção de transparências preparadas com o auxílio de máquinas copiadoras ou com canetas apropriadas.

Projektor Multimídia: É um dos recursos tecnológicos mais avançados à disposição de professores e têm por finalidade projetar imagens em uma tela, provenientes de um computador. Com esse recurso ficou muito mais fácil a apresentação de gráficos, planilhas, inclusive com utilização de som e animações, como afirmam Peleias e Palma (2006, p. 307).

Computador: Alguns cursos de Ciências Contábeis disponibilizam laboratórios com computadores equipados com softwares contábeis para aplicação prática dos conhecimentos teóricos. (PELEIAS; PALMA, 2006, p. 308).

E-mails: De acordo com Gil (2009, p. 237) a utilização dessa tecnologia vem se tornando cada vez mais frequente e, é um grande instrumento de comunicação entre professor e aluno.

Internet: Interessante recurso que pode incentivar os alunos e professores na leitura e pesquisa. De acordo com Masetto (2003, p.137-138):

A internet se apresenta como um recurso dinâmico, atraente, atualizadíssimo, com possibilidade de acesso a um número ilimitado de informações, e de entrar em contato com todas as grandes bibliotecas do mundo, com os mais diversos centros de pesquisa, com o próprios pesquisadores e especialistas nacionais e internacionais, com os periódicos mais importantes das diversas áreas do conhecimento.

Igualmente comenta o autor que é de grande importância que o professor ensine o aluno a utilizar esse recurso para atividades de pesquisa, de busca de informações, construção do conhecimento e elaboração de trabalhos e monografias.

Fóruns On-line/Chats: Muito úteis para estimular o debate e os conceitos iniciados em sala de aula. Para que esse meio obtenha sucesso Gil (2009, p. 238)

Os métodos e meios apresentados devem ser utilizados pelos professores para a obtenção dos objetivos propostos, podendo mesclá-los para estabelecer uma situação adequada e ideal para o processo de ensino-aprendizagem.

No capítulo a seguir aborda-se o Método de Casos.

CAPÍTULO IV – MÉTODO DE CASOS

O Método de Casos tem aplicabilidade em diversas áreas do conhecimento como Medicina, Engenharia, Direito, Ciências Sociais, entre outras.

Inicialmente apresentam-se as definições sobre Caso e Método de Casos, que segundo Marion e Marion (2006, p. 65) estão intimamente ligados, não se podendo abordar o método de caso sem que se aborde o caso, e vice-versa.

4.1. Definições

Para Gil (2009, p.183), “os casos são constituídos por descrições contemporâneas de situações-problema verificadas num determinado contexto”.

Nérici (1993, p. 182) define caso da seguinte maneira:

O método de caso consiste em propor um problema real, à classe, já resolvido ou julgado, para ser, de novo, resolvido ou julgado, sem, no entanto, o professor fornecer qualquer indício ou orientação para o andamento do trabalho dos estudantes.

Para Peleias e Palma (2006, p. 283) um caso “consiste em propor à classe um problema real relacionado ao assunto que está sendo estudado. Sua aplicação requer conhecimento sobre a questão proposta, disciplina ou disciplinas em foco”.

Masetto (2003, p. 102) afirma que “essa técnica tem por objetivo colocar o aluno em contato com uma situação profissional real ou simulada”.

Erskine e Leenders (1989) citados por Marion e Marion (2006, p. 65) comentam que “no campo da administração, um caso é a descrição de um problema ou decisão administrativa apresentado, normalmente, sob o ponto de vista do tomador de decisão que está envolvido”.

De acordo com Edge (1991) referenciado por Souza (1999, p. 33) “um caso é uma situação administrativa de eventos e circunstâncias organizacionais descritas de uma maneira efetiva”.

Serra e Vieira (2006, p.9) citam a definição oferecida por Bonoma (1987), que “um caso é a descrição de um acontecimento de gestão. Em administração, a

análise de um caso pode ser vista como equivalente, no mundo dos negócios, a uma ‘segunda opinião’ em medicina”.

Para Barnes, Cristensen e Hansen (1994), na obra de Marion e Marion (2006, p. 66) citam que:

Um caso é um estudo parcial, histórico, clínico de uma situação que tenha sido vivida na prática por um administrador ou grupo administrativo. Apresentado em forma de narrativa, para encorajar o envolvimento dos estudantes, provê dados reais e processos essenciais à análise de uma situação específica, para determinar programas de ação alternativos e para implementá-los, reconhecendo a complexidade e a abiguidade do mundo prático.

Serra e Vieira (2006, p.9) apresentam a definição dada por Husock (2000):

Casos são narrativas projetadas para servir de base para discussão em sala de aula. Os casos não oferecem a sua própria análise; visam a testar a capacidade dos estudantes de aplicar a teoria que aprenderam em uma situação do “mundo real”. Embora tenham origem na educação profissional – negócios, medicina, direito e administração pública – os estudos de caso podem ser utilizados em qualquer curso. Com boa narrativa e exemplos específicos, podem ilustrar e iluminar a teoria.

Na concepção de Trigueiro (1999, p. 3-4) “[...] um caso é um testemunho de um problema de negócios que foi realmente enfrentado por executivos, juntamente com fatos, opiniões e preconceitos circundantes, dos quais as decisões dependiam.”.

Erskine e Leenders (1989), já citados anteriormente por Marion e Marion (2006, p. 67-68), apresentam uma definição publicada em artigo da *Harvard Business School* que define o método do Caso como:

Um método de instrução na qual estudantes e instrutores participam em discussão direta sobre Casos empresariais, sendo que este método inclui um tipo especial de material instrutivo, derivado da experiência de executivos empresariais, e um conjunto de técnicas especiais para utilização daquele material no processo instrutivo.

Yin (2010, p.24) renomado especialista em casos afirma que:

Com a finalidade de ensino, o estudo de caso não necessita conter uma interpretação completa ou exata dos eventos atuais. Ao contrário, a finalidade do 'caso de ensino' é estabelecer uma estrutura para discussão e debate entre os estudantes.

Marion (2007, p.90) faz alusão a Heath (1997) que define o método de casos como: “[...] uma sucessão planejada de fatos provenientes de situações reais pelos estudantes. Sua responsabilidade é analisar e concluir sobre assuntos expostos no caso que está em discussão”.

“O método do caso, ou estudo de casos, se refere ao uso de casos como veículos educacionais, para proporcionar aos estudantes uma oportunidade de se colocarem no lugar da pessoa que toma a decisão, ou que resolve o problema”. (TRIGUEIRO, 1999, p.5).

4.2. Breve História do Método de Casos

Neste tópico discorre-se brevemente sobre a evolução histórica do método de casos.

Gil (2009, p. 182) afirma que o método de casos é bastante antigo e que na Grécia Antiga, Platão (427a.C. – 347a.C) utilizava casos reais para entusiasmar as discussões filosóficas. Ainda relata que na China, há mais de 2.500 anos, os filósofos Lao-Tsé (Século 6a.C. ou 4a.C.) e Confúcio (551a.C. – 479a.C.) costumeiramente apresentavam dilemas a seus discípulos que tinham que discutir e encontrar soluções.

A utilização do Método de Casos teve início praticamente com a fundação da escola de Administração de Negócios de Harvard, a *Harvard Business School* (HBS) em 1908, cujo ideal cultuado por seu Presidente era criar uma escola capaz de formar homens de negócios com sucesso na vida empresarial. Inicialmente o método foi implementado nos cursos de Direito. Até 1912 o uso do método ainda era moderado, e até 1930 diversas pesquisas foram realizadas para implantação definitiva no ensino da administração de negócios. (SOUZA, 1999).

No início os executivos participantes do curso escreviam os Casos baseados em problemas que eles enfrentavam em suas empresas, posteriormente, uma equipe de pesquisadores saiu a campo para investigar e elaborar Casos. Dessa pesquisa

surgiram dois Casos: o *Badger Manufacturing Company* (trazia problemas sobre hábitos de consumo) e o *Ajax Manufacturing Company* (trazia problemas sobre arquivamento de ordens de compra). (SOUZA, 1999).

Após esses Casos, mais simples, foram realizadas diversas pesquisas para o desenvolvimento de outros mais complexos, que envolvessem questões de dados industriais, observações psicológicas e sociológicas, de ordem técnica e econômica.

Os Casos passaram a ser divididos em séries, com maior ou menor grau de complexidade. Depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), foram feitas revisões nos currículos escolares, dando ênfase ao ensino de habilidades administrativas, almejando alunos com nova postura, etc; nesse ambiente surgiu um “novo” Método do Caso na *Harvard Business School*.

Com isso, houve a necessidade dos professores também desenvolverem experiências gerenciais em outros campos do conhecimento, conduzindo-os à descoberta de que, embora um departamento de vendas e um setor de produção possuam características próprias, há uma dimensão gerencial comum entre ambos. Os conceitos pertinentes ao método evoluíram ainda mais, e hoje várias escolas e organizações aplicam e divulgam o Método de Casos. (SOUZA, 1999, p.42).

4.3. Fundamentos Teóricos do Método de Casos

De acordo com Gil (2009, p. 177;183-184) a fundamentação teórica do Método de Casos está baseada na mesma fundamentação da educação baseada em problemas que apoia-se em teorias pedagógicas formuladas por diferentes autores, indo desde Comenius (1592-1670), passando por Piaget (1896-1980), Bruner (1915-), Vygotsky (1896-1934), Rogers (1902-1987), Paulo Freire (1921-1997), etc.

Como já visto neste estudo, os autores citados por Gil dão ênfase à participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, deixando o professor como facilitador deste processo.

Gil (2009, p. 177) afirma, também, que a grande contribuição ao Método de Casos e de problemas veio com o chamado Construtivismo, cujo princípio está fundamentado na construção do conceito, por meio de observação e

experimentação ativa do aluno, não copiando e nem absorvendo ideias do mundo externo.

De acordo com Bruner (1976) citado por Gil (2009, p. 177), o aluno é um participante ativo do processo, porque seleciona e transforma o conhecimento recebido, construindo hipóteses e fazendo descobertas pessoais que podem ser generalizadas e levadas para as mais diversas situações.

Entretanto, Gil (2009, p. 183) afirma que no método de casos, insere-se sob certo aspecto, na perspectiva humanista de educação, que acredita que os alunos são seres passivos prontos para serem modelados pelo professor. Ainda segundo o autor fica evidente que, nesse método, está rejeitada qualquer ideia de fazer com que o aluno aprenda passivamente para depois aplicar o conhecimento, porque o método associa o conhecimento à ação.

Ainda para Gil (2009, p. 183-184):

Um dos fundamentos do método de caso é, pois, a crença na capacidade que os estudantes têm para o desenvolvimento de habilidades por meio de suas experiências pessoais.
(...)
Também em apoio a esse método, costuma-se lembrar que muitos conhecimentos e julgamentos não podem ser diretamente ensinados, mas aprendidos por intermédio da experiência prática.

Marion (2007) explica que “o método de caso, conforme tem sido apresentado, valoriza o desenvolvimento do aluno ao modelo de aprendizagem autogerida e estimula a pro atividade e o compartilhamento da responsabilidade no processo de aprendizagem”. Ainda para o autor:

Valoriza, também, a promoção de uma atmosfera adulta (andragógica), na qual o aluno entende seu papel no processo de aprendizado, valoriza, também, a contribuição e discussão com outros colegas, estabelecendo um clima de mutualidade e informalidade tanto nos pequenos grupos, quanto em discussões com toda a sala (MARION, 2007, p.90).

Conforme Mizukami (1986), na abordagem cognitivista, o professor tem o papel de criar situações em que haja reciprocidade intelectual e cooperação. Destaca a autora que, para isso, deve propor problemas sem ensinar as soluções tendo assim, a prerrogativa de provocar desequilíbrios cognitivos e promover

desafios, atuando como investigador, pesquisador, orientador, coordenador, fazendo, com isso, que o aluno se torne independente.

Para Gil (2009, p. 184) o Método de Casos pode ser aplicado nas seguintes circunstâncias:

- 1 – Houver o desejo da participação ativo do aluno.
- 2 – Quando houver ênfase no uso de habilidades crítico-analíticas e de solução de problemas.
- 3 – Para estimular a capacidade de aprender a aprender.
- 4 – Houver tempo suficiente para a discussão dos casos.
- 5 – Houver informações suficientes para os alunos desenvolverem o caso.
- 6 – Existirem várias soluções aceitáveis para o caso.
- 7 – O professor estar apto para condução do caso.
- 8 – O professor liderar a discussão e não ser um leitor de casos ou agente principal da análise.

A utilização do método, segundo o autor, é estratégia ideal para atingir objetivos cognitivos e afetivos, sendo que a maior aplicabilidade acontece nos níveis mais elevados do domínio cognitivo, o da análise, da avaliação e da criação. Na análise há a expectativa que os alunos sejam capazes de saber diferenciar, organizar e atribuir um problema. Na avaliação, espera-se que os alunos possam não só avaliar, como julgar e criticar com critérios ou padrões. No nível da criação, é esperada dos alunos a capacidade de generalizar, produzir, planejar, ou seja, criar um novo padrão, estrutura ou propósito. (GIL, 2009, p. 184).

4.4. Processo de Elaboração

Para elaboração de um Caso faz-se necessário a escolha de um correspondente a uma situação real. Para tanto, é possível utilizar algum banco de dados já existente com Casos ou, se não houver, o professor poderá desenvolvê-los.

A seguir descreve-se o processo de elaboração de Casos, com base em Gil (2009, p. 185-187); Serra e Vieira (2006, p. 26-36) e Trigueiro (1999, p.8-17):

Para a elaboração de Casos, deve-se seguir um roteiro com etapas cronológicas identificadas da seguinte forma:

1 – Identificação de Objetivos Educacionais e Escolha do Caso: Inicialmente, é preciso definir os objetivos educacionais do curso e verificar a possibilidade ou a razão da utilização do Método de Caso. Para determinação desses objetivos, Trigueiro (1999) sugere algumas questões:

- a) Quais as áreas de um curso que poderiam ser cobertas adequadamente por casos?
- b) Em quais delas devem ser concentrados esforços visando à elaboração ou utilização de casos?
- c) Sobre que situações ou problemas específicos devem ser preparados casos?
- d) Que conceitos ou teorias estarão sendo cobertos por eles?

Em uma outra abordagem Trigueiro (1999) sugere:

- a) Identificar a finalidade do curso para qual o caso se destina.
- b) Resumir os principais objetivos do curso ou seminário, em função da aprendizagem pretendida para os estudantes.
- c) Relacionar algumas situações ou problemas típicos que exigem decisões do administrador ou executivo, em harmonia com os objetivos educacionais propostos pelo curso e em acordo com seus aspectos conceituais.
- d) Especificar a teoria e os conceitos envolvidos, de acordo com o programa do curso.

Gil (2009) afirma que para que os casos tenham valor didático, sua elaboração deve cercar-se de cuidados e, para isso, o autor elaborou algumas perguntas que podem ser colocadas para verificar se o caso escolhido pode ser empregado com eficácia, são elas:

- a) O caso possibilita alcançar objetivos?
- b) Os objetivos estão ajustados ao problema?
- c) O caso está suficientemente completo e focalizado?

- d) O caso mostra-se realista?
- e) Todos os contribuintes de uma narrativa estão incluídos no caso, como: agentes centrais, sequência de eventos e enredo interessante?
- f) Os eventos aparecem numa ordem lógica?
- g) Os eventos estão conectados com fórmulas de transição?
- h) O conteúdo do caso é acurado, relevante e apropriado?
- i) Este caso contém todo o material de que o estudante necessita para sua análise?
- j) A apresentação do caso está suficientemente clara?
- k) As informações oferecidas são coerentes entre si?
- l) O estilo de redação é adequado?

2 – Busca de Indicações e Fontes: São necessárias pesquisas de situações ou problemas que possam dar origem a um caso, além de identificar organizações e executivos que possam colaborar cedendo as fontes necessárias de informações, segundo Trigueiro (1999). Também podem ser consultadas fontes como jornais, revistas, sitios das empresas, etc.

3 – Escolha da Empresa: A escolha da empresa envolve uma relação de diálogo entre esta e o facilitador da aprendizagem, pois, este terá que explicar e deixar claro os objetivos do estudo de caso a ser desenvolvido e, também, mostrar que o mesmo não interferirá nos negócios da organização e sim, será uma tentativa de facilitar o aprendizado. (TRIGUEIRO, 1999). A empresa pode não querer se expor a um estudo de caso, isso porque não há, aparentemente, nenhum benefício promocional. Nesse ponto, o que deve ser defendido é a exposição positiva da empresa que o caso permitirá, além, do aprendizado que esta pode ter sobre si mesma. (SERRA; VIEIRA, 2006).

4 – Contato Inicial ou visita de campo: Deve-se verificar a necessidade de visitas de campo e entrevistas na empresa que será objeto do caso. Se forem necessárias recomenda-se a elaboração de uma lista de pessoas a serem entrevistadas, bem como, o preparo do máximo de informações possíveis necessárias para formação da base do estudo e, que serão objeto do diálogo a ser

estabelecido com a empresa. Recomenda-se uma visita rápida que tem por objetivo apenas esclarecer pontos e dúvidas e, checar ou complementar informações já levantadas. Outro aspecto a ser definido é o escopo final do caso, conversar sobre os procedimentos de comunicação a serem adotados e definir uma pessoa da empresa para servir de “elo” entre as partes. (SERRA; VIEIRA, 2006). Outros pontos levantados por (TRIGUEIRO, 1999) são se haverá a necessidade de disfarce e a definição clara em conjunto com a empresa, na pessoa do executivo entrevistado, do problema sobre o qual será elaborado o caso.

5 – Coleta de Dados: Para coleta de dados duas fontes podem ser utilizadas, primária e secundária. Na fonte primária serão obtidos dados de entrevistas pessoais realizadas com os executivos da empresa. Já na fonte secundária poderão ser obtidos dados de documentos já existentes. (TRIGUEIRO, 1999) recomenda alguns cuidados na realização da entrevista com executivos:

a) Peça ao entrevistado o benefício de sua experiência e não o indague sobre se tem algum problema.

b) Não apresente perguntas padronizadas que poderão levar o entrevistado a um bloqueio, deixando de fornecer informações oportunas que não tenham sido previstas, mister se faz a utilização de perguntas inteligentes.

c) Não discuta o mérito do problema em estudo. Ainda no aspecto da entrevista, (SERRA; VIEIRA, 2006) afirmam que ao entrevistador não cabe impor idéias e nem tampouco aconselhar ou suggestionar o entrevistado.

6 – Preparação do Caso: Para preparação do caso é necessário que após a entrevista seja elaborado um plano do caso, que de acordo com (TRIGUEIRO, 1999) de conter os seguintes elementos:

a) Enunciado do parágrafo inicial, que deve dar ao aluno parâmetros do que deve fazer com ele, qual é a decisão e quais são as alternativas.

b) Os objetivos de ensino a que se propõe o caso.

c) Organização da estrutura do caso por títulos e subtítulos.

d) Lista de informações adicionais complementares ao caso.

7 – Redação: Antes do início da redação há a necessidade de uma compilação dos dados levantados, estabelecendo alguns pontos como por exemplo:

- Que informações o caso deve conter?
- Quantas informações devem ser incluídas?
- O que deve ser excluído?
- Onde termina o caso?.

Para responder a essas indagações, é necessário contar com a experiência do professor e, que este alinhe as respostas aos objetivos educacionais propostos inicialmente. (TRIGUEIRO, 1999). A redação do caso deve ser bem elaborada, clara e objetiva. Deve conter dados relevantes que possam auxiliar o estudante na solução do caso. (SERRA; VIEIRA, 2006). Ainda para o autor é fundamental que o texto contenha elementos que possam prender a atenção do leitor e estimular seu interesse. (TRIGUEIRO, 1999) apresenta algumas sugestões que pode melhorar o processo de escrita da redação do caso:

- a) Organizar o material disponível.
- b) Escrever um minicaso contendo, no mínimo, breve apresentação da organização, localização da pessoa na organização, cujo papel o aluno deverá desempenhar, local e época em que ocorreu o caso e breve descrição do problema do caso.
- c) Escrever o caso propriamente dito, levando em consideração a análise de cada tópico ou área de ação da organização.
- d) Avaliar o caso.

8 – Liberação, aprovação das declarações e disfarce: Após a redação e a revisão, o professor deve apresentar aos executivos envolvidos o conteúdo de suas entrevistas para que verifiquem, ao receber autorização se há a necessidade de envio de todo o caso para o responsável da empresa que deverá autorizar e liberar o material para utilização. Podem ocorrer situações em que seja preciso disfarçar o caso, sendo assim, (TRIGUEIRO, 1999) apresenta algumas formas para que isso seja possível:

a) Nome da organização: pode ser substituído, evitando-se o uso de nomes engraçados para que os alunos o levem a sério.

- b) Nome dos executivos ou administradores: podem ser disfarçados seus nomes, ainda que o nome da organização não o seja.
- c) Dados financeiros: devem ser modificados multiplicando-os por uma constante.
- d) Produtos ou serviços: poderão ser disfarçados, substituídos por similares, ou completamente diferentes.
- e) Locais e datas: também podem ser disfarçadas.

De acordo com (TRIGUEIRO, 1999, p. 17) “[...] o processo de escrever casos não tem um padrão predeterminado. Varia muito de pesquisador para pesquisador. O importante é que o caso seja útil para ser aproveitado em sala de aula e corresponda aos objetivos educacionais”.

4.5. Níveis de Dificuldade do Caso

Casos podem apresentar diferentes níveis de dificuldade, desde mais simples até mais complexos. Erskine e Leenders (1997) mencionados por Marion e Marion (2006, p. 69) apresentaram um modelo do chamado *Case Difficulty Cube* (Cubo de Dificuldade do Caso) evidenciando dimensões de dificuldade para aprendizado de um caso. Foram classificadas pelos autores três dimensões sendo estas:

- a) Dimensão analítica.
- b) Dimensão conceitual.
- c) Dimensão de apresentação.

Para cada dimensão apresentam-se os três graus diferentes e suas respectivas dificuldades.

A Figura 3 apresenta graficamente as dimensões do caso.

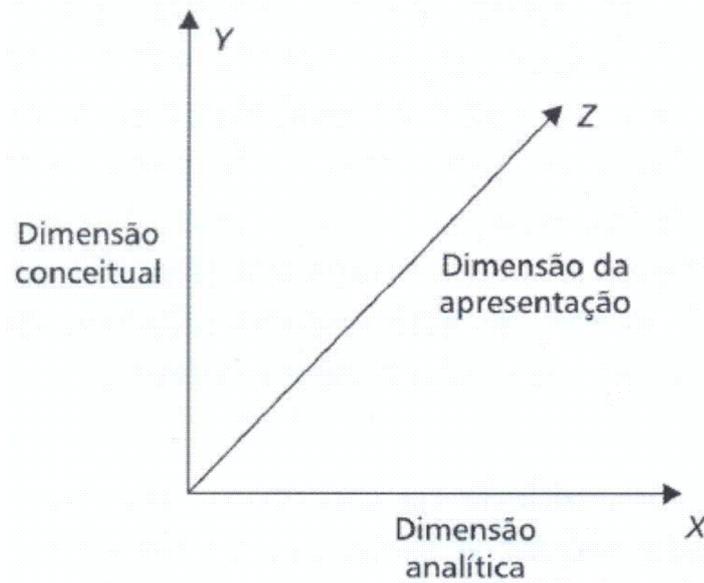


Figura 3 – Dimensões do Caso

Fonte: Marion; Marion (2006, p. 69).

Dimensão Analítica: determina qual é a tarefa do estudante em relação à decisão a ser tomada, ou o assunto do caso, sendo que tal tarefa está ligada à forma como a decisão é apresentada no caso.

No nível 1 de dificuldade da dimensão analítica, o caso apresenta explicitamente a decisão-chave e, por isso, não é muito aconselhável porque não aproxima o aluno da vida real, onde deverá encontrar as decisões a serem tomadas.

No nível 2, a decisão tomada é omitida e o aluno tem que analisar a situação como um todo; levantar variáveis envolvidas; avaliar alternativas relacionadas ao critério especificado de decisão; tomar decisões e criar ações de implementação destas.

No nível 3, as exigências são maiores porque não é mencionado o tipo de decisão a ser tomada e o caso apresenta apenas uma pequena descrição da situação. Neste último nível, os alunos deverão analisar toda a situação, entender quais as decisões que deverão ser tomadas, que critérios de decisão deverão ser aplicados, qual alternativa preferível, de que forma implementar e se será provável que sejam alcançados os resultados desejados. Quanto maior for o nível de dificuldade mais tempo será exigido do aluno para a solução. (MARION; MARION, 2006, p.70).

Trigueiro (1999, p. 20) explica os graus/níveis da dimensão analítica da forma como mostra o Quadro 17.

Graus	Explicações dos Graus de Dificuldade
1	Eis um problema; eis uma solução. A solução é conveniente para o problema? Há alternativas que poderiam ser consideradas?
2	Eis um problema; dê uma solução razoável.
3	Eis uma situação. Quais são os problemas? Quais as soluções?

Quadro 17 – Graus de Dificuldade da Dimensão Analítica do Caso

Fonte: Elaborado pelo Autor com base em Trigueiro (1999, p. 20).

Dimensão Conceitual: se refere às teorias, conceitos e técnicas que podem ser úteis para o entendimento e/ou para a resolução do caso. Conceitos e teorias podem estar inseridos no próprio corpo do caso como, também, podem ser encontradas em fontes bibliográficas. Nessa dimensão os níveis de dificuldade apresentam duas características:

- 1) A dificuldade da teoria em si.
- 2) Quantos conceitos são utilizados na decisão do caso.

No nível de dificuldade 1 desta dimensão é necessário apenas que alguém consiga entender os conceitos a partir da leitura de textos ou de um artigo sobre o assunto, já em relação ao nível 2, o envolvimento de um dos conceitos simples determina o enquadramento. Nos níveis 2 e 3 aumenta o grau de complexidade de teorias, conceitos e técnicas envolvidos. Quanto mais for necessário detalhar teorias, quer seja através de leituras, quer seja através de discussões em sala maior será maior o nível de dificuldade. (MARION; MARION, 2006, p.71).

Trigueiro (1999, p. 20-21) apresenta os graus/níveis da dimensão conceitual da forma como mostra o Quadro 18.

Graus	Explicações dos Graus de Dificuldade
1	Fácil percepção dos conceitos envolvidos no caso, sem exigências adicionais. Conceitos diretos e “simples”.
2	Explicações adicionais para percepção de conceitos, podendo haver necessidade de repetição para reforço. Conceito de dificuldade média. Combinação simples de conceitos.
3	Elevada dificuldade conceitual. Combinação complexa de conceitos. Exigência intensa de explicações adicionais.

Quadro 18 – Graus de Dificuldade da Dimensão Conceitual do Caso

Fonte: Elaborado pelo Autor com base em Trigueiro (1999, p. 20-21).

Dimensão de Apresentação: a dimensão de apresentação do caso está ligada ao desenvolvimento de habilidades. O aluno deve estruturar as informações de modo a verificar quais são, realmente, as relevantes para o caso. No nível de dificuldade 1, o caso é bem organizado e curto; as informações são simples e poucas e não existem informações estranhas. Nos níveis 2 e 3 de dificuldade do caso, as informações estão contidas ao longo do texto de forma espalhada e há a presença de muita informação estranha; o caso vai de bem organizado a mais desorganizado e é longo, é elaborado em formatos múltiplos, utilizando-se de vídeos, banco de dados, etc. (MARION; MARION, 2006, p. 72).

Trigueiro (1999, p. 20-21) apresenta os graus/níveis da dimensão de apresentação da forma como mostra o Quadro 19.

Graus	Explicações dos Graus de Dificuldade
1	Poucas informações, porém suficientes para análise. Informações claramente apresentadas.
2	Quantidade de informações claramente apresentadas. Algumas informações irrelevantes. Necessárias algumas informações adicionais.
3	Grande quantidade de informações, muitas irrelevantes, faltando, porém, informações decisivas. O caso exige seleção extensiva de dados na preparação para análise.

Quadro 19 – Graus de Dificuldade da Dimensão de Apresentação do Caso

Fonte: Elaborado pelo Autor com base em Trigueiro (1999, p. 21).

4.6. O Cubo do Caso

As dimensões do caso, unidas a seus níveis de dificuldade, formam um cubo de dificuldade do caso que, para Marion e Marion (2006, p. 72) “[...] cada uma das dimensões é tida como um dos eixos do cubo” e completam ainda “[...] o que formará ao final um cubo com 27 subcubos”.

De acordo com o aumento do nível de dificuldade do caso, os subcubos vão se alterando, iniciando em 1-1-1, um caso simples, até chegar ao mais complexo 3-3-3. Entre o estágio mais simples e o mais complexo o cubo pode ter diversas combinações. De acordo com Trigueiro (1999, p. 22) a importância do cubo consiste em “[...] selecionar o caso para cada tipo de curso ou seminário que se pretende lecionar”.

Conforme Marion e Marion (2006, p. 72) a classificação dos casos pode ser obtida somando-se os níveis de dificuldade das dimensões e, dessa forma, o autor classifica:

- de 3 a 6 = vai do fácil (3) até o médio (6);
- de 7 a 9 = próximo do nível máximo de dificuldade (9).

A Figura 4 mostra a representação gráfica do cubo de dificuldade do caso.

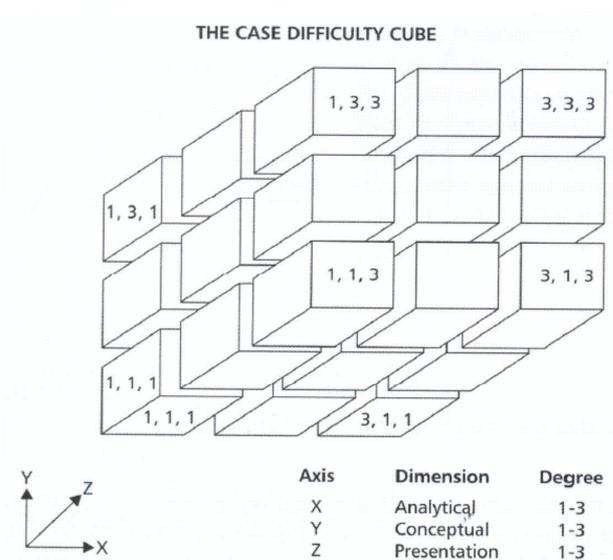


Figura 4 – O Cubo de Dificuldade do Caso.

Fonte: Marion; Marion (2006, p. 73).

4.7. Notas de Ensino

Uma nota de ensino pode ser considerada como uma comunicação entre o autor do caso e quem irá aplicá-lo; seu texto deve aparecer no material com o título “Notas de Ensino” e deve ser utilizado, exclusivamente, por professores e instrutores que aplicarão o caso. A nota de ensino pode conter informações atuando de forma sugestiva, diretiva ou profética. Ela deve proporcionar informações que visem auxiliar os professores a fazerem uso do caso em sala de aula, para análise e debates. (TRIGUEIRO, 1999, p. 23).

O autor recomenda que uma nota de ensino tenha os seguintes elementos:

a) Problema Imediato: uma situação que necessita de decisão urgente para se modificar e que está comumente ligada a outros problemas que precisam de soluções imediatas; nesse quesito a nota ajuda o aluno a identificar os problemas imediatos da organização.

b) Problema Básico: é uma situação estrutural que está afetando os negócios da organização, ou seja, o problema principal do caso; nesse quesito o aluno deve ser cauteloso ao tomar decisões de mudança, porque elas afetarão a estrutura da organização.

c) Tarefas e/ou Exercícios a serem sugeridos aos alunos.

d) Perguntas para Discussão.

e) Informações suplementares sobre a organização que está sendo analisada no caso.

f) Os Conceitos e Teorias envolvidos no caso.

4.8. Aplicação do Método de Casos

Gil (2009, p. 186) afirma que os professores e os alunos devem preparar-se para que os casos possam ser úteis do ponto de vista didático. O início é a preparação do professor que deve entender o caso através de uma leitura cuidadosa para identificação de aspectos relevantes envolvidos; após isso, passa a identificar as possíveis sequências lógicas de análise, verifica-se a necessidade de material adicional para entendimento e, finalmente, elabora-se um plano de atuação.

O autor afirma, ainda, que os estudantes devem receber o caso antes das aulas para que possam preparar-se individualmente. Após o preparo é conveniente que os alunos se reúnam em pequenos grupos para discutirem coletivamente o caso. Nas atividades em sala de aula o professor deve assumir uma multiplicidade de papéis, devendo expor, ouvir, classificar, facilitar, organizar, analisar, sintetizar, avaliar e generalizar e, para isso, deve impor seu estilo pessoal seguindo o roteiro apresentado pelo autor: a) Introdução à aula, feita pelo professor apresentando o tema; b) revisão da teoria associada ao caso; c) contextualização do caso; d) análise e discussão do caso, envolvendo diagnóstico, alternativas e decisão e e) conclusões.

Gil (2009) cita, igualmente, que o papel do professor nesse momento do caso é fundamental e, sugere algumas questões que podem ajudá-lo a conduzir o processo de análise, a saber:

- a) Qual é o problema?
- b) Quais são as variáveis mais relevantes?
- c) Quais são os critérios para a tomada de decisão?
- d) Quais são as soluções alternativas?
- e) Qual seria a decisão mais apropriada?
- f) Como essa decisão seria implementada?

Nesse caso, o professor pode iniciar formulando perguntas sobre o problema, e assim sucessivamente, até passar pelas questões citadas e que abrangem todas as etapas de análise do caso. Contudo, ressalta o autor, que ao final do processo o professor deverá verificar se os objetivos propostos foram atingidos durante a aula.

Marion e Marion (2006, p. 73-78) classificam o processo de aprendizagem com casos, em três estágios, como segue:

- Preparação individual.
- Discussão em grupos pequenos.
- Discussão em grupo grande ou na classe.

Os autores ressaltam a importância de cada uma das etapas para completar o estágio da aprendizagem com casos, como ilustra a Figura 5.

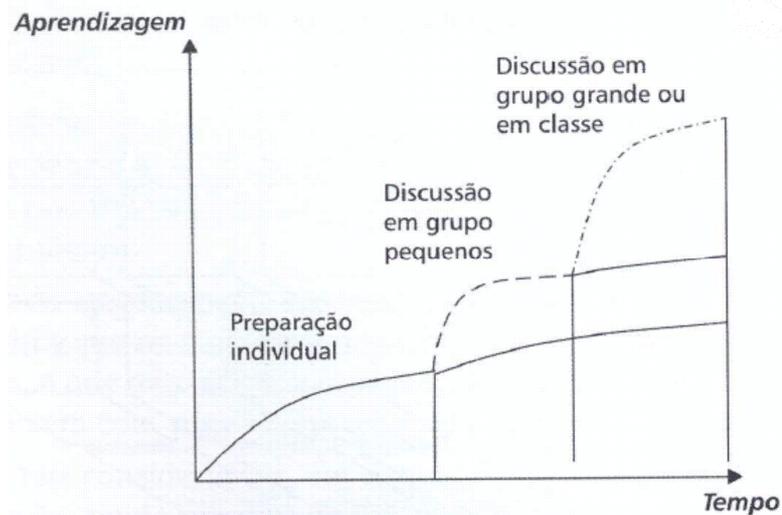


Figura 5 – Estágio de Aprendizagem com Casos

Fonte: Marion; Marion (2006, p. 74).

A seguir são expostos os itens classificados por Marion e Marion (2006).

Preparação Individual: Para os autores o aluno assume aqui o papel e a responsabilidade do tomador de decisão e a incumbência de realizar a tarefa proposta no caso. É nesse estágio que, segundo os autores, o aluno começa a se familiarizar com o caso através da leitura. Nessa fase o aluno deve, além de fazer uma leitura cuidadosa do texto, ler também bibliografias complementares. Nesse momento, o aluno deve colocar-se no lugar do tomador de decisão utilizando suas próprias habilidades pessoais e seu perfil psicológico sobre o caso.

Para Marion e Marion (2006, p. 75) “a aceitação deste papel e a transferência de responsabilidade são os principais desafios no uso de casos, pois é muito mais confortável ficar como observador dos caso”.

Ainda destacam que nesse nível é fundamental que os alunos tenham um alto nível de autodisciplina e de muito trabalho. Comentam que não basta que o aluno se coloque no lugar do tomador de decisão mas, que se motive a fazê-lo da melhor forma, pois, isso o aproximará da vida real, na qual há pressões por um trabalho de qualidade.

De acordo com Marion e Marion (2006, p. 75) “é importante que o educador possa incentivar tal posicionamento dos participantes do caso, pois, quanto melhor for a preparação individual, tanto mais fácil se tornarão as fases seguintes”.

Discussão em Grupos Pequenos: Marion e Marion (2006, p. 75) apresentam oito razões que fundamentam a discussão em grupos pequenos, a saber:

a) Ensina outras pessoas: permite ao aluno ter segurança sobre as decisões que serão tomadas, envolvendo-o em seu próprio processo de aprendizagem, uma vez que, ao ensinar outra pessoa, o que sabe sobre o caso estudado e esta consiga compreender, então, é porque ele também aprendeu.

b) Encoraja a preparação individual: todos os membros do grupo tem que participar do processo de discussão, isso impede que alunos escondam falta de preparo; além disso, faz com que haja entrosamento, com que escutem atentamente e criticamente os outros, bem como discutam suas posições com base na preparação individual.

c) Todos falam sobre todo o caso: em razão do tempo para exposição do caso em sala de aula é provável que nem todos os alunos possam falar, portanto, a discussão em grupo pode ser a chance para que todos comentem sobre o caso. De acordo com os autores, quando o aluno não participa falando para outros participantes compromete, em muito, o valor desse método para a aprendizagem.

d) Desenvolve habilidades de comunicação: a discussão em pequenos grupos é a forma com que o aluno tem de alcançar o seu desempenho de maneira plena, pois, pode desenvolver suas habilidades de comunicação como fala, audição, etc.

e) Reconhece boas ideias: pelo processo de comparação entre suas ideias e dos colegas participantes pode reconhecer outras boas ideias.

f) Cria uma equipe de trabalho efetiva: há contribuição mútua, segundo os autores, faz-se premente que no mundo dos negócios haja criação de equipes de trabalho.

g) Constrói confiança: cada participante passa a ter mais confiança, podendo ter a certeza que não está deixando de lado nenhuma base do caso ou de sua análise. A intimidade que haverá no debate do grupo permitirá que isso

aconteça. Proporciona, também, um nível de conforto para ideias geradas na fase da preparação individual, uma vez que a discussão em sala pode ameaçar isso.

h) Constrói relacionamentos interpessoais: De acordo com os autores muitos participantes de pequenos grupos de discussão se recordam, permanentemente, das discussões como fonte rica de aprendizagem e, desenvolvem também relações de convivência com os membros de seus grupos.

Marion e Marion (2006, p. 76) afirmam que:

O pequeno grupo de discussão configura-se, portanto, como um excelente fórum de discussão em que são exigidos dos participantes habilidades para trabalhar conjuntamente e para si mesmos compartilhando tarefas comuns.

Um ponto importante levantado pelos autores é que:

Nesta fase de aprendizagem com casos, é importante não gerar nos participantes uma expectativa de que, pelo fato de participar de um grupo pequeno de discussão, eles possam deixar de lado a preparação individual e resolverem juntos o caso (MARION; MARION, 2006, p.76).

Os alunos devem entender o grupo de discussão como uma técnica de ajuda mútua para solução do caso.

Discussão em Grupo Grande ou na Classe: Marion e Marion (2006, p. 77) explicam que esta fase se constitui como a última chance para entendimento do caso e que é necessário que todas as etapas anteriores tenham sido realizadas satisfatoriamente para que esta possa também ter sucesso. É nesse momento que o aluno deve demonstrar conhecimento global sobre o caso e avaliar os ganhos de entendimento que obteve nesse caso e que poderão ajudá-lo no futuro. É realizada uma apresentação para uma plateia maior (toda classe), onde ouvir o debate e as outras opiniões podem enriquecer bastante a aprendizagem.

Os autores apontam dois fatores que podem causar medo ou receio no participante do grupo, ao expor suas ideias em sala de aula, a saber:

a) Preparação individual inadequada, com conseqüente geração de medo no grupo pequeno.

b) Dificuldade de falar em grupos grandes. Nesses casos, o recomendável é uma melhor preparação no item acima e, para quesito falar em público, realizar uma mudança comportamental, utilizando ferramentas específicas para superar o problema.

Conforme apontam Marion e Marion (2006, p. 78) há sete razões para a realização de discussão em grupo grande, que são:

a) Aprender fazendo: faz com que o aluno se prepare muito mais individualmente, porque sabe que poderá participar da discussão de grupo grande. Os autores afirmam que uma parte importante no processo de aprendizagem está no fazer.

b) Responder quando requisitado: o aluno pode ser chamado a participar pelos instrutores.

c) Ensinar outros: todos os alunos têm a responsabilidade de ajudar os outros a aprender.

d) Praticar a oratória: é desenvolver no aluno a capacidade de falar em público. De acordo com os autores, esse atributo é essencial para qualquer posição profissional hoje.

e) Ser incluído: o aluno passa a fazer parte do grupo e fica incluído no processo.

f) Testar ideias: o fato de expor as ideias faz com que o aluno descubra se elas eram boas o bastante para aquela situação.

g) Adquirir boas notas: a participação, poderá, a critério do professor, contribuir para a formação da nota do aluno. A recusa do aluno em participar dessa etapa pode até rebaixar sua nota. No entanto, os autores afirmam que este deve ser o último argumento a ser utilizado para realização da discussão em grupo grande, porque os anteriores são mais positivos.

Para Marion e Marion (2006, p. 78):

Após a discussão em classe, é fundamental que haja um pequeno período de tempo reservado para reflexão, em que o participante comparará sua preparação individual e participações no grupo pequeno e na classe em relação ao conhecimento adquirido ao final da discussão.

Completam comentando que a autoavaliação pode ser feita através de respostas como: “O que eu/nós fizemos certo e por quê? e no que eu/nós erramos e por quê?”.

4.9. O Ensino com o Método de Casos

De acordo com Marion e Marion (2006, p. 78) “quando se fala em estudo de caso pensamos imediatamente em *Harvard Business School (HBS)*”, mas, conforme os autores, a escola recebe alunos de toda parte do mundo, que tem como objetivo único pensar, discutir, questionar e viver o mundo dos negócios.

Igualmente enfatizam que “[...] a HBS é a grande fábrica de estudos de caso em todo mundo. Assim o aluno passa a ser o centro do processo ensino-aprendizagem, e não o professor, como normalmente acontece” (MARION; MARION, 2006, p.78).

Segundo os autores é comum na escola de Harvard os alunos receberem três casos por dia, após as 14 horas. Descrevem o funcionamento:

Começa a analisar o primeiro, desenvolve um plano de ação, busca uma decisão mais provável e planeja como irá convencer seu companheiro de grupo na mesa de jantar. Nesta hora cada um tem um tempo para explanar e, por fim, chegar a uma conclusão comum (nem sempre isto acontece). Após a janta, cada um analisa individualmente o segundo caso, voltando a se reunir na mesa de chá antes de dormir. Após a discussão com o grupo tentando-se chegar a uma conclusão, estuda ainda o terceiro caso para discutir na mesa do café da manhã. Logo após o café da manhã, inicia a primeira aula para discutir com a turma toda o primeiro caso e, assim, sucessivamente. (MARION; MARION, 2006, p.81).

Na concepção de Serra e Vieira (2006, p. 49) “o método de estudo de caso é uma das mais estimulantes formas de ensino e de aprendizagem, porém, sua utilização em sala de aula não é tão fácil quanto parece.” .

Serra e Vieira (2006) apresentam no Quadro 20, os aspectos positivos e negativos da utilização do método.

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
O professor tem bom conhecimento de apresentação de casos, o que possibilita melhor aprendizagem.	O trato com a turma foi prejudicado com o método de leitura em sala de aula. Tais textos poderiam ser lidos previamente com mais tempo para discussões de conteúdo.
Estimula os alunos a trabalharem com bons exemplos e material de apoio	Demora na resolução dos casos; deveria enfocar mais o conteúdo técnico.
Mostra domínio no assunto e aplicabilidade, com exemplos práticos e que representam claramente aquilo com que vamos lidar e aplicar no dia a dia.	Excesso de trabalho em aula.

Quadro 20 – Aspectos Positivos e Negativos do Método de Casos

Fonte: Elaborado pelo Autor com base em Serra e Vieira (2006, p.49)

No capítulo que segue aborda-se a metodologia utilizada na pesquisa com Método de Casos, discutindo a aplicação do método.

CAPÍTULO V – METODOLOGIA DA PESQUISA E APLICAÇÃO DO MÉTODO DE CASOS

Neste capítulo apresenta-se a metodologia utilizada, a realização da pesquisa, delimitações, hipóteses, variáveis e o processo de implantação do método de casos na disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis, na Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de São Roque - SP.

5.1. Metodologia da Pesquisa

O objetivo da presente pesquisa é verificar a contribuição do método de casos no ensino da Contabilidade. Para alcançar os objetivos da pesquisa fez-se necessário a utilização de um método científico, que de acordo com Lakatos e Marconi (2010, p.65) pode ser definido como sendo um:

[...] conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Para tanto, o método científico adotado neste trabalho é reconhecido como indutivo. Para Lakatos e Marconi (2010, p.65) “indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas”. E, de acordo com Gil (2007, p. 29), com o “advento do positivismo, sua importância foi reforçada e passou a ser proposto também como método mais adequado para investigação nas ciências sociais”.

Em relação à forma de abordagem da pesquisa é caracterizada por quantitativa e qualitativa. É quantitativa em razão do uso de análises estatísticas, por meio de planilha eletrônica do Microsoft Excel® (2007), para a sistematização dos dados coletados, por meio de questionários sobre o método de casos.

Richardson (2008, p.70) define o método quantitativo como aquele que:

[...] caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde a mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc.

É qualitativa pela utilização de ferramentas para coleta de dados como observação, questionários e análise bibliográfica e documental. De acordo com Richardson (2008, p.79) “a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social.” Afirma ainda o autor que:

O aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos, não obstante perderem seu caráter qualitativo quando são transformadas em dados quantificáveis, na tentativa de assegurar a exatidão no plano dos resultados.

Como método de pesquisa, o trabalho pode ser classificado como exploratório-descritivo. A classificação de exploratório deve-se ao fato de que pretende-se buscar mais informações e criar familiaridade com o problema levantado. De acordo com Gil (2007, p.43) esse tipo de pesquisa “é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado [...]”.

O método descritivo, segundo Gil (2007, p. 44), tem por objetivo a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Para Beuren et al (2009, p.81):

Infere-se do exposto que a pesquisa descritiva configura-se como um estudo intermediário entre a pesquisa exploratória e a explicativa, ou seja, não é tão preliminar como a primeira nem tão aprofundada como a segunda. Nesse contexto, descrever significa identificar, relatar, comparar, entre outros aspectos.

A presente pesquisa procura descrever características de certa população e relacionar variáveis, por meio de técnicas de coleta de dados.

Especificamente, na pesquisa desenvolvida com os alunos, foi realizada a pesquisa-ação.

A pesquisa-ação consiste essencialmente em acoplar pesquisa e ação em um processo no qual os atores implicados participam, junto com os pesquisadores, para chegarem interativamente a elucidar a realidade em que estão inseridos, identificando problemas coletivos, buscando e experimentando soluções em situação real. Simultaneamente, há produção e uso do conhecimento. (THIOLLENT, 2009, p.2).

Trata-se de uma pesquisa em que o pesquisador procurou sempre ficar isento no processo de implantação, não conduzindo a pesquisa para nenhum rumo específico, mas sim auxiliar na reflexão.

Na condução dessa pesquisa-ação a observação foi utilizada.

Lakatos e Marconi (2010, p.173) definem observação como:

[...] uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.

De acordo com Selltitz et al (1975, p. 223), “a observação não apenas é uma das atividades mais difusas da vida diária; é também um instrumento básico da pesquisa científica”. Para os autores a observação se constitui em uma técnica científica na medida em que:

[...] (1) serve a um objetivo formulado de pesquisa; (2) é sistematicamente planejada; (3) é sistematicamente registrada e ligada a proposições mais gerais, em vez de ser apresentada como conjunto de curiosidades interessantes; (4) é submetida a verificações e contrôles de validade e precisão.

Conforme Lüdke e André (1986, p.26), “tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional”. Ainda para as autoras:

[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.

A característica da pesquisa documental, segundo Lakatos e Marconi (2010, p.157) “[...] é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Ainda para as autoras os documentos analisados podem ser publicações parlamentares, diários, cartas, contratos, documentos de arquivos públicos, etc. Na presente pesquisa foram analisados o programa da disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis, a Lei 9.394/96 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Resolução 10/2004 (que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Ciências Contábeis) e a Grade Curricular do Curso de Ciências Contábeis.

Questionário: de acordo com Matias-Pereira (2007, p. 73), “é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante.” Lakatos e Marconi (2010, p. 184) dão a mesma definição complementando que não deve haver a presença do pesquisador na aplicação do questionário. De acordo com as autoras o pesquisador envia o questionário pelo correio ou por um portador. Salientam, ainda, que juntamente com o questionário deve haver uma carta explicando a natureza e a importância da pesquisa.

Na presente pesquisa foram enviados dois tipos de questionários aos alunos da disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis, bem como outro questionário para os Coordenadores de Curso de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior estabelecidas na cidade de São Paulo, a fim de verificar a utilização do método de casos, assim como seus resultados.

Elaborou-se um questionário estruturado com escala de extensão (de não concordo fortemente a concordo fortemente) do tipo *Likert*. A escala *Likert* considera o diferencial semântico para a identificação dos valores, cujo objetivo é medir o sentido de determinado objeto. Para Gil (2007, p. 148), “o diferencial semântico é uma técnica criada por Osgood, Suci e Tannenbaum (1957), cujo objetivo é medir o sentido que determinado objeto tem para as pessoas. Nesse aspecto, pode ser considerado como uma escala de atitudes.”

Pereira (2004, p.65) afirma que:

Likert e Osgood ocuparam-se com o desenvolvimento de estratégias psicométricas, não tendo sido intenção de nenhum deles estudar mensuração. No entanto, os conceitos desenvolvidos por ambos constituem-se contribuições valiosas para a concepção de medidas qualitativas.

Os questionários aplicados submeteram-se à análise de confiabilidade (coeficientes *alfa de Cronbach*). *Cronbach* que, segundo Pestana e Gageiro (2003, p.542-543) verifica:

A consistência interna de um grupo de variáveis (itens), podendo definir-se como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam a mesma característica.

A presente pesquisa divide-se em duas partes: na primeira foram enviados questionários a Coordenadores de Cursos de Graduação em Ciências Contábeis, para verificar se utilizam o método de casos e quais os benefícios encontrados com sua utilização. Já a segunda trata da aplicação do método numa disciplina específica do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior (IES), do interior do Estado de São Paulo.

5.2. Pesquisa com Coordenadores de Curso de Ciências Contábeis

A seguir apresenta-se a metodologia utilizada na pesquisa com os coordenadores de curso de Ciências Contábeis.

O objetivo da pesquisa com Instituições de Ensino Superior é o de verificar quantas delas utilizam ou utilizaram o método de casos para ensino no curso de Ciências Contábeis. A pesquisa dirigiu-se à coordenadores de curso.

Portanto, a pesquisa teve sua ocorrência em Instituições de Ensino Superior (IES), especificamente as Instituições do Município de São Paulo – SP.

Para se chegar a essas IES foi feito um levantamento junto ao Ministério da Educação (MEC) e obtidos a relação e os dados dessas instituições, disponibilizadas no Portal do próprio MEC. Pelo portal tomou-se conhecimento de um total de 44 instituições com cursos ativos de Ciências Contábeis no Município. As instituições foram contatadas via telefone para obtenção do nome e do endereço

eletrônico (e-mail) do responsável pela Coordenação do Curso de Ciências Contábeis.

5.2.1. Coleta de Dados junto aos Coordenadores

O envio dos questionários foi feito através de duas ferramentas: por endereço eletrônico (e-mail), no qual o questionário foi enviado como anexo, em formato texto compatível com ms-word® e, também, por meio de uma ferramenta denominada *surveypro* que envia e-mails contendo uma senha e um link para acesso do questionário, por meio de um formulário on-line.

O questionário foi estruturado com perguntas abertas e fechadas (apêndice A) e com a utilização da Escala *Likert* ou Escalonamento de *Likert*, contendo afirmativas cujas respostas poderiam ser (1) Não Concordo Fortemente; (2) Não Concordo; (3) Indiferente; (4) Concordo e (5) Concordo Fortemente.

Foram realizados diversos envios do questionário, entre o final de maio e meados de agosto de 2011.

Dos 44 questionários enviados aos coordenadores de curso de Ciências Contábeis, apenas 15 responderam, representando 34,09%. Lakatos e Marconi (2003, p.184) afirmam que “em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”.

5.3. Pesquisa com Alunos do Curso de Ciências Contábeis

Neste tópico explana-se a metodologia utilizada com os alunos do Curso de Ciências Contábeis, da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de São Roque, interior de São Paulo.

5.3.1. Disciplina Escolhida para a Pesquisa com os Alunos

Considerando o que já foi mencionado sobre a pesquisa ser realizada em Curso de Graduação em Ciências Contábeis, na Faculdade de Administração e

Ciências Contábeis de São Roque, a disciplina escolhida foi “Análise das Demonstrações Contábeis”, buscando verificar a contribuição do método de casos, segundo a opinião de uma turma de alunos.

O curso de Ciências Contábeis da Instituição pesquisada está estruturado como mostra o Quadro 21, considerando apenas as disciplinas do Núcleo de Contabilidade. A matriz curricular completa encontra-se no anexo A.

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
2º Semestre – Disciplinas	
Contabilidade Introdutória I	80
3º Semestre – Disciplinas	
Contabilidade Introdutória II	80
4º Semestre – Disciplinas	
Estrutura das Demonstrações Contábeis	80
5º Semestre – Disciplinas	
Laboratório Contábil I	80
Contabilidade Intermediária	80
Análise das Demonstrações Contábeis	80
Teoria da Contabilidade	80
Prática e simulação Contábil I	40
6º Semestre – Disciplinas	
Contabilidade Pública	80
Contabilidade Gerencial	80
Contabilidade Avançada	80
Contabilidade de Custos	80
Prática e simulação Contábil II	40
7º Semestre – Disciplinas	
Auditoria	80
Contabilidade Societária	40
Controladoria	80
Contabilidade Fiscal	80
Perícia Contábil e Arbitragem	40
8º Semestre – Disciplinas	
Ética Profissional	40
Tópicos Contemporâneos de Contabilidade	40
Auditoria Operacional	40
Contabilidade do Terceiro Setor	40
Contabilidade internacional	80
Laboratório de Contabilidade Aplicada	80
Noções Atuariais	40

Quadro 21 – Matriz Curricular – Disciplinas do Núcleo de Contabilidade

Fonte: Elaborado pelo Autor com base na matriz curricular da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de São Roque.

A escolha pela disciplina de “Análise das Demonstrações Contábeis” ocorreu por três razões: - em primeiro lugar pelo fato do autor desta pesquisa ser professor da disciplina na Instituição de Ensino mencionada, sendo esta ministrada no primeiro semestre de cada ano, no 5º semestre do Curso de Ciências Contábeis; - em segundo porque o propósito da disciplina é aplicar os critérios da análise de balanços para desenvolver o raciocínio lógico que contribuirá para a emissão de juízos críticos sobre a situação econômico financeira das empresas. Verifica-se, portanto, que isto vai ao encontro dos objetivos do método de casos, já descritos neste trabalho; - em terceiro porque houve tentativa de aplicar o método numa disciplina de outro professor, contudo, não houve a parceria, pois os colegas professores, já tinham um plano preparado de aulas e método próprio para o semestre. Cabe salientar que alguns nem conheciam o Método de Casos e também a metodologia para implementá-lo.

A disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis é uma disciplina obrigatória do curso de Ciências Contábeis. No Quadro 22 são apresentadas algumas características da Disciplina, de acordo com seu plano de ensino, aplicado na Instituição pesquisada.

Disciplina	Período	Ementa	Objetivos	Professor
Análise das Demonstrações Contábeis	5º semestre do Curso de Ciências Contábeis	Elementos Fundamentais para Análise das Demonstrações Financeiras. Análise de Balanço, Principais Índices Econômicos e Financeiros. Análise Vertical e Análise Horizontal, Índices de rentabilidade, de liquidez, de endividamento e rotação.	Aplicar os critérios da análise de balanço para o desenvolvimento de raciocínio lógico, os quais contribuirão para a emissão de juízos críticos sobre a situação econômica e financeira das empresas.	Ricardo Pereira Rios

Quadro 22 – Características da Disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base no plano de ensino da disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis (Anexo B).

De acordo com Marion (2010, p.6-7) “é comum afirmar-se que a Análise das Demonstrações Financeiras é tão antiga quanto à própria Contabilidade.”

No entanto, recentemente é que o uso de Análise das Demonstrações Contábeis ganhou mais força, segundo o autor:

Todavia, remonta à época mais recente o surgimento da Análise das Demonstrações Contábeis de forma mais sólida, mais adulta. É no final do século XIX que observamos os banqueiros americanos solicitando as demonstrações (praticamente o Balanço) às empresas que desejavam contrair empréstimos.

E por se exigir, de início, apenas o Balanço para a Análise é que se introduz a expressão *Análise de Balanços* que perdura, até nossos dias. Com o tempo começou-se a exigir outras demonstrações para análise e para a concessão de crédito, como a Demonstração do Resultado do Exercício; todavia, a expressão *Análise de Balanços* já é tradicionalmente utilizada. Como forte argumento para a consolidação da denominação *Análise de Balanços*, salientamos que a Demonstração do Resultado do Exercício foi conhecida, em certo período, como Balanço Econômico (Balanço de Resultado). A denominação *Fluxo de Caixa* já foi conhecida como Balanço Financeiro; então, tudo era *Balanço*.

A Análise das Demonstrações Contábeis, também conhecida como Análise das Demonstrações Financeiras, desenvolve-se ainda mais com o surgimento dos Bancos Governamentais, bastante interessados na situação econômico-financeira das empresas tomadoras de financiamentos (MARION, 2010, p.6-7).

Iudícibus e Marion (2008, p.126) salientam, em sua visão, a importância da Análise das Demonstrações Contábeis: “A nosso ver, não bastaria ter uma boa visão das Demonstrações Financeiras sem, pelo menos, ter uma rápida ideia de análise destas demonstrações.”

De acordo com Iudícibus (2009a, p. 3-4) “[...] havendo mais desenvolvimento, mais se realça a importância da análise financeira e contábil em particular, e da Contabilidade em geral.”

5.3.2. Caracterização da Turma de Alunos Pesquisados

Para a realização da pesquisa contou-se com a colaboração dos alunos da disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis, do 5º semestre do curso de

Ciências Contábeis, da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de São Roque.

A intenção primeira do pesquisador era trabalhar com duas salas de aula, na mesma Instituição de Ensino, no mesmo período e na mesma disciplina. Dessa forma, em uma turma aplicaria o Método Tradicional, com teoria, leituras e algumas análises práticas e na outra aplicaria o Método de Casos. No entanto, como não foi possível conciliar duas turmas nessas mesmas condições, o autor da pesquisa solicitou à direção da Instituição de Ensino a autorização para dividir a turma em duas, sendo que metade da sala teria aula em uma noite, com o Método Tradicional e a outra metade teria aula em outra noite, com aplicação do Método de Casos. Com a autorização concedida foi possível a aplicação da pesquisa.

O número de alunos matriculados inicialmente na disciplina era de 50, porém, uma aluna encontrava-se em licença maternidade. Baseado nisso, dividiu-se a turma em duas, ficando 24 alunos no Método de Casos e 25 alunos no Método Tradicional. O sorteio foi realizado de forma aleatória; o professor imprimiu a lista de presença, conferiu-a, cortou e dobrou os papéis com os nomes dos alunos embaralhando-os em uma caixa pequena. O primeiro nome a ser retirado da caixa compôs a lista nº 1, na qual ficariam os alunos que teriam aula pelo Método Tradicional. O segundo nome retirado da caixa compôs a lista nº 2, na qual ficariam os alunos que teriam aula pelo Método de Casos e, assim sucessivamente.

No primeiro mês ingressaram no curso 2 novos alunos que foram alocados para o Método Tradicional. Três alunos desistiram do curso durante o semestre, dois deles que estavam no Método de Casos e um no Método Tradicional.

Portanto, 48 alunos permaneceram no curso, sendo 22 no Método de Casos e 26 no Método Tradicional, conforme demonstra o Quadro 23.

Método de Ensino	Período	Quantidade de Alunos Início do Curso	Entrantes	Desistentes	Quantidade de Alunos Final do Curso
Método Tradicional	Noturno	25	2	1	26
Método de Casos	Noturno	24	0	2	22
Total		49	2	3	48

Quadro 23 – Separação dos Grupos da Turma de Análise das Demonstrações Contábeis

Fonte: Elaborado pelo Autor

Como dito anteriormente havia uma aluna em licença maternidade, que fez trabalhos em casa e provas presenciais na faculdade. Ela não foi considerada em nenhum método e suas avaliações e notas não fizeram parte dos cálculos desta pesquisa.

A partir do tópico que segue, é feita a descrição da aplicação do Método de Casos no ensino de Contabilidade, na disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis.

5.3.3. Descrição da Implantação do Método de Casos

O método de casos foi implantado na disciplina Análise das Demonstrações Contábeis, no 5º semestre do curso de Ciências Contábeis, período noturno, durante o primeiro semestre do ano de 2011.

A disciplina, como disposto em calendário, possui 20 encontros durante o semestre, cada encontro com quatro aulas diárias. Para aplicação do Método de Casos utilizou-se o Plano de Ensino da disciplina (anexo B) e, após a introdução da teoria foi aplicado um Case. Apresenta-se o Quadro 24 sobre a aplicação do Método de Casos:

Aula	Assunto	Tipo de Aula	Método
1ª	Importância da disciplina/Conceitos básicos	Apresentação	Expositivo
2ª	Usos e Usuários da análise	Teórica	Expositivo
3ª	Análise Horizontal e Vertical/Aplicação de exercícios	Teórica	Expositivo
4ª	Análise por indicadores – Liquidez e Endividamento	Teórica	Expositivo
5ª	Análise por indicadores – Rotatividade	Teórica	Expositivo
6ª	Análise em sua globalidade – Apresentação do método de casos – Entrega do Estudo de Caso – ESTRELA S/A	Teórica/Entrega do Caso	Expositivo
7ª	Debate em sala de aula sobre o Caso ESTRELA S/A	Reunião de Grupo Grande	CASOS
8ª	Apresentação em Sala pelos Grupos/ Debate	Conclusão do Caso	CASOS
9ª	Avaliação		Avaliação
10ª	1º tempo – <i>Economic Value Added</i> (EVA) / 2º tempo – Debate em sala de aula sobre o Caso SADIA S/A (enviado por e-mail na semana anterior)	Teórica/Reunião de Grupo Grande	Expositivo/CASOS

Aula	Assunto	Tipo de Aula	Método
11 ^a	Apresentação em Sala pelos Grupos/ Debate	Conclusão do Caso	CASOS
12 ^a	1ºtempo – Alavancagem Financeira/ 2ºtempo – Debate em sala de aula sobre o Caso EMBRAER (enviado por e-mail na semana anterior)	Teórica/Reunião de Grupo Grande	Expositivo/CASOS
13 ^a	Apresentação em Sala pelos Grupos/Debate	Conclusão do Caso	CASOS
14 ^a	1ºtempo – <i>Earning Before Interests Taxes, Depreciation and Amortization (EBITDA)</i> / 2º tempo – Debate em sala de aula sobre o Caso CIELO (enviado por e-mail na semana anterior)	Teórica/Reunião de Grupo Grande	Expositivo/CASOS
15 ^a	Apresentação em Sala pelos Grupos/Debate	Conclusão do Caso	CASOS
16 ^a	Debate em sala de aula sobre o Caso BRADESCO S/A (enviado por e-mail na semana anterior)	Reunião de Grupo Grande	CASOS
17 ^a	Apresentação em Sala pelos Grupos/Debate	Conclusão do Caso	CASOS
18 ^a	1º tempo: Debate em sala de aula sobre o Caso Cia Playboy (enviado por e-mail na semana anterior) / 2º tempo: Apresentação em Sala pelos Grupos	Reunião de Grupo Grande e Conclusão do Caso	CASOS
19 ^a	1º tempo: Debate em sala de aula sobre o Caso Doces Americanos S.A. (enviado por e-mail na semana anterior) / 2º tempo: Apresentação em Sala pelos Grupos	Reunião de Grupo Grande e Conclusão do Caso	CASOS
20 ^a	Avaliação		Avaliação

Quadro 24 – Aplicação do Método de Casos

Fonte: Elaborado pelo Autor

Algumas considerações sobre a aplicação do método:

1) Optou-se por fornecer aos alunos, inicialmente, uma base teórica principal sobre conceitos básicos, análise vertical e horizontal, análise por meio de indicadores, análise em sua globalidade, etc. Após isso, iniciou-se a aplicação do método.

2) Durante a aplicação do método ainda foram inseridos novos conceitos como alavancagem, *Economic Value Added (EVA)* e *Earning Before Interests Taxes, Depreciation and Amortization (EBITDA)*.

3) Os Casos foram enviados por e-mail na semana anterior à aula para que o aluno pudesse realizar uma leitura individual e, com isso, preparar-se para a reunião de grupo grande.

4) Os Casos: ESTRELA S/A; SADIA S/A; EMBRAER; CIELO e BRADESCO S/A foram desenvolvidos pelo pesquisador, com base em informações extraídas dos sítios das empresas e, seguindo a metodologia recomendada para elaboração de Casos. A elaboração dos Casos pelo pesquisador deveu-se à falta de material (banco de casos) disponível no Brasil. Tentou-se utilizar alguns Casos do *Harvard Business School* (HBS), porém, estes estavam mais ligados a outras disciplinas e não tinham aplicabilidade na disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis.

A Brinquedos Estrela S.A. foi escolhida porque no período de 2005/2006, anos utilizados no Caso, a empresa encontrava-se em situação bastante desfavorável, podendo levar aos alunos um caso real e atraente de análise. Além disso, a justificativa para essa situação encontrava-se em dados oferecidos no Caso e que levou os alunos a raciocinarem sobre a situação da empresa.

O Caso Sadia S/A foi escolhido em razão da crise da bolsa de valores de 2008 e à grande desvalorização das ações da companhia que ocorreram nesse período. O estudo levou os alunos a buscar as causas desta desvalorização, por meio da análise das demonstrações.

A Embraer foi escolhida pela utilização de moeda funcional em dolar e, também, pelos ajustes que foram feitos em 2008, em razão da convergência às normas internacionais de Contabilidade. Como esta possuía *leasing* de aviões e outros ajustes necessários, achou-se interessante o caso para provocar nos alunos o interesse pela análise consubstanciada na nova legislação.

O Bradesco e a Cielo foram escolhidos por representarem segmentos diferentes de comércio e indústria, podendo assim, permitir ao aluno a análise de outros tipos de empresas. O período utilizado foi de 2010/2009. Esses dois foram escolhidos aleatoriamente.

5) Os Casos “Cia. Playboy” e “Doce Americanos S.A.” foram extraídos das obras “Contabilidade empresarial: livro de exercícios” de Marion (2006, p.84-86) e *Análise das Demonstrações Contábeis – Manual do Professor Marion* (2011, p. 114-115).

6) Por serem menos extensos e o professor ter fornecido os índices prontos, os dois estudos finais foram apresentados em apenas um encontro cada.

7) Em todo final de Caso foi apresentado pelo grupo um relatório que foi lido e debatido com os demais grupos em sala de aula. O tempo disponível de exposição para cada grupo girou em torno de 5 a 10 minutos.

8) As avaliações foram iguais para as duas turmas. Mesmo sabendo-se que a avaliação no Método de Casos é mais subjetiva e não formal, preferiu-se a aplicação formal de prova, com a intenção de estabelecer comparação entre o desempenho das duas turmas.

5.3.4. Percepção dos Alunos que Receberam o Método de Casos Comparando-o com a Percepção dos que Não Receberam

Ao final do semestre, intencionando apurar a percepção dos alunos aplicou-se o questionário às duas turmas. Os itens que seguem se assemelham à pesquisa feita com os coordenadores, contendo diferenças apenas com relação ao que cabe aos alunos.

A coleta de dados ocorreu do mesmo modo, como foi feito junto aos coordenadores, ou seja, o envio dos questionários foi feito através de duas ferramentas: por endereço eletrônico (e-mail), no qual o questionário foi enviado como anexo, em formato texto compatível com ms-word® e, também, por meio de uma ferramenta denominada *surveypro* que envia e-mails contendo uma senha e um link para acesso do questionário, por meio de um formulário on-line.

O questionário enviado para os alunos que receberam o Método Tradicional de ensino foi estruturado com perguntas abertas (apêndice B) e com a utilização da

escala *Likert*, contendo afirmativas cujas respostas poderiam ser (1) Não Concordo Fortemente; (2) Não Concordo; (3) Indiferente; (4) Concordo e (5) Concordo Fortemente.

O questionário para a os alunos que receberam o Método de Casos foi estruturado com perguntas abertas e fechadas (apêndice C) e com a utilização da escala *Likert*, contendo afirmativas cujas respostas poderiam ser (1) Não Concordo Fortemente; (2) Não Concordo; (3) Indiferente; (4) Concordo e (5) Concordo Fortemente.

O envio para os alunos foi realizado na última semana de aula (junho de 2011) e as respostas foram recebidas até o último dia letivo do semestre, que ocorreu em 30 de Junho.

Todos os alunos responderam o questionário totalizando 26 respostas dos alunos do Método Tradicional e 22 respostas dos alunos do Método de Casos.

No Capítulo VI faz-se a análise dos resultados da pesquisa com Coordenadores de curso de Ciências Contábeis, bem como, os resultados da pesquisa com a implantação do Método de Casos junto aos alunos.

CAPÍTULO VI – RESULTADOS GLOBAIS DA PESQUISA

Passa-se agora a apresentar e analisar os resultados encontrados na pesquisa junto aos Coordenadores de cursos de Ciências Contábeis e também junto aos Alunos do curso de Ciências Contábeis, sobre a implantação do Método de Casos.

6.1. Resultados da Pesquisa com Coordenadores de Curso de Ciências Contábeis

São apresentados os resultados obtidos na pesquisa com os coordenadores de cursos de Ciências Contábeis. Para a apuração dos dados e construção dos gráficos utilizou-se o *microsoft excel*® 2007.

6.1.1. Utilização do Método de Casos

Questionou-se aos respondentes se utilizam o Método de Casos no ensino da Contabilidade. Apresenta-se graficamente o resultado das respostas iniciando pelo Gráfico 1.

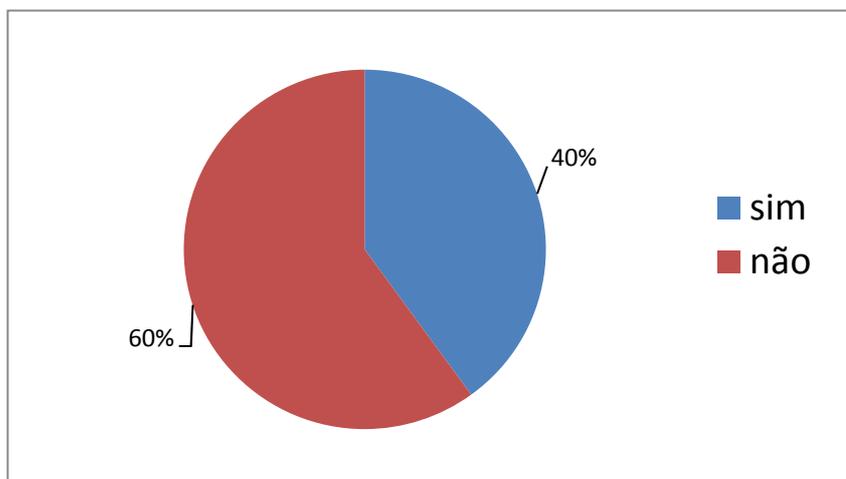


Gráfico 1 – Utilização do Método de Casos no Ensino da Contabilidade

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

Verifica-se que 40% dos respondentes utilizam o Método de Casos no ensino da Contabilidade. No entanto, a maioria (60%) ainda não faz uso da ferramenta.

6.1.2. Razão da Não Utilização

Para os que responderam não utilizar o método havia apenas mais uma questão a ser respondida, a razão pela qual não utiliza o método.

Como alternativas foram oferecidas as seguintes: a) Não tem conhecimento sobre o Método; b) Não há material (banco de casos) disponível na literatura para aplicação do Método; c) Não acredita em sua eficácia; d) Conhece o Método, mas, não teve oportunidade de implementá-lo; e) Falta tempo para elaboração do Material para aplicação do Método.

Conforme o Gráfico 2, os resultados demonstram que 22% não responderam a razão pela qual não utilizam o Método, 22% não conhecem o Método, 22% não tiveram oportunidade de implantá-lo e 34% encontraram dificuldade em achar material para auxiliá-lo na aplicação do Método.

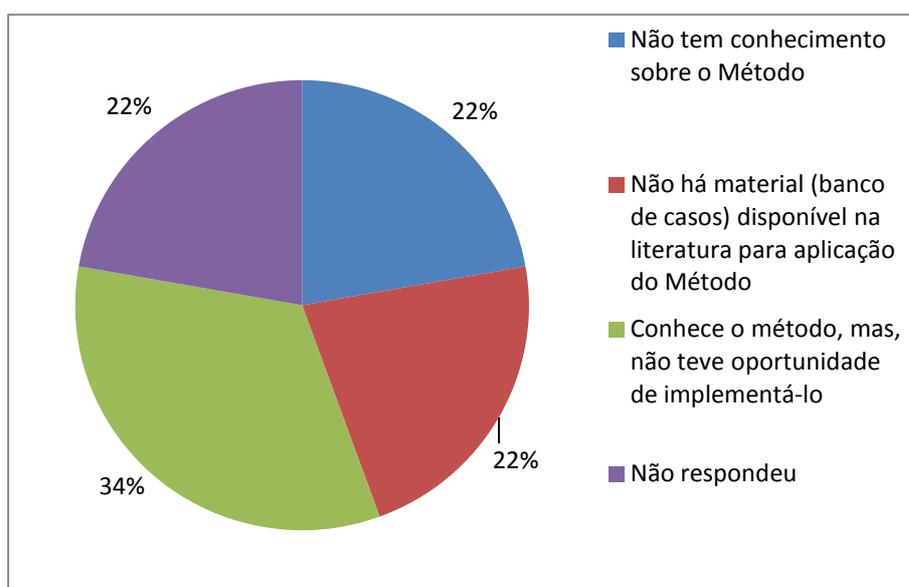


Gráfico 2 – Razões da Não Utilização do Método de Casos no Ensino de Contabilidade

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

6.1.3. Respostas das Questões com utilização da Escala Likert

Para testar a confiabilidade do questionário, utilizou-se o teste alfa de *Cronbach* que, segundo Pestana e Gageiro (2003, p.542-543), verifica a “consistência interna de um grupo de variáveis (itens), podendo definir-se como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam a mesma característica”.

De acordo com os autores, o nível de consistência pode ser considerado da seguinte forma: a) Muito boa (alpha superior a 0,9); b) Boa (alpha entre 0,8 e 0,9); c) Razoável (alpha entre 0,7 e 0,8); d) Fraca (alpha entre 0,6 e 0,7) e e) Inadmissível (alpha menor que 0,6).

No teste de *Cronbach* obteve-se $\alpha = 0,149$ o que pode ser classificado, segundo os autores, como inadmissível. Isso pode ter ocorrido em razão da ausência de um padrão de respostas dos coordenadores. No entanto, como o questionário não objetivava medir uma característica específica, sua confiabilidade não deverá ser medida por este alfa. Passa-se, então, à análise descritiva e qualitativa das respostas dos coordenadores às afirmativas feitas na escala Likert.

A primeira afirmativa buscou a informação se a implantação do processo contou com o auxílio de alguém que já havia vivenciado o Método. As respostas foram as seguintes:

Tabela 1 – Frequência Implantação com Auxílio

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	1	Não Concordo Fortemente
NC	1	0	Não Concordo
I	2	3	Indiferente
C	3	1	Concordo
CF	4	1	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

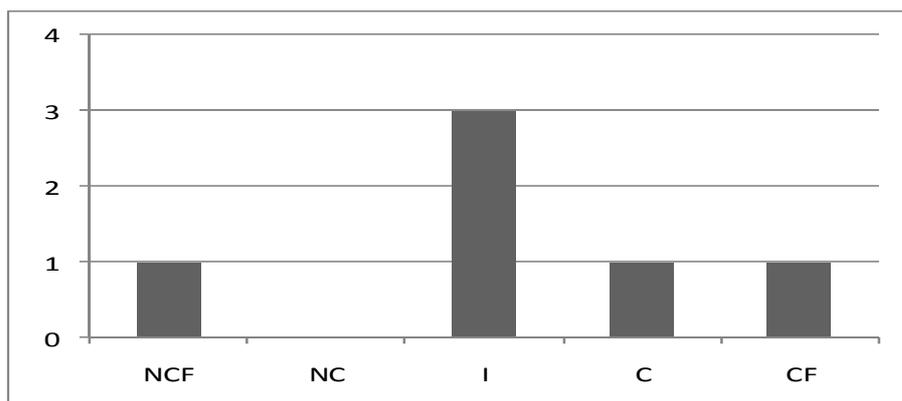


Gráfico 3 – Processo de Implantação com Auxílio de Outras Pessoas

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

Ao calcular-se a média e o desvio padrão obteve-se 2,166 e 1,329 respectivamente, indicando que a resposta escolhida foi “Indiferente”. Pode-se concluir que alguns contaram com o auxílio de pessoas experientes.

Na **Dificuldade na Preparação de Casos**, buscou-se com esta afirmativa verificar se a escassez de material (banco de casos) gerou dificuldades e as respostas foram as seguintes:

Tabela 2 – Frequência Dificuldade na Preparação de Casos.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	0	Não Concordo Fortemente
NC	1	1	Não Concordo
I	2	2	Indiferente
C	3	1	Concordo
CF	4	2	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

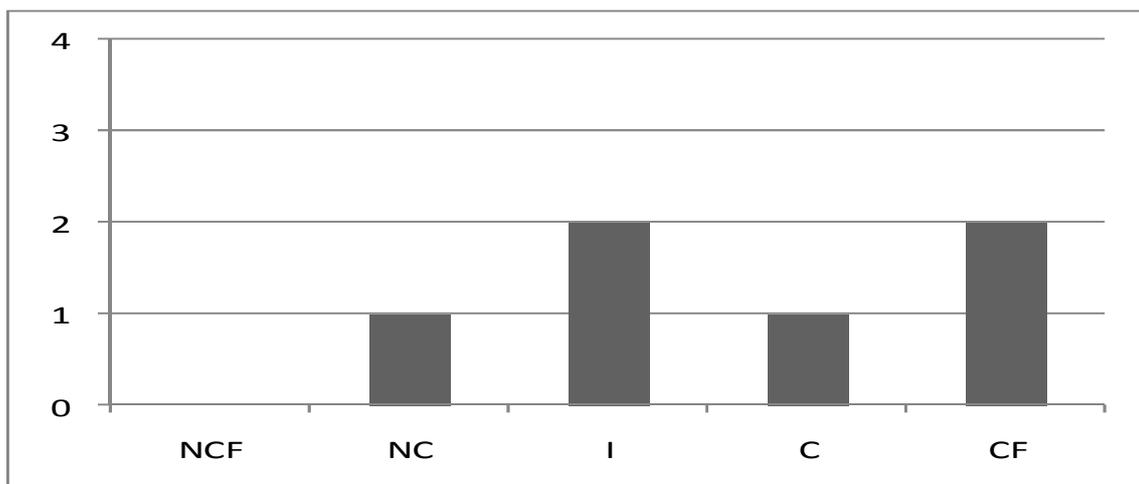


Gráfico 4 – Dificuldade na Preparação de Casos

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

Em relação à dificuldade na elaboração de casos e em razão da escassez de material disponível verifica-se que há concordância dos respondentes. Para confirmação apurou-se a média e o desvio padrão e os resultados foram 2,66 e 1,21 respectivamente.

Com relação à **Receptividade dos Alunos**, é possível afirmar que os alunos receberam bem a nova metodologia empregada no ensino. Os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela 3 – Frequência Receptividade dos Alunos.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	0	Não Concordo Fortemente
NC	1	0	Não Concordo
I	2	1	Indiferente
C	3	3	Concordo
CF	4	2	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

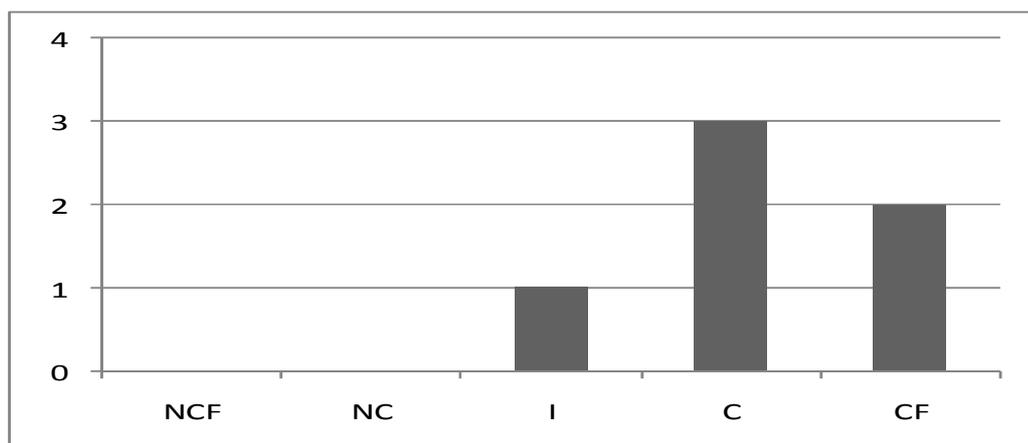


Gráfico 5 – Receptividade dos Alunos

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

Nota-se que os alunos receberam bem o método, pois, na apuração da média das respostas obteve-se o valor de 3,166 e o desvio padrão é de 0,752. Nessa caso há concordância com a afirmação feita. Verifica-se, também, que em relação a este item não houve nenhuma resposta de discordância.

Com relação à **Receptividade dos Professores**, afirmou-se, também, que os professores receberam bem a nova metodologia empregada no ensino. Os resultados mostram-se diferentes do dos alunos:

Tabela 4 – Frequência Receptividade dos Professores.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	1	Não Concordo Fortemente
NC	1	1	Não Concordo
I	2	3	Indiferente
C	3	1	Concordo
CF	4	0	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

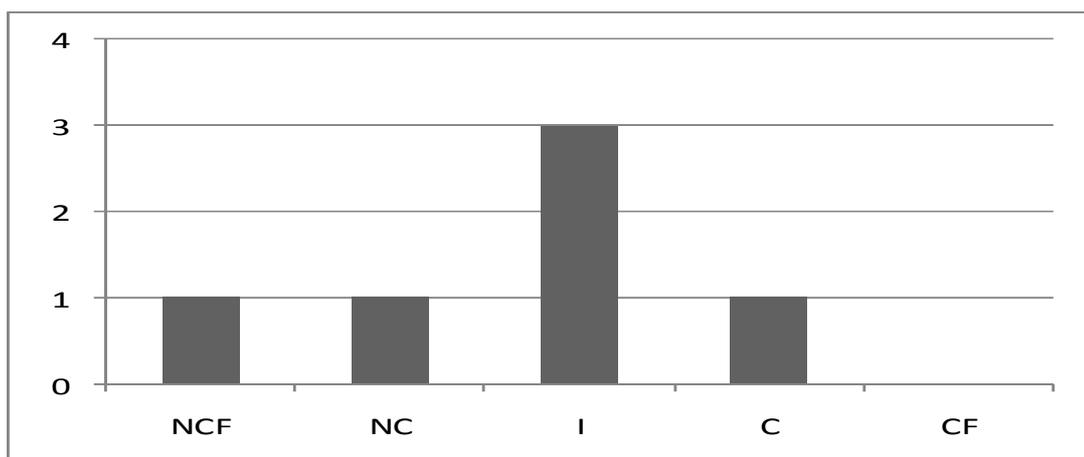


Gráfico 6 – Receptividade dos Professores

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

De acordo com o cálculo da média e do desvio padrão, que foram respectivamente 1,666 e 1,032, nota-se que, estatisticamente, as respostas indicam indiferente. No entanto, percebe-se, visualmente no gráfico, que há a presença de discordância, o que indica que há uma tendência maior para discordar do que para concordar com a afirmação proposta. O fato dos professores aparentemente não receberem bem a utilização do Método de Casos pode estar ligado a alguns fatores já mencionados ao longo do referencial teórico do presente trabalho, como: mudança de postura, mais trabalho, cuidado na preparação das aulas, etc.

No **Desenvolvimento de Habilidades**, procurou-se saber sobre o desenvolvimento dessas habilidades pelos alunos e a afirmação foi feita com base na proposta de resultados do método de ensino. A afirmativa foi: “A utilização do método proporcionou ao aluno um melhor desenvolvimento, estimulando-o a um papel mais ativo na aprendizagem, fazendo com que desenvolvesse o raciocínio crítico e a capacidade de julgamento”. Os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela 5 – Frequência Desenvolvimento de Habilidades.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	0	Não Concordo Fortemente
NC	1	0	Não Concordo
I	2	1	Indiferente
C	3	3	Concordo
CF	4	2	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

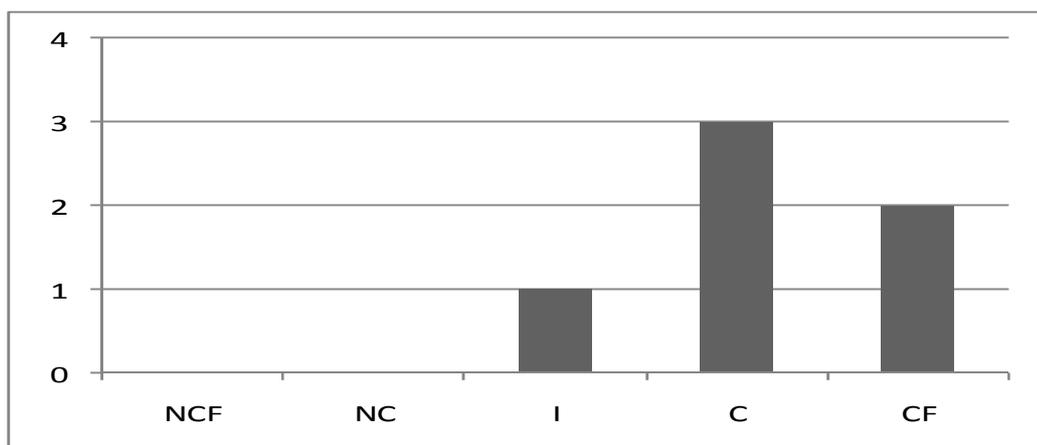


Gráfico 7 – Desenvolvimento de Habilidades

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

Verifica-se que há concordância com a afirmativa feita aos coordenadores. De acordo com eles os alunos desenvolveram habilidades de raciocínio crítico e a capacidade de julgamento, além da mudança de postura, passando a ser o sujeito ativo do ensino, como é a proposta do método em estudo. A média foi 3,166 e o desvio padrão calculado foi de 0,7527, isso indica que o intervalo de resposta está entre 2,41 e 3,92 ou seja indicando concordância.

Com relação ao **Debate e Reflexões**, que é outra proposta do Método de Casos, afirmou-se: “A aplicação do método proporcionou o debate em grupo e estimulou o pensamento reflexivo dos alunos”. Apresentam-se as respostas, como segue:

Tabela 6 – Frequência Debate e Reflexões.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	0	Não Concordo Fortemente
NC	1	0	Não Concordo
I	2	1	Indiferente
C	3	2	Concordo
CF	4	3	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

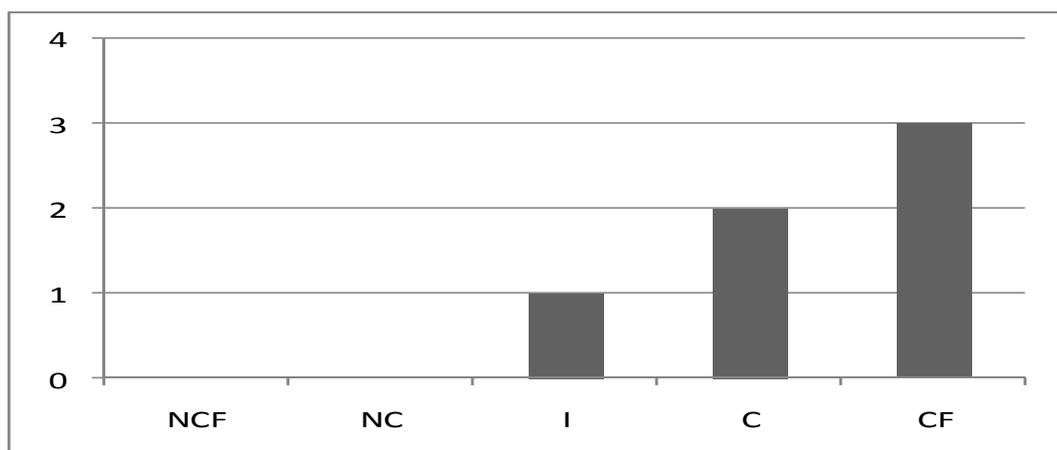


Gráfico 8 – Dados e Reflexões

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

Nessa afirmativa verifica-se que também há concordância e que, se comparada à afirmativa anterior, ela leva a uma tendência ligeiramente maior de concordância (concordo fortemente). Isso significa que as Instituições respondentes, que aplicaram o Método de Casos, notaram o debate em grupo e o estímulo ao pensamento reflexivo dos alunos. A média foi 3,333 e o desvio padrão calculado foi de 0,8164, isso indica que o intervalo de resposta está entre 2,52 e 4,15 (nesse caso, concordo fortemente).

6.1.4. Respostas das Questões Abertas

Além das afirmativas feitas utilizando-se a escala Likert, foram realizadas questões abertas, cujo objetivo foi verificar a razão da implantação do Método de Casos no ensino da Contabilidade; como foi essa implantação e se este foi implantado em todas as disciplinas ou em algumas e quais foram elas; se o Método contribuiu para o ensino da Contabilidade pela Instituição, se faria ajustes após ter aplicado o Método e quais desvantagens apurou com a utilização do Método.

A seguir passa-se a uma análise qualitativa das respostas.

Com relação à **Razão da Implantação do Método de Casos**, questionou-se aos Coordenadores, a razão pela qual iniciaram o processo de implantação do

Método de Casos no ensino da Contabilidade. Realizou-se um apanhado das razões expostas e chegou-se as principais:

- a) Público adulto: Método de Casos é mais adequado para esse público.
- b) Teoria x Prática: permitir ao aluno a vivência prática dos conceitos recebidos na teoria.
- c) Curso Modular: em razão do tipo de curso (em módulos) optou-se por esse método.
- d) Convergência Contábil: em função das alterações na legislação societária, com o advento da Lei n ° 11.638/2007 e dos Pronunciamentos Contábeis (CPCs), necessita-se, ainda mais, o contato do aluno com casos práticos.

Na questão sobre **Como se deu a Implantação**, para cada respondente houve uma resposta diferente, exceto pelo modo de implantar que teria sido gradual, ou seja, iniciado em uma disciplina específica para servir de “piloto” e depois disseminado para outras. Ainda em algumas Instituições o Método permanece aplicado em uma ou duas disciplinas. A seguir destacam-se algumas respostas dos entrevistados, identificados pela sigla “CR” de Coordenador Respondente, acompanhada de um número para identificá-lo.

A pergunta feita aos coordenadores foi: Como ocorreu a implantação?

Gradativo, Contabilidade geral, tributária e laboratório. (CR5).

A implantação foi efetuada de forma autônoma e com a liberdade de cátedra do docente, muitos se sentem à vontade de trabalhar o estudo de casos com discussão através de grupos para gerar críticas ao relato e à vida fora dos bancos escolares. Embora estimulado quando possível, ainda percebo que tem docentes que não conseguem vincular as necessidades do dia a dia com o meio acadêmico, ficando somente com a bibliografia como base de ensino. (CR4).

Decidido por colegiado de Curso, elencou-se uma disciplina para essa especificidade. (CR15).

Com relação à **Quantidade de Disciplinas Implantadas** verificou-se, através das respostas dos Coordenadores, que o Método de Casos ainda é implantado em algumas disciplinas apenas. Alguns demonstraram claramente na

resposta a intenção de estender para todo o curso de Contábeis. A seguir destacam-se algumas respostas:

Como o curso está indo para o quinto semestre isso somente tem sido observado com a disciplina de Contabilidade introdutória, direito, computação aplicada à Contabilidade, análise econômico-financeira, empreendedorismo e inovação, fundamentos de marketing, mas, o objetivo é se estender a todas as disciplinas que envolvem Contabilidade, custos, pericia, auditoria, controladoria entre outras. (CR4).

Uma disciplina no último semestre para abranger todos os demais semestres. (CR15).

Interessante notar que, no último caso (CR15), a Instituição de Ensino criou uma disciplina específica no último semestre, na qual aplica os Casos abordando conceitos vistos nas disciplinas dos semestres anteriores.

Na **Contribuição do Método para Melhoria do Ensino**, questionou-se se o método havia contribuído para melhoria do ensino na Contabilidade na Instituição e de que forma? Houve unanimidade de respostas afirmando que o método contribuiu para melhoria do ensino da Contabilidade na Instituição. As contribuições apontadas pelos coordenadores, na sua maioria, estão relacionadas ao contato do aluno com o “mundo real”, ressaltando a vivência prática e tornando o curso mais prático e agradável.

Destacam-se algumas respostas:

Sim... o número de alunos triplicou com os anos e a melhora do ensino é nitida. (CR1).

Neste caso, verifica-se que a aplicação do Método na Instituição motivou os alunos, pois de acordo com o coordenador, o número de alunos triplicou.

Outro ponto destacado foi o fato do aluno ser “provocado” para desenvolver estratégias e soluções, conforme resposta a seguir:

O que se observa com o estudo de casos é que há uma provocação maior no aluno na busca de estratégias e soluções muitas vezes não evidenciadas nas bibliografias acadêmicas. Essa provocação causa um impacto positivo e vislumbra situações novas que são possíveis no dia a dia. Depois que é discutido uma parte de determinada disciplina e é possível a visita a alguma empresa que posiciona seus

problemas acabam surgindo oportunidades de discussão e aprendizado. (CR4).

O aprofundamento na pesquisa também foi lembrado:

O método é uma forma do aluno aprofundar as pesquisas, principalmente no que se refere aos CPC's. (CR15).

Com relação à **Realização de Ajustes ao Método**, a maioria dos coordenadores afirmou realizarem ajustes ao método depois de o terem implantado. Algumas das respostas seguem apresentadas:

O método de estudo de casos depois de aplicado poderá fazer surgir novas situações que ensejam uma adaptação, melhoria ou até mesmo substituição em virtude da aplicação não ter surtido resultado, isso é possível, principalmente, em virtude do grau de conhecimento do aluno. Esse tipo de didática é fundamental, mas, se não houver uma revisão dos seus conteúdos poderá criar problemas de repetições e alterações necessárias não são evidenciadas perdendo a qualidade, um exemplo é com relação às mudanças na legislação contábil. (CR4).

Sempre estou fazendo ajustes na dinâmica e novos casos. (CR14).

Um dos respondentes enfatizou a necessidade dos professores atuarem na área contábil e não apenas exercerem a docência:

Os professores tem que ser profissionais também na área e não só acadêmicos. (CR6).

Como **Desvantagens** encontradas na aplicação do Método as principais citadas foram:

a) Tempo de preparo do material:

[...] Um estudo de casos bem elaborado demanda tempo, e isso pode desestimular o docente a preparar esse material para aplicação em sala de aula, ficando somente com o conteúdo teórico e a praticidade fica em 2º plano. (CR4).

Não temos livros ou material disponível facilmente, por isso a dificuldade, ou seja, é necessário confeccionar o material para as aulas. (CR5).

O professor gasta mais tempo. (CR4).

b) Falta de preparo de professores:

O mercado tem poucos professores preparados. (CR6).

c) Motivação dos alunos:

1) Os alunos da sala não estão integrados; sem interesse por qualquer conteúdo e, nesse caso, o estudo será mais um motivo de justificativa para o aluno não assistir as aulas ou justificar a perda de tempo. (CR4).

d) Subjetividade da Avaliação:

[...] Muitas vezes há o questionamento do aluno por uma metodologia que possa pontuar a nota em um trabalho dessa natureza e, quase sempre, essa avaliação acaba sendo subjetiva, criando no aluno uma falsa expectativa ou surpresa no momento da sua avaliação por fugir do tradicional (CR4).

6.2. Resultados da Pesquisa com o Método de Casos

Intencionando verificar o objetivo da pesquisa, passa-se agora à análise da implantação do Método de Casos. A análise ocorreu por três ópticas diferentes, a saber:

- a) Verificação e comparação das médias das duas turmas.
- b) Percepção do pesquisador como professor envolvido no processo.
- c) Percepção dos alunos que receberam o Método comparando-a com a percepção dos que não receberam.

6.2.1. Verificação e Comparação das Médias das Duas Turmas

O sistema de avaliação da Instituição de Ensino pesquisada é composto por 3 notas, denominadas AV1, AV2 e AV3. Das 3 notas exclui-se a menor delas e obtém-se a média aritmética das duas remanescentes.

A avaliação AV2 consiste em uma prova integrada com as demais disciplinas do curso de Ciências Contábeis.

A seguir apresentam-se os quadros com a composição da média das duas turmas, sendo que foram calculadas 3 médias diferentes para análise.

Na primeira denominada “média” foi calculada a média aritmética das 3 avaliações, incluindo-se a AV2 que é a avaliação integrada.

Na segunda, denominada “média sem a integrada” realizou-se o cálculo da média aritmética desconsiderando-se a AV2, que é a avaliação integrada.

E, na terceira, denominada “média sem a menor nota – sistema FAC”, utilizou-se o cálculo do sistema da Instituição de Ensino, em que a menor nota das 3 avaliações é excluída para composição da média. De acordo com Triola (2008, p. 63) “A média aritmética de um conjunto de valores é a medida de centro encontrada pela adição dos valores e divisão do total pelo número de valores”.

A seguir elaborou-se um quadro comparativo com as médias e faltas das duas turmas:

MÉTODO UTILIZADO	FALTAS	MÉDIA	MÉDIA SEM A INTEGRADA	MÉDIA SEM A MENOR NOTA
				SISTEMA FAC
MÉTODO TRADICIONAL	7,69	6,04	6,62	6,84
MÉTODO DE CASOS	8,73	6,73	7,34	7,57

Quadro 25 – Comparativo de Médias e Faltas das Duas Turmas.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Conforme se pode perceber, a diferença de médias é mínima, com ligeira vantagem da turma que recebeu o Método de Casos.

Realizou-se teste estatístico para verificar se as médias poderiam ser consideradas diferentes, para tanto, utilizou-se o cálculo do desvio padrão, que conforme Triola (2008, p. 76) “[...] é uma medida da variação dos valores em torno da média. É uma espécie de desvio médio do valores em relação à média”.

Aplicou-se o “teste t de *Student*” que, para Vieira (1999), tem a incumbência de avaliar se as diferenças apresentadas por duas médias são relevantes e, com isso, devido a alguma causa específica, ou se podem ser consideradas como aleatórias ou normais. Neste caso, a causa específica estaria relacionada ao fato de as duas turmas terem sido submetidas a diferentes métodos de ensino. Para tanto,

calculando alguns parâmetros e, usando o nível de significância de 5% (chance de se concluir que as diferenças nas médias são relevantes sendo, no entanto, apenas casuais), chegou-se à compilação como mostra o Quadro 26.

Média Final					
	Média	Desvio Padrão		VARp =	
Tradicional	6,04	1,2819756	1,64346	26	t calculado = -1,8681164
Método de Casos	6,73	0,8975945	0,80568	22	t tabelado = 2,0128956
Estatisticamente, as médias são iguais					
Média Final - SEM NOTA AV2					
	Média	Desvio Padrão		VARp =	
Tradicional	6,62	1,2965932	1,68115	26	t calculado = -1,4704991
Método de Casos	7,34	1,3150807	1,72944	22	t tabelado = 2,0128956
Estatisticamente, as médias são iguais					
Média Final - SISTEMA FAC					
	Média	Desvio Padrão		VARp =	
Tradicional	6,84	1,1223687	1,25971	26	t calculado = -2,2829574
Método de Casos	7,57	0,9610938	0,92370	22	t tabelado = 2,0128956
Estatisticamente, as médias são diferentes					

Quadro 26 – Teste Estatístico das Médias

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

Pode-se verificar que nos cálculos realizados, na média final e média final sem a nota AV2 as mesmas são consideradas, do ponto de vista estatístico, iguais. Mesmo havendo diferença de valores não se pode afirmar que elas são diferentes. No entanto, no cálculo tomando-se como base a média final pelo sistema da Instituição de Ensino, embora próximas, estatisticamente podem ser consideradas diferentes.

Portanto, considera-se que, embora haja diferença em uma das médias calculadas, ela ainda é muito pequena. Não se pode afirmar, segundo a estatística, que o Método proporcionou resultados melhores na avaliação dos alunos.

Considerando, ainda, que as avaliações aplicadas para os alunos das duas turmas foram idênticas, pelo Método Tradicional de provas tem-se a inclinação de concluir que o Método de Casos é realmente melhor, ainda sob o ponto de vista da avaliação tradicional.

Para verificar se o Método de Casos realmente teve influencia no desempenho das turmas, realizou-se o cálculo das médias dos alunos, também divididos da mesma maneira, nas outras disciplinas do curso. Para isso recebemos os diários de classe dessas disciplinas fornecidos pelo Coordenador do curso.

Apresentam-se a seguir os resultados dos cálculos de médias e testes estatísticos:

Teoria da Contabilidade:

MÉTODO UTILIZADO	FALTAS	MÉDIA	MÉDIA SEM A INTEGRADA	MÉDIA SEM A MENOR NOTA
				SISTEMA FAC
MÉTODO TRADICIONAL	10,17	6,93	7,7	7,9
MÉTODO DE CASOS	8,09	6,39	6,84	7,2

Quadro 27 – Comparativo de Médias e Faltas das Duas Turmas – Teoria da Contabilidade.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

Verifica-se que as médias da turma Tradicional são ligeiramente melhores do que a de Casos. Calculando o Teste t de *student* para verificação estatística obteve-se:

Média Final					
	Média	Desvio Padrão	VARp =		
Tradicional	6,93	0,9101105	0,82830	24	t calculado = 2,2949348
Método de Casos	6,39	0,8689022	0,75499	22	t tabelado = 2,0153675
Estatisticamente, as médias são diferentes					
Média Final - SEM NOTA AV2					
	Média	Desvio Padrão	VARp =		
Tradicional	7,70	1,0294024	1,05967	24	t calculado = 2,5196345
Método de Casos	6,84	1,1211882	1,25706	22	t tabelado = 2,0153675
Estatisticamente, as médias são diferentes					
Média Final - SISTEMA FAC					
	Média	Desvio Padrão	VARp =		
Tradicional	7,90	0,7868369	0,61911	24	t calculado = 3,8424214
Método de Casos	7,20	0,7739677	0,59903	22	t tabelado = 2,0153675
Estatisticamente, as médias são diferentes					

Quadro 28 – Teste Estatístico das Médias – Teoria da Contabilidade

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

As médias são diferentes estatisticamente, ou seja, a turma do Método Tradicional saiu-se melhor.

Prática e Simulação Contábil:

MÉTODO UTILIZADO	FALTAS	MÉDIA	MÉDIA SEM A INTEGRADA	MÉDIA SEM A MENOR NOTA
				SISTEMA FAC
MÉTODO TRADICIONAL	0	7,52	8,24	8,64
MÉTODO DE CASOS	0	6,01	6,27	7,43

Quadro 29 – Comparativo de Médias e Faltas das Duas Turmas – Prática e Simulação Contábil.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

Também notam-se médias melhores para a turma Tradicional nesta disciplina, no teste estatístico:

Média Final					
	Média	Desvio Padrão		VARp =	
Tradicional	7,52	1,1569893	1,33862	21	t calculado = 3,0059583
Método de Casos	6,01	1,3829078	1,91243	21	t tabelado = 2,0210754
Estatisticamente, as médias são diferentes					
Média Final - SEM NOTA AV2					
	Média	Desvio Padrão		VARp =	
Tradicional	8,24	1,2611408	1,59048	21	t calculado = 2,0319662
Método de Casos	6,27	2,1620372	4,67440	21	t tabelado = 2,0210754
Estatisticamente, as médias são diferentes					
Média Final - SISTEMA FAC					
	Média	Desvio Padrão		VARp =	
Tradicional	8,64	0,7647362	0,58482	21	t calculado = 3,8072602
Método de Casos	7,43	1,2174329	1,48214	21	t tabelado = 2,0210754
Estatisticamente, as médias são diferentes					

Quadro 30 – Teste Estatístico das Médias – Prática e Simulação Contábil

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

Da mesma forma, conclui-se que, estatisticamente, as médias são diferentes, sendo melhores para a turma Tradicional.

Laboratório Contábil:

MÉTODO UTILIZADO	FALTAS	MÉDIA	MÉDIA SEM A INTEGRADA	MÉDIA SEM A MENOR NOTA
				SISTEMA FAC
MÉTODO TRADICIONAL	4,32	6,92	7,69	8,1
MÉTODO DE CASOS	3,45	7,2	8,06	8,08

Quadro 31 – Comparativo de Médias e Faltas das Duas Turmas – Laboratório Contábil.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

Nesta disciplina de Laboratório Contábil, como pode ser notado, as médias ficaram muito próximas. Também aplicou-se o método estatístico:

Média Final						
	Média	Desvio Padrão		VARp =		
Tradicional	6,92	1,3403634	1,79657	25	t calculado = -0,8673222	Estatisticamente, as médias são iguais
Método de Casos	7,20	0,593019	0,35167	22	t tabelado = 2,0141034	
Média Final - SEM NOTA AV2						
	Média	Desvio Padrão		VARp =		
Tradicional	7,69	1,7593204	3,09521	25	t calculado = -0,6544905	Estatisticamente, as médias são iguais
Método de Casos	8,06	0,7556605	0,57102	22	t tabelado = 2,0141034	
Média Final - SISTEMA FAC						
	Média	Desvio Padrão		VARp =		
Tradicional	8,10	1,25	1,56250	25	t calculado = 0,066048	Estatisticamente, as médias são iguais
Método de Casos	8,08	0,6960191	0,48444	22	t tabelado = 2,0141034	

Quadro 32 – Teste Estatístico das Médias – Laboratório Contábil

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

Verifica-se que estatisticamente as médias são consideradas iguais.

Contabilidade Intermediária:

MÉTODO UTILIZADO	FALTAS	MÉDIA	MÉDIA SEM A INTEGRADA	MÉDIA SEM A MENOR NOTA
				SISTEMA FAC
MÉTODO TRADICIONAL	10,08	7,89	9,15	9,24
MÉTODO DE CASOS	7,18	7,21	8,09	8,1

Quadro 33 – Comparativo de Médias e Faltas das Duas Turmas – Contabilidade Intermediária.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

Na disciplina de Contabilidade Intermediária há também vantagem para a turma Tradicional. Para verificação estatística aplicou-se o Teste t de *student*.

Média Final						
	Média	Desvio Padrão		VARp =		
Tradicional	7,89	0,9609024	0,92333	25	t calculado = 3,4006227	Estatisticamente, as médias são diferentes
Método de Casos	7,21	0,6427903	0,41318	22	t tabelado = 2,0141034	
Média Final - SEM NOTA AV2						
	Média	Desvio Padrão		VARp =		
Tradicional	9,15	0,9682458	0,93750	25	t calculado = 5,0059287	Estatisticamente, as médias são diferentes
Método de Casos	8,09	0,6924141	0,47944	22	t tabelado = 2,0141034	
Média Final - SISTEMA FAC						
	Média	Desvio Padrão		VARp =		
Tradicional	9,24	0,6902596	0,47646	25	t calculado = 8,1394223	Estatisticamente, as médias são diferentes
Método de Casos	8,10	0,6929023	0,48011	22	t tabelado = 2,0141034	

Quadro 34 – Teste Estatístico das Médias – Contabilidade Intermediária.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

Confirma-se, assim, a diferença estatística de médias com vantagem para a turma Tradicional.

Informática Aplicada:

MÉTODO UTILIZADO	FALTAS	MÉDIA	MÉDIA SEM A INTEGRADA	MÉDIA SEM A MENOR NOTA
				SISTEMA FAC
MÉTODO TRADICIONAL	0	7,55	8,6	8,77
MÉTODO DE CASOS	0	6,22	6,57	7,58

Quadro 35 – Comparativo de Médias e Faltas das Duas Turmas – Informática Aplicada.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

Nota-se nesta disciplina que as médias são diferentes. Os resultados foram apurados estatisticamente.

Média Final					
	Média	Desvio Padrão		VARp =	
Tradicional	7,55	1,1019463	1,21429	21	t calculado = 2,8859616
Método de Casos	6,22	1,3274174	1,76204	21	t tabelado = 2,0210754
Estatisticamente, as médias são diferentes					
Média Final - SEM NOTA AV2					
	Média	Desvio Padrão		VARp =	
Tradicional	8,60	1,2734701	1,62173	21	t calculado = 2,4159332
Método de Casos	6,57	1,9511901	3,80714	21	t tabelado = 2,0210754
Estatisticamente, as médias são diferentes					
Média Final - SISTEMA FAC					
	Média	Desvio Padrão		VARp =	
Tradicional	8,77	0,8940944	0,79940	21	t calculado = 4,6716458
Método de Casos	7,58	0,9230836	0,85208	21	t tabelado = 2,0210754
Estatisticamente, as médias são diferentes					

Quadro 36 – Teste Estatístico das Médias – Informática Aplicada.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados.

No teste estatístico todas as médias foram diferentes com vantagem para o Método Tradicional.

6.2.2. Considerações sobre a Verificação e Comparação das Médias

Como foi possível verificar, na disciplina objeto deste estudo, as médias das duas turmas foram muito próximas, com ligeira vantagem para a turma que aprendeu com o Método de Casos.

Dessa forma, procurando uma correlação com as médias das outras disciplinas e dividindo a turma com o mesmo grupo de alunos, apurou-se as médias e, como resultado obteve-se uma diferença estatística em praticamente todas as médias das outras disciplinas, exceto por uma – Laboratório Contábil – sendo que em todas, o grupo Tradicional obteve melhor nota.

Ainda que com uma diferença pequena de médias, na disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis, talvez possa ser atribuída à aplicação do Método de Casos, a essa inversão de médias dos grupos.

6.2.3. Percepção do Pesquisador como Professor no Processo

Passa-se a relatar agora a percepção do pesquisador como professor nesse processo de implantação do Método de Casos na disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis, no curso de Ciências Contábeis.

É possível elencar alguns pontos que proporcionaram ao pesquisador uma percepção diferente em relação a outra turma de alunos que não participou do Método, são eles:

a) Maior Motivação dos Alunos: Ficou bastante nítida a diferença de motivação de uma turma para outra, sendo que a turma que recebeu o Método Tradicional de ensino, mesmo com aplicação de exercícios práticos, não demonstrou muito interesse na apuração dos índices e na confecção dos relatórios de análise. Já a turma do Método de Casos demonstrou total interesse, especialmente, por estar recebendo informações verídicas de empresas reais. Os debates foram bastante proveitosos nesse sentido. Notou-se também, o interesse do aluno em debater o caso em grupo pequeno e exaustivamente até o final do horário da aula.

b) Melhor Organização: Os alunos do Método de Casos se organizaram melhor, leram o estudo de caso antes das aulas, anotaram suas considerações e ao debater em grupo pequeno, organizaram as ideias para confeccionar o relatório de análise que era solicitado sempre para leitura e debate em grupo grande. A turma do Método Tradicional apenas entregou os relatórios ao professor, individualmente e sem apresentar perante a classe. Muitos alunos não entregaram seus relatórios, causando a percepção que não estavam interessados (ou não faziam em razão de ser trabalhoso) no desenvolvimento prático dos exercícios.

c) Envolvimento maior dos alunos e maior integração: Na turma do Método Tradicional, nos momentos de aula prática, foram entregues demonstrações contábeis de empresas extraídas de jornal, pedindo-se para calcular os índices e elaborar relatório de análise. Muitos formaram grupos por livre iniciativa, mas, muitos preferiram desenvolver sozinhos. O desenvolvimento era puramente técnico, ou seja, calcular índices e depois gerar relatório. Não havia informações adicionais sobre a empresa e, os alunos não se interessaram em pesquisar. Foi apenas a aplicação de um exercício prático com entrega ao professor. Já no Método de Casos os alunos interagiram uns com os outros, e depois com a classe. Interessaram-se em buscar mais informações sobre a empresa, além do que foi informado no estudo de caso, por meio de pesquisas na internet e artigos de revistas e jornais. Isso tudo foi levado para discussão em grupo pequeno.

d) Uso dos conceitos e também habilidades pessoais para encontrar soluções: Neste ponto também ficou nítida a diferença de um Método para outro. A maioria dos Casos apresentados aos alunos, desenvolvidos pelo pesquisador, teve como períodos das Demonstrações Contábeis os anos de 2007, 2008 e 2009. Isso foi feito propositadamente, porque nesse mesmo período houve a Convergência das Normas Brasileiras de Contabilidade às Normas Internacionais de Contabilidade. O objetivo foi que os alunos percebessem o impacto da adoção nos resultados e no balanço das companhias e, utilizassem isso separadamente na análise. O pesquisador surpreendeu-se com as conclusões de casos dadas pelos alunos, que

perceberam tais impactos, além de outros fatores de natureza econômica e cambial para avaliar o desempenho da empresa. Considera-se aqui bastante importante e rica essa experiência, porque o aluno teve a oportunidade de expor seus pensamentos e, proporcionou ao professor a visão exata de seu entendimento sobre os conceitos teóricos aplicados na vida real.

e) Desenvolvimento da Habilidade de falar em Público: Neste ponto foi interessante notar a postura dos alunos. Muitos tiveram grandes dificuldades de falar em público, o que foi percebido nas primeiras apresentações de finalização de Caso. Alguns alunos tiveram verdadeiro pânico de saber que teriam que se expor e falar em público. Aos poucos esse pânico foi passando e, com o tempo, já estavam desinibidos e perceberam que poderiam arriscar e até errar, porque os colegas também incorriam no mesmo risco. Ao perceber-se um ambiente descontraído de debate construtivo, esses alunos perderam o medo e passaram a participar mais efetivamente dos debates e apresentações. Outro ponto notado foi a postura do aluno no momento da exposição, uns ficaram de lado para o público, outros utilizaram o quadro e ficaram de costas, leram o texto pronto, etc. Durante as apresentações o professor procurou corrigir essa postura orientando os alunos para essas questões. Paulatinamente, a postura foi mudando e nos últimos encontros notou-se uma diferença significativa na apresentação atual para a do início do curso.

f) O surgimento de líderes de grupo: Notou-se, de forma evidente, o surgimento de líderes em cada grupo, alunos que conduziram o processo e “puxaram” o restante do grupo para a discussão no grupo pequeno. Em alguns momentos foi possível notar um pequeno revezamento nessas lideranças e, até em alguns casos, a existência de mais de um líder no grupo.

6.2.4. Percepção dos Alunos que Receberam o Método, comparando-o com a Percepção dos que Não Receberam

Para a análise dos resultados dos questionários aplicados houve uma divisão por etapas: uma delas contendo os resultados obtidos com os alunos que receberam o Método de Casos e a outra contendo os resultados das respostas dos

alunos que não receberam o Método. Ao final realizou-se um comparativo das respostas.

6.2.4.1. Método Tradicional

Passa-se à análise das respostas dos alunos que receberam o Método Tradicional de ensino.

Como parte do **Perfil dos Respondentes** apresenta-se a faixa etária, o gênero e se trabalham.

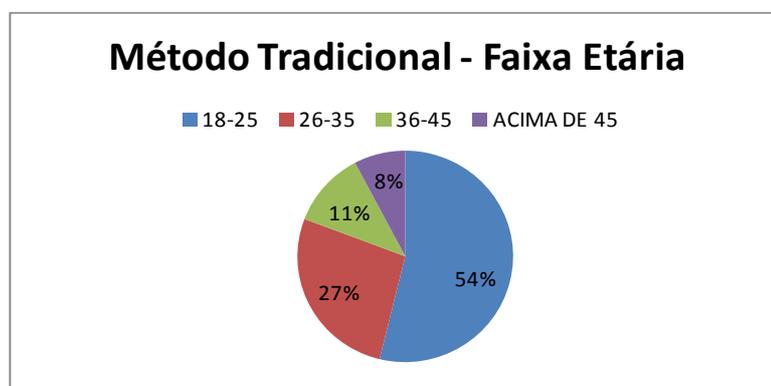


Gráfico 9 – Método Tradicional – Perfil dos Respondentes
Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Pode-se verificar que a faixa etária dos alunos do Método Tradicional está em sua maioria entre 18 e 25 anos.

Já em relação ao gênero desse grupo de alunos, nota-se conforme o gráfico 10 a presença predominante de mulheres:

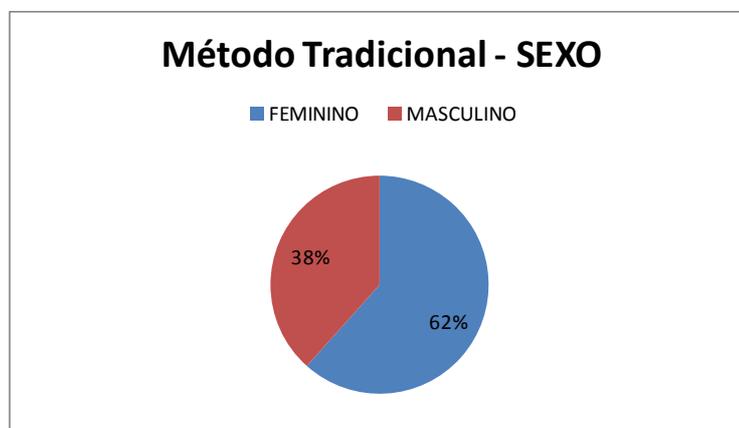


Gráfico 10 – Método Tradicional – Sexo
Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Foi perguntado aos alunos se eles trabalham durante o dia. O Gráfico 11 aponta que a grande maioria trabalha durante o dia:

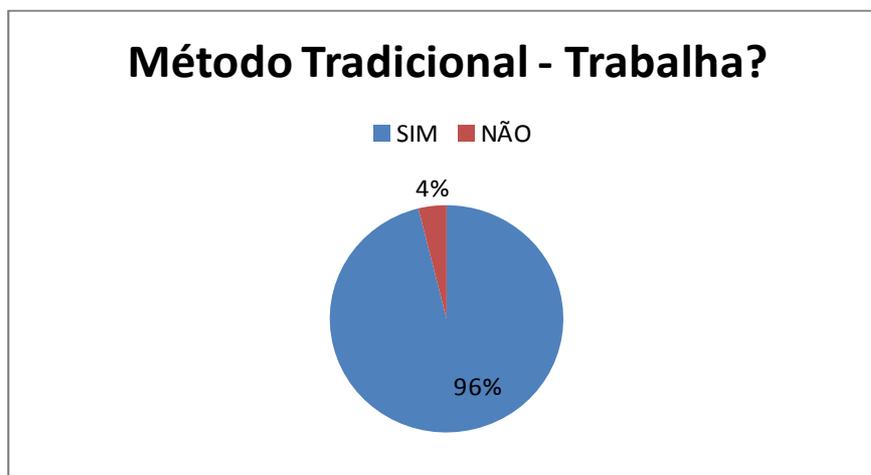


Gráfico 11 – Método Tradicional – Trabalha?

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Respostas das Questões da Escala Likert

Para testar a confiabilidade do questionário, também utilizou-se o teste alfa de *Cronbach*. No teste obteve-se $\alpha = 0,621$, o que pode ser classificado como fraco. Embora o alfa esteja fraco, ainda é aceitável, pois se tornaria inaceitável se fosse inferior a 0,6, de acordo com Pestana e Gageiro (2003, p.542-543). Assim, o questionário realmente foi capaz de avaliar as percepções dos alunos que foram submetidos ao Método Tradicional, mas o alfa não indica qual foi o grau de concordância ou discordância para cada questão respondida, isto é, suas respostas. No entanto, o alfa obtido maior que 0,6, credencia a validade das conclusões que são esboçadas a seguir, usando métodos estatísticos descritivos.

Com relação à **Motivação com a Matéria**, afirmou-se que o aluno ficou motivado com a matéria. Como respostas foram obtidos os seguintes resultados:

Tabela 7 – Método Tradicional – Motivação com a Matéria.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	1	Não Concordo Fortemente
NC	1	0	Não Concordo
I	2	3	Indiferente
C	3	16	Concordo
CF	4	6	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

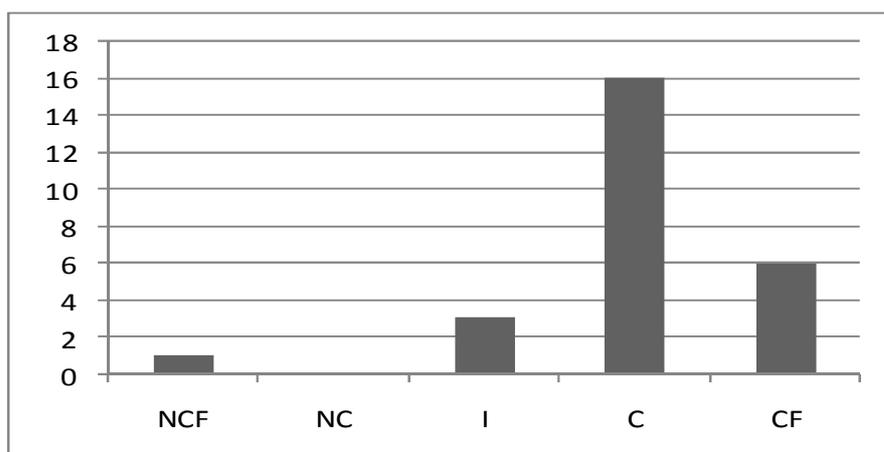


Gráfico 12 – Método Tradicional – Motivação com a Matéria

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

De acordo com as respostas apresentadas, mesmo no Método Tradicional o aluno se sentiu motivado com a matéria. Calculando-se a média e o desvio padrão, que foram de 3 e 0,84 respectivamente, ficou confirmada a concordância com a afirmação.

Com relação à **Habilidade em Elaborar Pareceres e Relatórios**, afirmou-se que houve melhoria na habilidade do aluno de elaborar pareceres e relatórios sobre a situação financeira e econômica da empresa. A seguir apresentam-se os resultados:

Tabela 8 – Método Tradicional – Habilidade em Elaborar Pareceres e Relatórios

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	0	Não Concordo Fortemente
NC	1	0	Não Concordo
I	2	2	Indiferente
C	3	19	Concordo
CF	4	5	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

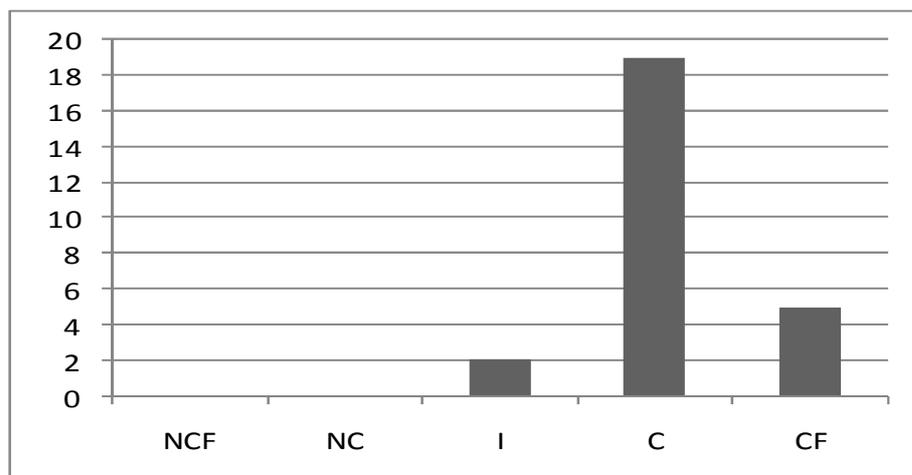


Gráfico 13 – Método Tradicional – Habilidade em Elaborar Pareceres e Relatórios

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

A média apurada para as respostas foi de 3,11 e o desvio padrão calculado foi de 0,516. Dessa forma, os cálculos evidenciam que há concordância dos alunos do Método Tradicional, ou seja, que sentem que melhoraram sua habilidade na elaboração de pareceres e relatórios.

Com relação ao **Definir Problemas a Partir de um Conjunto de Fatos**, procurou-se saber se o aluno havia aprendido a definir problemas a partir de um conjunto de fatos e situações. Nesse sentido foi feita essa afirmativa.

Tabela 9 – Método Tradicional – Definir Problemas a partir de um Conjunto de Fatos e Situações

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	1	Não Concordo Fortemente
NC	1	0	Não Concordo
I	2	3	Indiferente
C	3	18	Concordo
CF	4	4	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

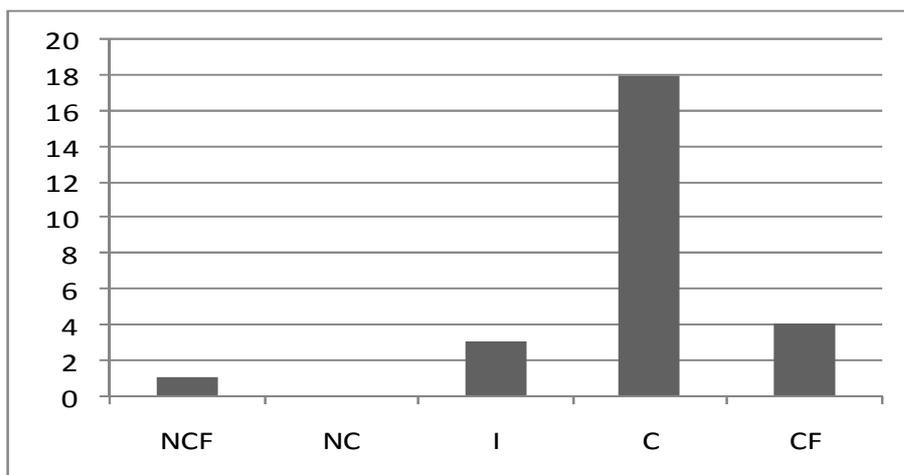


Gráfico 14 – Método Tradicional – Definir Problemas a partir de um Conjunto de Fatos e Situações

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Nesse caso também há concordância por parte dos alunos, sendo que a média encontrada foi de 2,92 e o desvio padrão foi de 0,79.

Com relação à **Compreensão da Análise das Demonstrações Contábeis através de Indicadores**, outro ponto abordado no questionário foi a compreensão das demonstrações contábeis por meio de indicadores. Pela escala Likert afirmou-se que o aluno conseguiu compreender a análise.

Tabela 10 – Método Tradicional – Compreensão da Análise por Indicadores

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	1	Não Concordo Fortemente
NC	1	0	Não Concordo
I	2	2	Indiferente
C	3	17	Concordo
CF	4	6	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

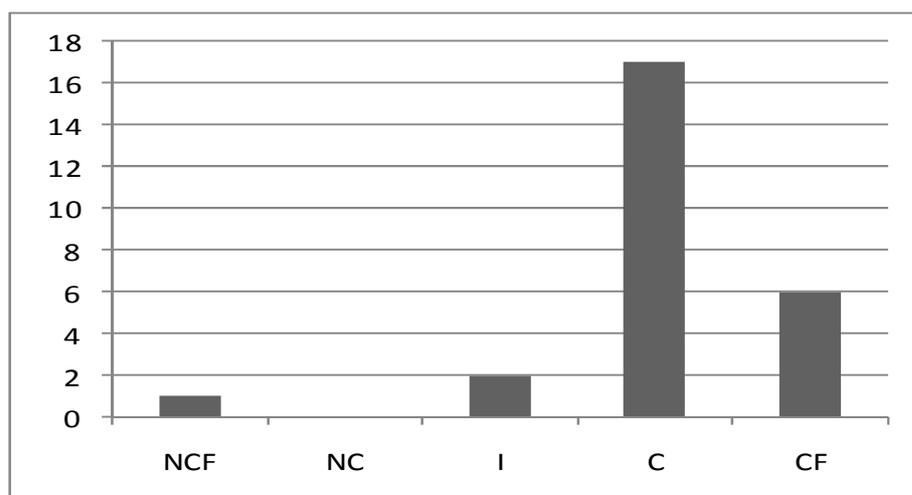


Gráfico 15 – Método Tradicional – Compreensão da Análise por Indicadores

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Pode-se notar, novamente, a concordância dos alunos com a afirmação feita. Para comprovação do “Concordo” apurou-se a média e o desvio padrão, obtendo-se 3,03 e 0,82 respectivamente. Nesse caso, na percepção dos alunos eles conseguiram compreender a Análise das Demonstrações Contábeis por meio de indicadores.

Com relação à **Capacidade de Fazer uma Análise das Demonstrações e Elaborar um Relatório**, buscou-se saber se os alunos sentiam-se capacitados a fazer uma Análise das Demonstrações Contábeis e elaborar um relatório. Também houve concordância de acordo com as respostas. Calculou-se a média e o desvio padrão que foram de 2,84 e 0,46 respectivamente. Os dados são apresentados na Tabela 11 de frequência e no Gráfico 16.

Tabela 11 – Método Tradicional – Capacidade de Fazer uma Análise e Elaborar um Relatório.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	0	Não Concordo Fortemente
NC	1	0	Não Concordo
I	2	5	Indiferente
C	3	20	Concordo
CF	4	1	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

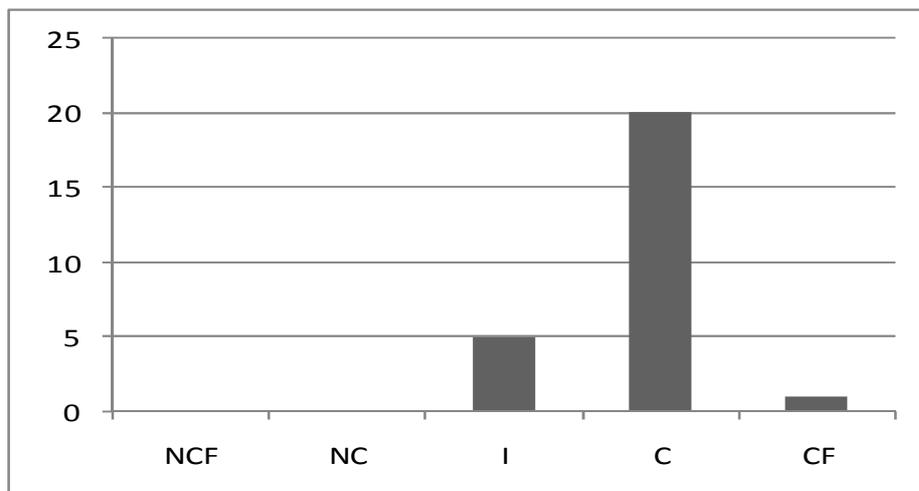


Gráfico 16 – Método Tradicional – Capacidade de Fazer uma Análise e Elaborar um Relatório.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Com relação à **Capacidade de Fazer uma Análise das Demonstrações na Empresa em que Trabalha**, como desafio, afirmou-se que o aluno sentia-se capacitado e faria uma análise e apresentação sobre a empresa em que trabalha.

Tabela 12 – Método Tradicional – Capacidade de Fazer uma Análise na Empresa em que Trabalha.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	1	Não Concordo Fortemente
NC	1	4	Não Concordo
I	2	6	Indiferente
C	3	13	Concordo
CF	4	2	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

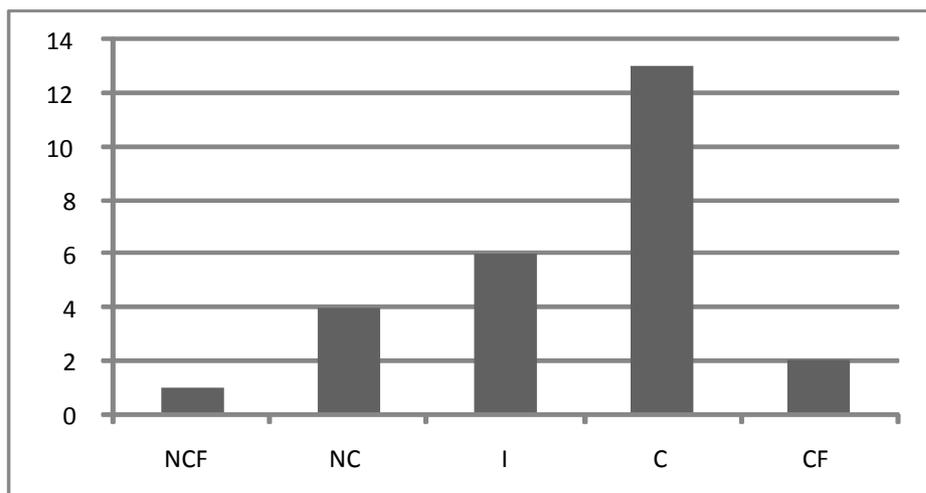


Gráfico 17 – Método Tradicional – Capacidade de Fazer uma Análise na Empresa em que Trabalha.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Nesse caso, ao serem desafiados, os alunos não concordaram que se sentem preparados para fazer uma Análise das Demonstrações Contábeis da empresa em que trabalham. Com a percepção visual do gráfico verifica-se que houve respostas de discordância. Apurando-se a média e o desvio padrão, obteve-se 2,42 e 0,98, o que indica que a média de respostas pode ser de 1,44 (entre não concordar e indiferente) e 3,42 (concordância). Nesse caso, a classificação é de “Indiferente”, ou seja, não se pode afirmar com certeza se há ou não concordância.

Tecendo **Considerações**, foi possível perceber, com as respostas da turma que recebeu o Método Tradicional de ensino, uma concordância com as afirmativas feitas no questionário, porém, notou-se também que não houve nenhuma concordância veemente (concordo fortemente) e que na afirmativa se sentem-se capacitados a realizar uma Análise das Demonstrações Contábeis na empresa onde trabalham, não houve certeza nem de concordância nem de discordância, podendo evidenciar que os alunos, embora concordaram em ter apreendido não se sentem confiantes em aplicar esse aprendizado no dia a dia.

6.2.4.2. Método de Casos

Passa-se a análise das respostas dos alunos que receberam o Método de Casos no ensino da disciplina.

Como parte do **Perfil dos Respondentes** apresenta-se a faixa etária, o gênero e se trabalham.

A faixa etária dos alunos que receberam o Método de Casos é composta da seguinte forma:

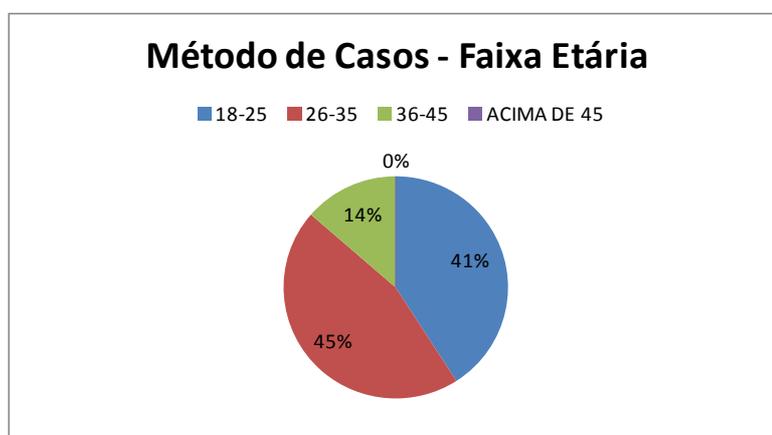


Gráfico 18 – Método de Casos – Perfil dos Respondentes

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Percebe-se que está quase dividido entre as faixas etária de 18 a 25 e 26-35 anos, portanto, a faixa etária é de 18 a 35 anos.

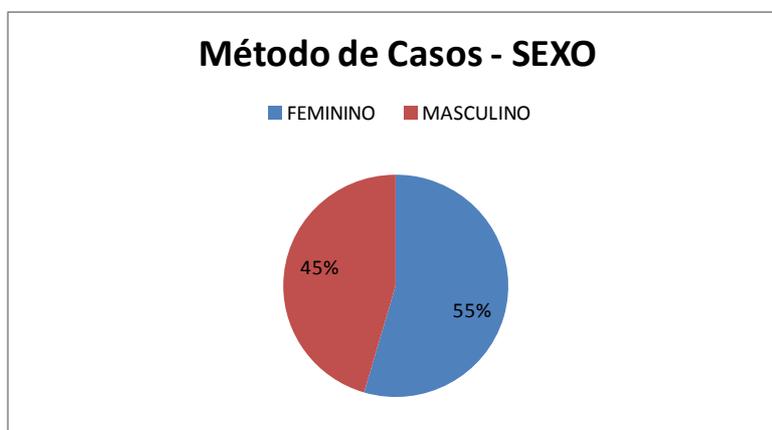


Gráfico 19 – Método de Casos – Sexo

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Nota-se que a distribuição por sexo é mais igual para os alunos que receberam o Método de Casos, no entanto, neste grupo também há o predomínio do sexo feminino.

Perguntou-se aos alunos se trabalham durante o dia. As respostas também confirmaram, para esse grupo, que a grande maioria trabalha durante o dia:

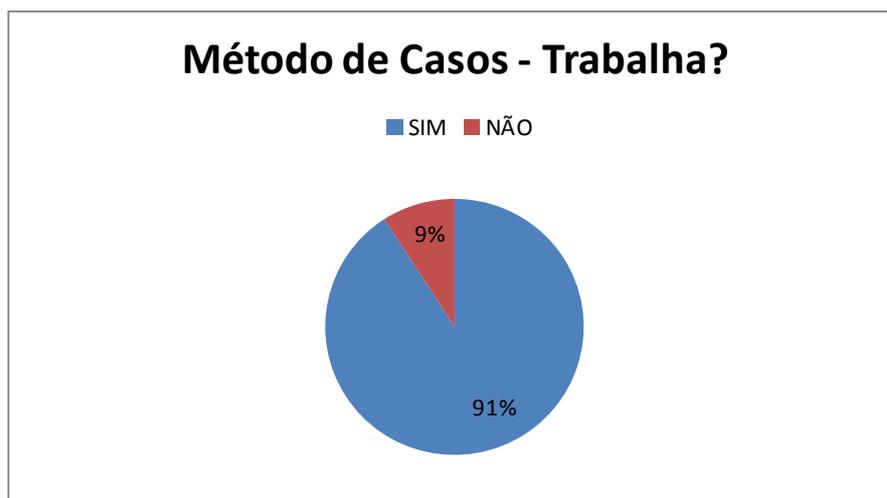


Gráfico 20 – Método de Casos – Trabalha?

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Respostas das Questões da Escala Likert

Para testar a confiabilidade do questionário, utilizou-se novamente o teste alfa de *Cronbach*. Obteve-se $\alpha = 0,894$ o que pode ser classificado, de acordo com Pestana e Gageiro (2003, p.542-543), como Boa (alpha entre 0,8 e 0,9). Neste caso, confirma-se a confiabilidade do questionário, isto é, coloca sua eficiência em medir a percepção de motivação e aprendizagem como muito confiável, independente destas serem positivas, neutras ou negativas.

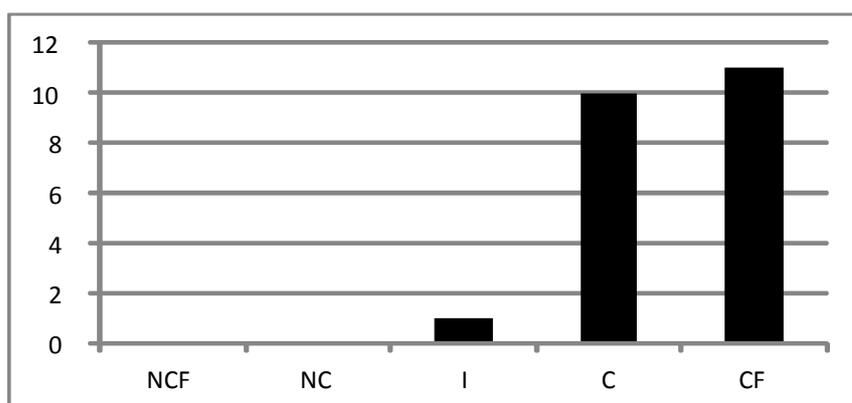
Para cada afirmativa da escala apurou-se a média e o desvio padrão.

Com relação à **Capacidade de Pensar Analiticamente**, afirmou-se ao aluno, que o Método de Casos aplicado no ensino da disciplina o ajudou a desenvolver a capacidade de pensar analiticamente. Verificou-se que os alunos concordaram com a afirmação feita. A média de respostas apurada foi de 3,45 e o desvio padrão foi de 0,59. Nesse caso, observa-se que a resposta está entre 2,86 e 4,04, ou seja, consolidando a concordância. Na tabela e gráfico que seguem é possível fazer essa verificação.

Tabela 13 – Método de Casos – Capacidade de Analisar Analiticamente.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	0	Não Concordo Fortemente
NC	1	0	Não Concordo
I	2	1	Indiferente
C	3	10	Concordo
CF	4	11	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

**Gráfico 21 – Método de Casos – Capacidade de Analisar Analiticamente**

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Embora os cálculos de média e desvio padrão indiquem concordância, apenas verificou-se que muitos concordaram fortemente com a afirmação.

Em relação à **Habilidade em Elaborar Pareceres e Relatórios**, afirmou-se que o aluno melhorou-a. A seguir, apresentam-se as respostas:

Tabela 14 – Método de Casos – Habilidade em Elaborar Pareceres e Relatórios.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	0	Não Concordo Fortemente
NC	1	0	Não Concordo
I	2	0	Indiferente
C	3	13	Concordo
CF	4	9	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

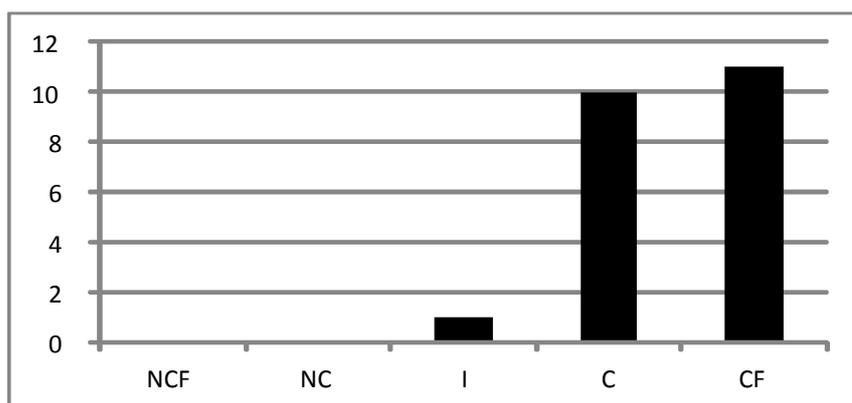


Gráfico 22 – Método de Casos – Habilidade em Elaborar Pareceres e Relatórios

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Verifica-se que houve concordância com a afirmação. Neste caso, a média apurada foi de 3,40 e o desvio padrão foi de 0,50. Observa-se, também, a ausência de respostas diferentes de “concordo” e “concordo fortemente”.

Com relação à **Habilidade de Apresentação Oral**, afirmou-se que os alunos haviam desenvolvido habilidade de apresentação oral. Desejou-se apurar isso devido à percepção do professor de que isso havia ocorrido, conforme relatado no item 6.2.3 deste trabalho.

Tabela 15 – Método de Casos – Habilidade Oral

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	0	Não Concordo Fortemente
NC	1	1	Não Concordo
I	2	0	Indiferente
C	3	13	Concordo
CF	4	8	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

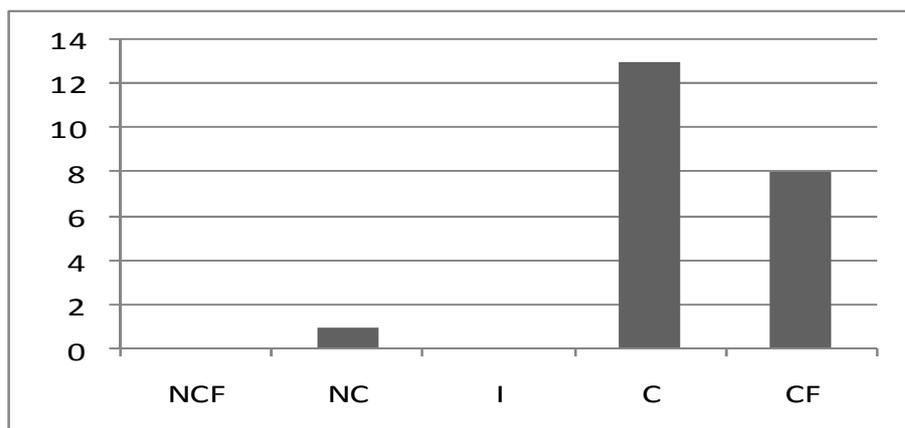


Gráfico 23 – Método de Casos – Habilidade Oral

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Nesse item também houve concordância, apurando-se a média de 3,27 e o desvio padrão de 0,70. Nota-se que apenas um aluno não concordou com a afirmação. Portanto, a percepção dos alunos são as mesmas do professor, ou seja, foi melhorada a habilidade oral.

Com relação a **Desenvolver Problemas a Partir de um Conjunto**, buscou-se verificar se o aluno aprendeu a definir problemas a partir de um conjunto de fatos e situações. Verifica-se que há concordância com a afirmativa. A média calculada foi 3,31 e o desvio padrão foi de 0,47.

Tabela 16 – Método de Casos – Desenvolver Problemas a partir de um Conjunto.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	0	Não Concordo Fortemente
NC	1	0	Não Concordo
I	2	0	Indiferente
C	3	15	Concordo
CF	4	7	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

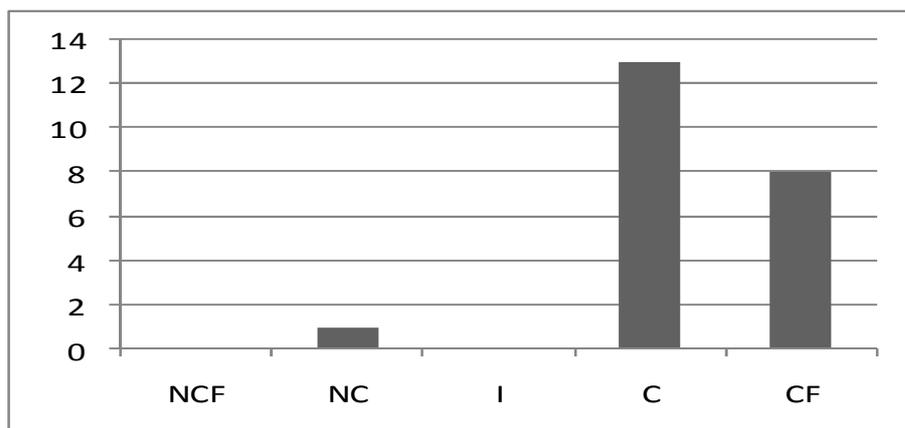


Gráfico 24 – Método de Casos – Desenvolver Problemas a partir de um Conjunto.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Percebe-se com o gráfico, que não há respostas de indiferença ou discordância.

Com relação ao **Método de Casos ser Melhor que o Método Tradicional Expositivo**, tentou-se aferir diretamente com a afirmativa, se os alunos acharam o Método de Casos melhor do que o Método Tradicional expositivo. Como resultado obteve-se o seguinte:

Tabela 17 – Método de Casos – O Método de Casos é melhor que o Método Tradicional Expositivo.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	0	Não Concordo Fortemente
NC	1	1	Não Concordo
I	2	3	Indiferente
C	3	9	Concordo
CF	4	9	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

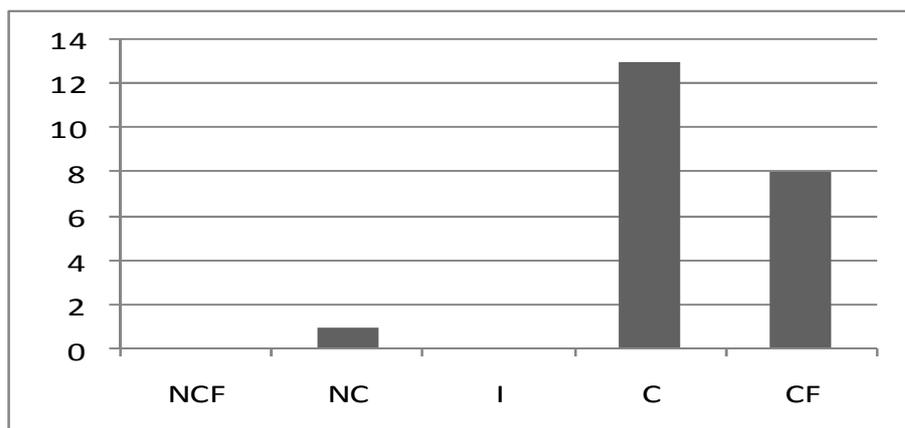


Gráfico 25 – Método de Casos – O Método de Casos é melhor que o Método Tradicional Expositivo.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Conforme se pode perceber por meio do gráfico houve uma resposta apenas de discordância, os demais concordaram com a afirmativa. Para comprovar a concordância, calculou-se a média e o desvio padrão e, obteve-se 3,18 e 0,85 respectivamente. Dessa forma, houve concordância de que o Método de Casos é melhor que o Método Tradicional expositivo.

Considerando-se o **Melhor Desenvolvimento e Papel mais Ativo na Aprendizagem**, afirmou-se que a utilização do método proporcionou ao aluno um melhor desenvolvimento, estimulando-o a um papel mais ativo na aprendizagem. A seguir apresentam-se os resultados:

Tabela 18 – Método de Casos – Melhor Desenvolvimento e Papel mais Ativo na Aprendizagem.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	0	Não Concordo Fortemente
NC	1	1	Não Concordo
I	2	0	Indiferente
C	3	12	Concordo
CF	4	9	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

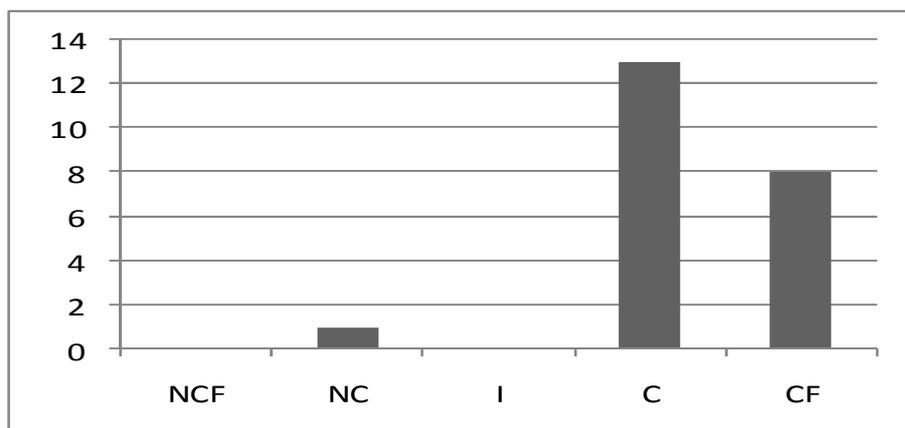


Gráfico 26 – Método de Casos – Melhor Desenvolvimento e Papel mais Ativo na Aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Houve concordância também nessa afirmativa, pois se verifica que os alunos acreditam ter desenvolvido um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Como média obteve-se 3,31 e como desvio padrão 0,71, comprovando assim estatisticamente a concordância.

Com relação ao **Debate em Grupo e Pensamento Reflexivo**, outro ponto que se verificou foi se na percepção do aluno, a aplicação do método proporcionou o debate em grupo e estimulou o pensamento reflexivo. Nota-se, por meio dos resultados apresentados, que as respostas ficaram divididas entre “concordo” e “concordo fortemente”. Calculou-se a média e o desvio padrão obtendo-se 3,45 e 0,51 respectivamente.

Tabela 19 – Método de Casos – Debate em Grupo e Pensamento Reflexivo.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	0	Não Concordo Fortemente
NC	1	0	Não Concordo
I	2	0	Indiferente
C	3	12	Concordo
CF	4	10	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

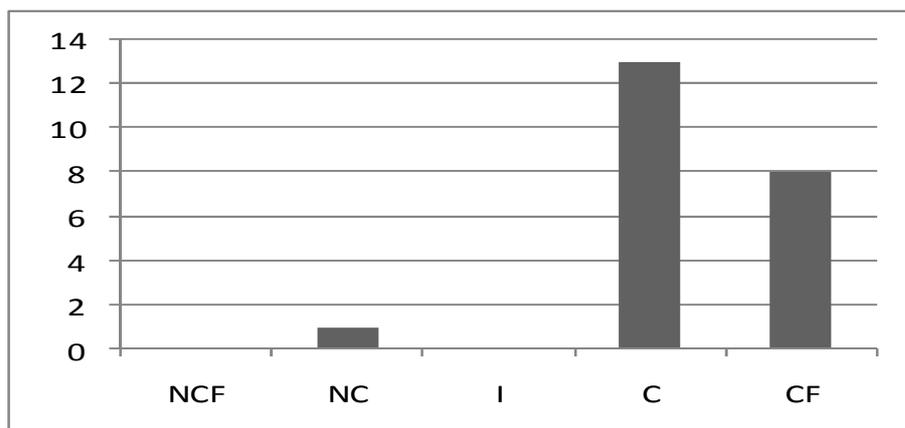


Gráfico 27 – Método de Casos – Debate em Grupo e Pensamento Reflexivo.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Com relação ao **Trabalho em Equipe**, a fim de verificar se o mesmo foi realizado, obteve-se as seguintes respostas.

Tabela 20 – Método de Casos – Trabalho em Equipe.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	0	Não Concordo Fortemente
NC	1	0	Não Concordo
I	2	3	Indiferente
C	3	9	Concordo
CF	4	10	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

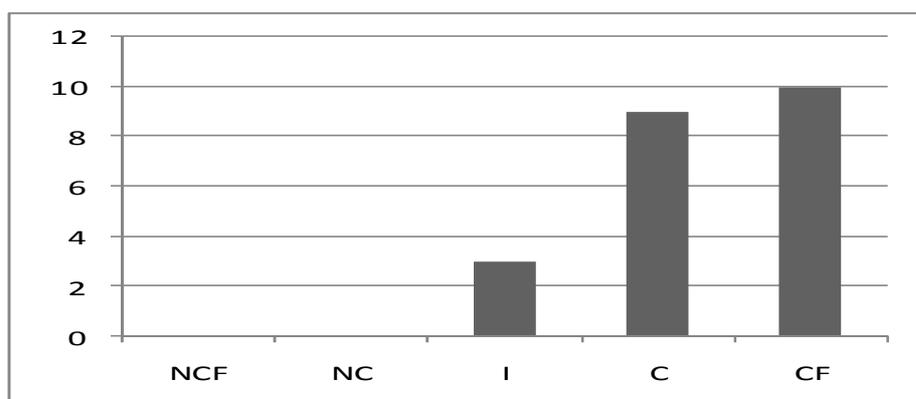


Gráfico 28 – Método de Casos – Trabalho em Equipe.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Calculando-se a média e o desvio padrão obteve-se 3,31 e 0,71 respectivamente, o que comprova a concordância com a afirmação proposta.

Com relação à **Motivação**, ponto muito importante para o Método de Casos que foi implantado afirmou-se que o aluno ficou motivado com a aplicação do Método.

Tabela 21 – Método de Casos – Motivação.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	0	Não Concordo Fortemente
NC	1	1	Não Concordo
I	2	0	Indiferente
C	3	11	Concordo
CF	4	10	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

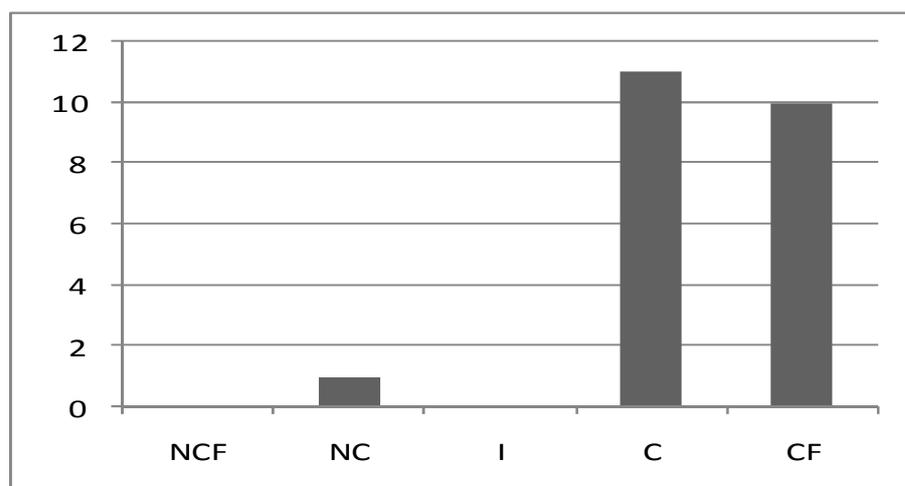


Gráfico 29 – Método de Casos – Motivação

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Verifica-se, nitidamente, pelo gráfico, que os alunos ficaram motivados no processo de aprendizagem com a aplicação do Método de Casos. Estatisticamente confirmou-se a concordância com a afirmativa, por meio do cálculo da média e do desvio padrão, cujos resultados apresentaram-se 3,36 e 0,72 respectivamente.

Com relação a estar **Desafiado a Esclarecer suas Opiniões**, o aluno deve ser desafiado para esclarecer suas opiniões. Nesse ponto, buscou-se saber se o

debate, tanto em grupo pequeno como em grupo grande, levou o aluno a expor e bem explicar suas decisões.

Tabela 22 – Método de Casos – Desafiado a Esclarecer suas Opiniões.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	0	Não Concordo Fortemente
NC	1	1	Não Concordo
I	2	2	Indiferente
C	3	10	Concordo
CF	4	9	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

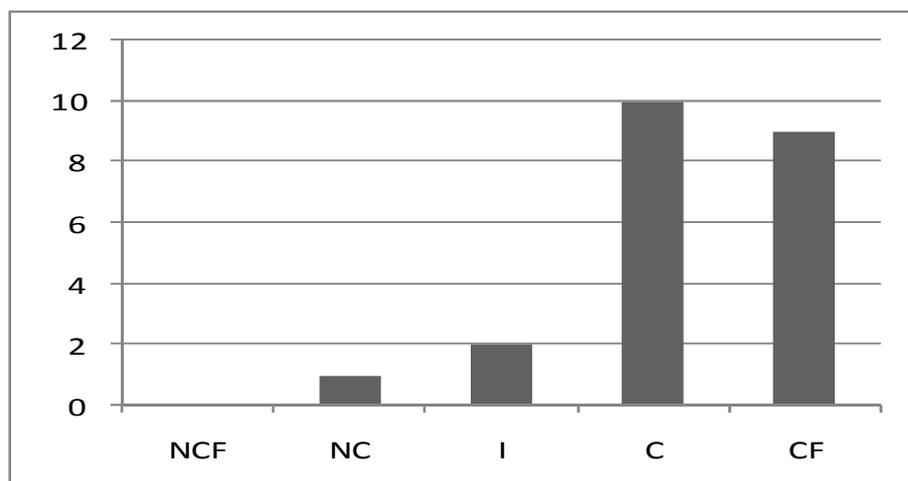


Gráfico 30 – Método de Casos – Desafiado a Esclarecer suas Opiniões.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

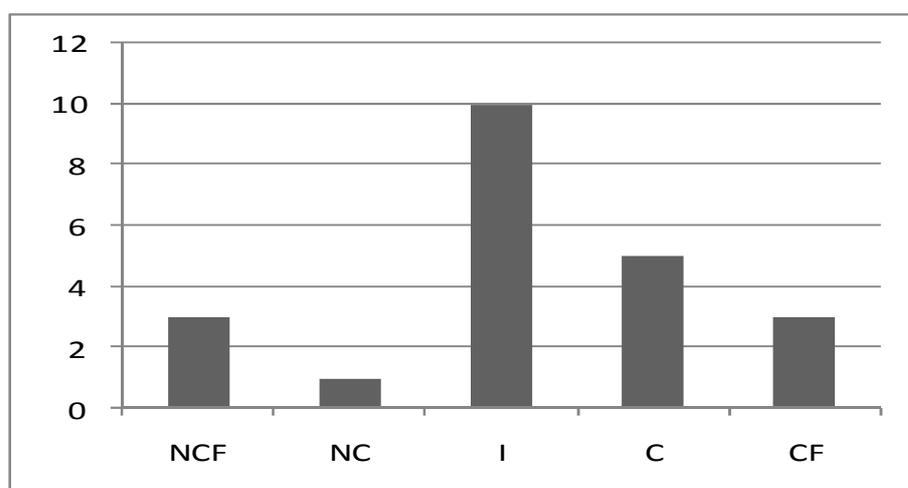
Os resultados apurados revelam que houve concordância à afirmação realizada, significando, com isso, que o aluno foi desafiado a esclarecer suas opiniões. Calculou-se a média e o desvio padrão para comprovação da concordância e obteve-se 3,22 e 0,81.

Com o intuito de verificar se, na percepção do aluno, houve um **Líder em Cada Reunião**, fez-se a afirmação.

Tabela 23 – Método de Casos – Líder em Cada Reunião.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	3	Não Concordo Fortemente
NC	1	1	Não Concordo
I	2	10	Indiferente
C	3	5	Concordo
CF	4	3	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

**Gráfico 31 – Método de Casos – Líder em Cada Reunião**

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

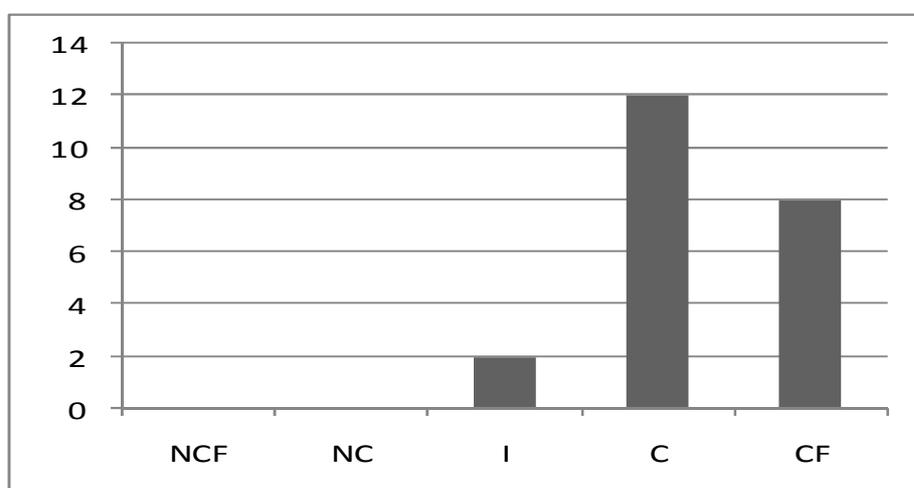
Nessa afirmação não foi possível confirmar a concordância, pois, verifica-se pelo gráfico que alguns alunos não concordaram, outros concordaram e outros não souberam precisar respondendo “indiferente”. Estatisticamente, os cálculos de média e desvio padrão são 2,18 e 1,18 respectivamente. Essa percepção dos alunos indica que a liderança esteve fixa ou com trocas momentâneas e essa percepção vai de encontro à percepção relatada pelo professor pesquisador no item 6.2.3 deste trabalho.

Com relação ao **Envolvimento dos Membros do Grupo no Processo**, considera-se tal afirmação importante, pois, tem por objetivo verificar se na percepção do aluno respondente, seus colegas de grupo se envolveram no processo. Nesse sentido, a afirmação feita foi “Os membros do grupo se envolveram no processo”.

Tabela 24 – Método de Casos – Envolvimento dos Membros do Grupo no Processo.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	0	Não Concordo Fortemente
NC	1	0	Não Concordo
I	2	2	Indiferente
C	3	12	Concordo
CF	4	8	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

**Gráfico 32 – Método de Casos – Envolvimento dos Membros do Grupo no Processo.**

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

A afirmação foi aceita pelos alunos, indicando que concordam que os participantes do grupo envolveram-se no processo. Apurando-se a média e o desvio padrão chegou-se a 3,27 e 0,63, confirmando assim a concordância.

Ao afirmar-se se Obteve Informações Necessárias para o Desenvolvimento do Caso, busca-se compreender se o professor forneceu as informações necessárias para o desenvolvimento do caso. O intuito dessa afirmação foi verificar se os alunos consideraram os Casos apresentados completos, com informações suficientes para o estudo e a apresentação de soluções.

Tabela 25 – Método de Casos – Obteve Informações Necessárias para o Desenvolvimento do Caso.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	0	Não Concordo Fortemente
NC	1	0	Não Concordo
I	2	0	Indiferente
C	3	11	Concordo
CF	4	11	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

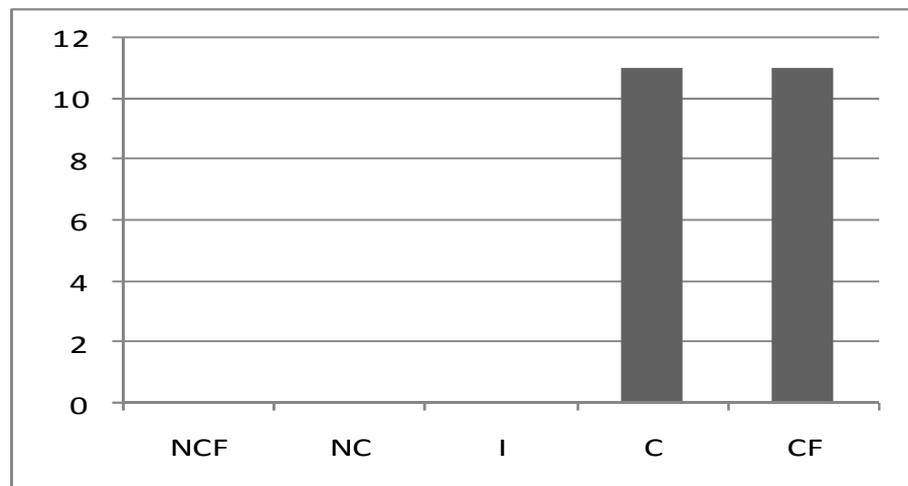


Gráfico 33 – Método de Casos – Obteve Informações Necessárias para o Desenvolvimento do Caso.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Nesse quesito a concordância dos alunos foi unânime. Sendo que dos 22 alunos, 11 responderam “concordo” e 11 responderam “concordo fortemente”. Estatisticamente, pode-se apurar a média de 3,50 e o desvio padrão de 0,51, classificando a resposta como “concordo fortemente”.

Com relação à **Compreensão da Análise das Demonstrações Contábeis Através de Indicadores**, a intenção foi verificar se o aluno conseguiu compreender a Análise das Demonstrações Contábeis por meio de indicadores.

Tabela 26 – Método de Casos – Compreensão da Análise das Demonstrações Contábeis Através de Indicadores.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	0	Não Concordo Fortemente
NC	1	0	Não Concordo
I	2	0	Indiferente
C	3	13	Concordo
CF	4	9	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

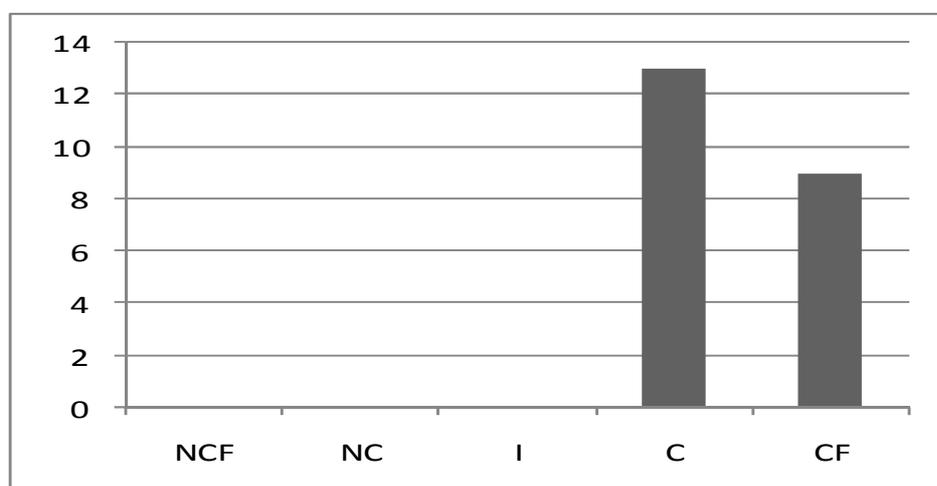


Gráfico 34 – Método de Casos – Compreensão da Análise das Demonstrações Contábeis Através de Indicadores.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Com base nos resultados nota-se que houve concordância, significando que os alunos consideram ter compreendido a Análise das Demonstrações Contábeis por meio de Indicadores. Apurou-se a média de 3,40 e o desvio padrão de 0,50.

Com relação ao **Desenvolvimento de Raciocínio Acerca da Situação Econômica e Financeira da Empresa**, procurou-se verificar se os alunos conseguiram desenvolver raciocínio acerca da situação econômica e financeira da empresa.

Tabela 27 – Método de Casos – Desenvolvimento de Raciocínio Acerca da Situação Econômica e Financeira da Empresa.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	0	Não Concordo Fortemente
NC	1	0	Não Concordo
I	2	1	Indiferente
C	3	11	Concordo
CF	4	10	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

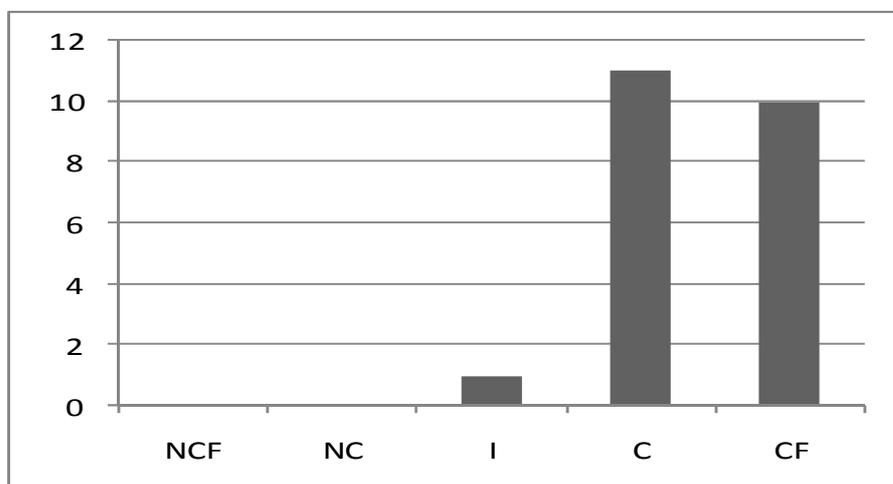


Gráfico 35 – Método de Casos – Desenvolvimento de Raciocínio Acerca da Situação Econômica e Financeira da Empresa.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Calculou-se a média em 3,40 e o desvio padrão em 0,59, confirmando-se, assim, a concordância dos alunos com a afirmação feita.

Com relação à **Capacidade de Fazer uma Análise e Elaborar um Relatório**, foi feita tal afirmação para verificar a se os alunos sentem-se capaz de realizar uma análise das Demonstrações Contábeis e elaborar um relatório.

Tabela 28 – Método de Casos – Capacidade de Fazer uma Análise e Elaborar um Relatório.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	0	Não Concordo Fortemente
NC	1	2	Não Concordo
I	2	1	Indiferente
C	3	12	Concordo
CF	4	7	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

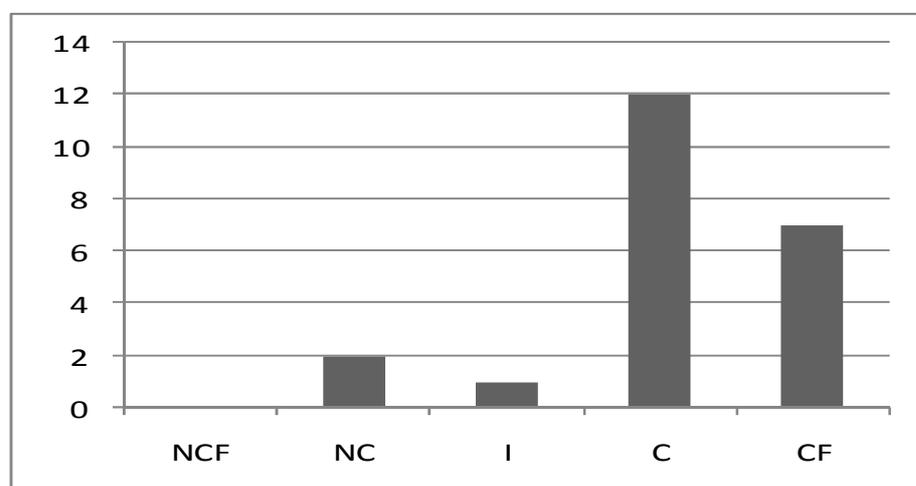


Gráfico 36 – Método de Casos – Capacidade de Fazer uma Análise e Elaborar um Relatório.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

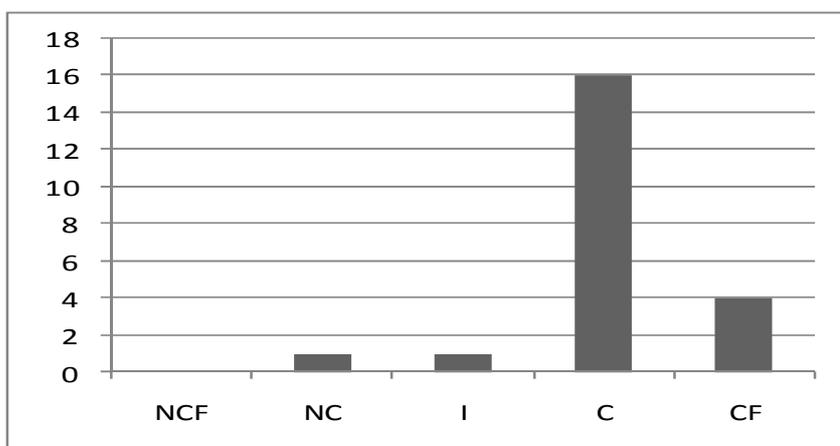
Verifica-se que os alunos sentem-se capazes de realizar uma análise e elaborar um relatório, pois apenas dois alunos não concordaram. Para confirmar a concordância de maneira estatística, apurou-se a média e o desvio padrão obtendo-se 3,09 e 0,86 respectivamente. Com isso, a concordância foi confirmada.

Considerando-se a **Compreensão de Conceitos e Teorias Com Maior Clareza**, afirmou-se que o aluno conseguiu, por meio dos Casos, compreender os conceitos e teorias com mais facilidade e clareza. Os resultados obtidos indicaram que os alunos concordaram com a afirmação apresentada. Com o cálculo da média e do desvio padrão foram obtidos os seguintes números 3,04 e 0,65 respectivamente, confirmando dessa forma a concordância.

Tabela 29 – Método de Casos – Compreensão de Conceitos e Teorias.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	0	Não Concordo Fortemente
NC	1	1	Não Concordo
I	2	1	Indiferente
C	3	16	Concordo
CF	4	4	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

**Gráfico 37 – Método de Casos – Compreensão de Conceitos e Teorias.**

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Com relação à **Capacidade de Fazer uma Análise na Empresa em que Trabalha**, neste último item da escala Likert foi afirmado ao aluno que por ele sentir-se capacitado, se aceitaria o desafio de realizar uma análise e apresentação sobre a empresa em que trabalha.

Tabela 30 – Método de Casos – Capacidade de Fazer uma Análise na Empresa em que Trabalha.

Sigla	Resp	Frequência	Legenda
NCF	0	0	Não Concordo Fortemente
NC	1	1	Não Concordo
I	2	2	Indiferente
C	3	11	Concordo
CF	4	8	Concordo Fortemente

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

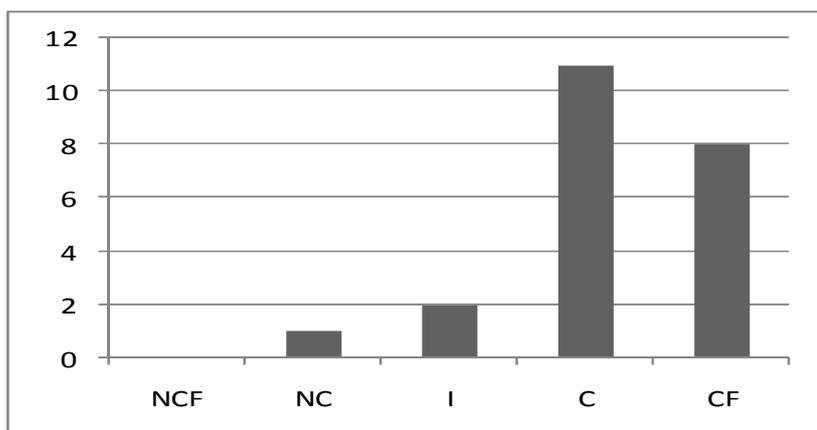


Gráfico 38 – Método de Casos – Capacidade de Fazer uma Análise na Empresa em que Trabalha.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Observando-se o gráfico percebe-se uma distribuição diferente, porém, a grande maioria concorda com o desafio e sente-se apto a realizar uma análise na empresa em que trabalha. Para verificação estatística, calculou-se a média e o desvio padrão e obteve-se 3,18 e 0,79, confirmando assim, a concordância.

Respostas das Questões Abertas

Foram feitas duas questões abertas aos alunos e também foi deixado um espaço para, caso quisessem, fazer considerações. A seguir discorre-se sobre os resultados obtidos.

Desvantagens do Método:

Na primeira questão se perguntou quais as desvantagens que pode apurar com a utilização do Método?

Quase metade dos respondentes afirmou não ver desvantagens na utilização do Método. Das demais respostas destacam-se os seguintes pontos:

a) Tempo: alguns respondentes acharam que a desvantagem é o pouco tempo disponível para análise. A seguir apresentam-se algumas respostas identificadas com a sigla “AR”, de Aluno Respondente, seguida do número que identifica o respondente:

A unica desvantagem é que foi pouco tempo para poder montar na prática uma análise mais detalhada e completa. (AR9).

A desvantagem ao meu ver é que o metodo demanda mais tempo do aluno [...]. (AR21).

b) Complexidade e Materiais: também foi abordada a necessidade de buscar materiais complementares e o nível de complexidade dos casos:

Os estudos de casos são muito complexos [...]. (AR1).

Encontro de materiais adequados [...]. (AR12).

A compreenssão inicial de cada caso , foi mais dificil. (AR15).

Uma resposta chamou a atenção, pois o aluno respondente classificou como desvantagem do Método o seguinte:

Na minha opinião a desvantagem é que o professor fica neutro não pode induzir o aluno que precisa analisar e desenvolver seu raciocínio próprio. (AR13).

Nota-se que a resposta do aluno vai justamente ao encontro do que o Método de Casos propõe, qual seja, um papel mais ativo do aluno e o professor como facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Vantagens do Método:

Na segunda questão perguntou-se quais as vantagens que pode apurar com a utilização do Método?

Várias vantagens foram apontadas pelos alunos e aqui são destacadas as seguintes:

a) Estímulo ao raciocínio: várias respostas mencionaram o estímulo ao raciocínio:

O estudo de casos proporciona uma aula verdadeira de análise de demonstrações e estimula o aluno a pensar mais, captar informações e não somente coletar dados dos balanços. (AR1).

[...] Capacidade de desenvolver um raciocínio lógico sobre a situação econômica e financeira de uma empresa. (AR5).

O método faz com que o aluno amplie seus conhecimentos porque exige mais leitura e raciocínio lógico, temos que nos esforçar mais e com isso aprendemos mais. (AR17).

A maior vantagem foi a prática como parte fundamental e a teoria aliada ao esclarecimento, que permitiu que as análises fossem feitas com base no raciocínio sobre o âmbito geral. (AR21).

b) Estímulo ao Conhecimento: também foram apresentadas respostas relacionadas ao estímulo ao conhecimento:

Estimulou o conhecimento, o desenvolvimento e o entendimento. (AR2).

No estudo de caso, temos uma visão quase que completa da empresa, não somente os índices mas também o histórico da empresa, que de certa forma ajuda na elaboração da análise. (AR13).

Neste método temos mais informações sobre a empresa, o que acaba sendo fundamental para analisarmos o balanço e chegarmos numa conclusão correta. (AR14).

c) Motivação: várias respostas mencionaram a motivação como principal vantagem:

[...] Motivação. (AR5).

Por ser mais prático, com os grupos de discussão foi mais fácil compreender. (AR15).

d) Trabalho em Grupo: o trabalho em grupo também foi mencionado como vantagem:

Trabalhar em grupo, com diferenças de opiniões vc chegar a conclusão como esta a situação da empresa. (AR8).

e) Aliar a Teoria a Prática: as respostas destacaram a importância do contato com o mundo real, aliando a teoria à prática:

Uma vantagem é que podemos usar a prática para entender o funcionamento de uma análise, pois a teoria é muito diferente da prática, e neste método usamos muitas empresas reais com dados reais, isso ajudou muito a entender como funciona na prática. (AR9).

Nos estudos de casos lidamos com casos reais, o que é mais motivador. Com eles pudemos ver situações que acontecem o tempo todo. Pudemos ver também outro contexto além daquele teórico, por exemplo o contexto histórico, político, etc. (AR11).

Com base nas respostas obtidas torna-se possível tecer **Considerações Acerca da Aplicação do Método de casos no Ensino da Contabilidade**, feitas pelos alunos sobre a aplicação do Método:

[...]Todos deveriam tomar iniciativas assim pois as aulas, sem duvida alguma fica bem mais produtiva e o conhecimento assim, foi absorvido com mais rapidez e facilidade. As demais matérias da grade curricular deveriam adotar tal metodo para melhor prepararmos para o mercado de trabalho. Desta maneira acredito que futuramente teriam profissionais mais capacitados. (AR4).

Acredito que a aplicação do método seja válida. A única consideração é que esse tipo de ensino deva ser mais incentivado nas faculdades, saindo do óbvio (o aluno como agente passivo no processo de ensino). Dessa forma acredito que os alunos podem sair mais fortes e confiantes. (AR11).

Gostei muito do método. (AR15).

Acho que o metodo de teoria e de pratica poderiam andar juntos. (AR19).

Pode-se perceber, pelas respostas da turma que recebeu o Método de Casos, uma concordância com as afirmativas feitas no questionário. Pelas

considerações feitas pelos alunos nas questões com respostas abertas e somadas as concordâncias da escala Likert, pode-se considerar que a aplicação do Método foi proveitosa e cumpriu seus objetivos, especialmente na motivação e na percepção dos alunos sobre o aprendizado.

A seguir apresenta-se um comparativo das respostas comuns dos alunos das duas turmas.

6.2.5. Comparativo das Respostas Comuns das Duas Turmas

Com a finalidade de chegar a uma conclusão sobre as percepções dos alunos que receberam o Método Tradicional e os que receberam o Método de Casos e compará-las, foram selecionadas as respostas comuns aos dois questionários e aplicou-se o Teste *t Student*. Para proceder o teste, necessitou-se das médias e das variâncias de cada grupo, além da variância ponderada que tem a seguinte fórmula:

$$VAR_p = \frac{(n_1 - 1) \cdot s_1^2 + (n_2 - 1) \cdot s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}$$

Ainda necessitou-se calcular o parâmetro *t*, cuja fórmula é:

$$t_{\text{calculado}} = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \cdot VAR_p}}$$

Fez-se necessário comparar esse valor a um valor *T* conhecido (*T* tabelado). Se, em módulo o *T* calculado superar o *T* conhecido, conclui-se pela diferença entre as médias.

Para obter-se o valor de *T* tabelado é necessário informar:

a) O nível de significância: que é a chance de concluir pela diferença, sendo, no entanto, esta explicada por fatores casuais.

Normalmente, o nível de significância nos testes estatísticos é de 5%, isto é, a chance máxima que se corre de concluir pela diferença das médias

b) O número de graus de liberdade: Este número é calculado igual à soma dos n's menos 2.

Para calcular as variâncias, basta elevar os desvios ao quadrado.

A seguir passe-se à comparação das médias das respostas comuns aos dois questionários.

Considerando-se a **Motivação**, na afirmativa feita aos dois grupos sobre terem se sentido mais motivados, obteve-se as seguintes respostas:

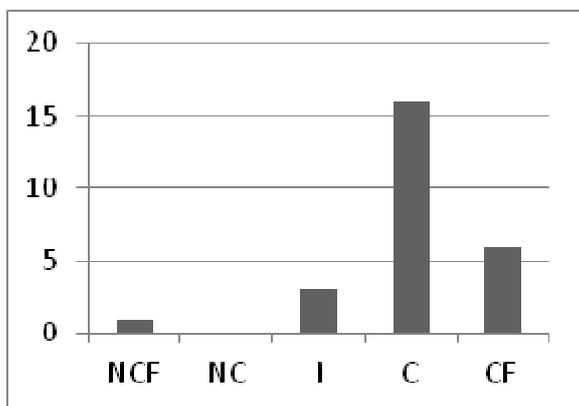


Gráfico 39 – Motivação - Tradicional.

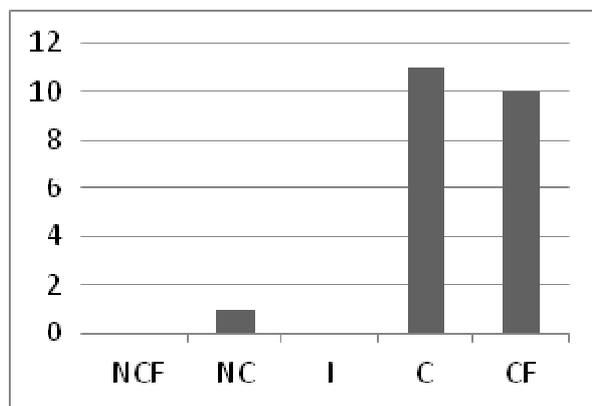


Gráfico 40 – Motivação - Casos.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Percebe-se, pela visualização dos gráficos, que as respostas da turma de Casos foram mais fortes em relação à concordância. Para verificar estatisticamente aplicou-se o Teste *t Student* e como resultados tem-se:

Motivação	Média	Desvio Padrão	Variância	n	VARp =
Tradicional (T01)	3,00	0,848528137	0,72000	26	t calculado = -1,98493
Método de Casos (M10)	3,36	0,7267314	0,52814	22	t tabelado = 2,012896

Quadro 37 – Teste *t Student* – Motivação

Fonte: Elaborado pelo Autor

Como o módulo T calculado é menor que o T tabelado, conclui-se que as médias são iguais. No entanto, observa-se que o T calculado é, em módulo, quase igual a T , isto é, quase concluí-se que as médias são diferentes. Se o nível de significância fosse de 6%, as médias seriam estatisticamente diferentes.

Considerando as **Habilidades em Relatórios** sobre a situação econômica e financeira da empresa tem-se que:

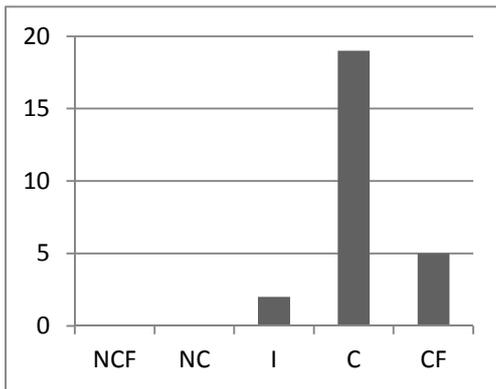


Gráfico 41 – Habilidade Relatório - Tradicional.

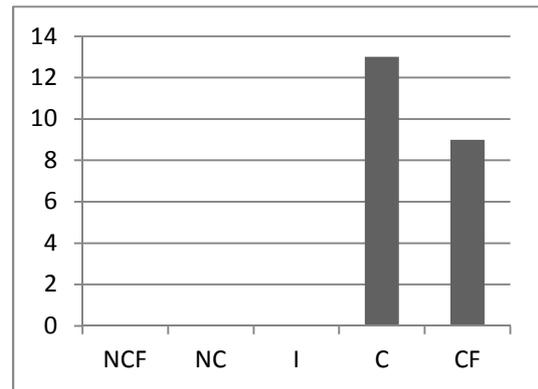


Gráfico 42 – Habilidade Relatório - Casos.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

A seguir apresenta-se o o Teste *t Student*.

Habilidades em Relat.	Média	Desvio Padrão	VARp =	0,216783
Tradicional (T02)	3,12	0,431455497	0,18615	26 t calculado = -4,67697
Método de Casos (M02)	3,41	0,50323628	0,25325	22 t tabelado = 2,012896

Quadro 38 – Teste *t Student* – Habilidade em Relatórios

Fonte: Elaborado pelo Autor

Nesse caso, como o módulo T calculado é maior que o T tabelado, conclui-se que as médias são diferentes. O resultado significa que os alunos que receberam o Método de Casos acreditam, de forma mais contundente, que desenvolveram a habilidade de elaborar um relatório sobre a situação econômica e financeira da empresa, em relação aos alunos do Método Tradicional.

Com relação à **Definição de Problemas**, de que isso foi realmente apreendido a partir de um conjunto de fatos e situações, apurou-se os seguintes resultados comparativos:

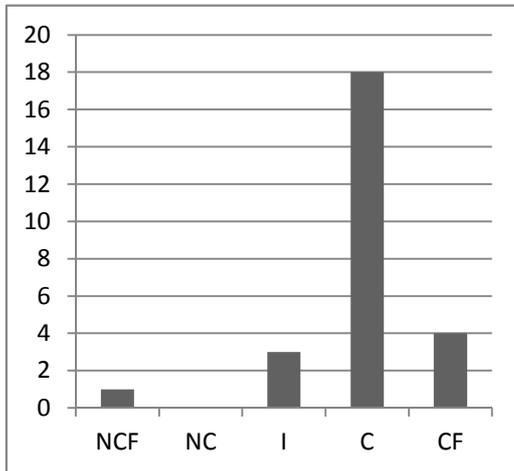


Gráfico 43 – Definição Problemas - Tradicional.

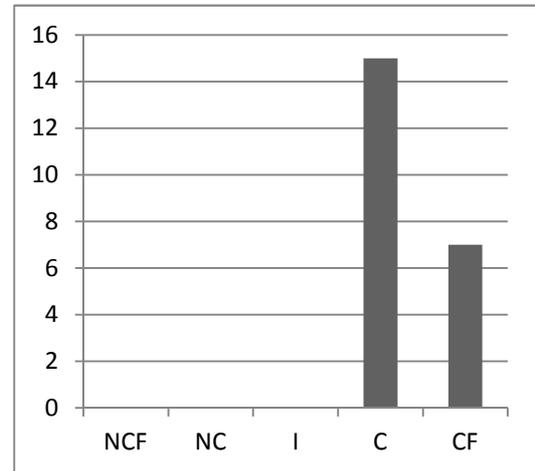


Gráfico 44 – Definição Problemas - Casos.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

A seguir apresenta-se o o Teste *t Student*:

Definição de Problema	Média	Desvio Padrão	VARp =	
Tradicional (T03)	2,92	0,796144556	0,63385	26 t calculado = -3,04286
Método de Casos (M04)	3,32	0,476731295	0,22727	22 t tabelado = 2,012896

Quadro 39 – Teste *t Student* – Definição de Problemas

Fonte: Elaborado pelo Autor

Novamente, o módulo T calculado é maior que o T tabelado. Conclui-se, portanto, que as médias são diferentes. O resultado evidencia que os alunos do Método de Casos sentem-se mais aptos a definir problemas a partir de um conjunto de fatos e situações.

Com relação à **Análise das Demonstrações Contábeis por meio de Indicadores**, no compartivo de respostas, os resultados foram:

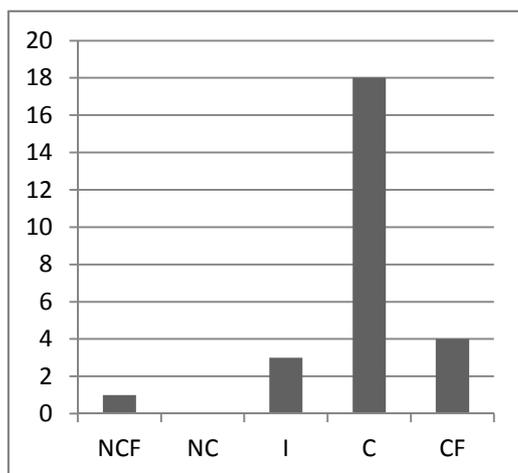


Gráfico 45 – ADC por Indicadores - Tradicional.

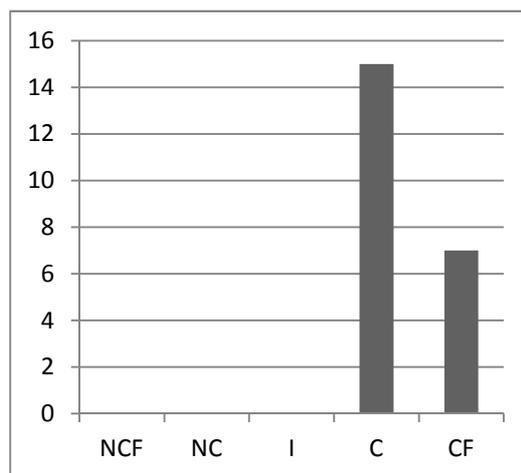


Gráfico 46 – ADC por Indicadores - Casos.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Aplicando-se o o Teste *t Student*.

ADC através de Indicad	Média	Desvio Padrão	VARp =	0,484342
Tradicional (T04)	3,04	0,823687768	0,67846	26 t calculado = -2,64159
Método de Casos (M15)	3,41	0,50323628	0,25325	22 t tabelado = 2,012896

Quadro 40 – Teste *t Student* – Análise das Demonstrações Contábeis por Indicadores

Fonte: Elaborado pelo Autor

O módulo *T* calculado é maior que o *T* tabelado. Conclui-se, também nesta afirmativa, que as médias são diferentes. O resultado mostra que os alunos do Método de Casos sentem, mais que os alunos do Método Tradicional, que conseguiram compreender a Análise das Demonstrações Contábeis por meio de indicadores.

Com relação à **Capacidade de Fazer uma Análise e Elaborar Relatório**, tem-se as seguintes respostas:

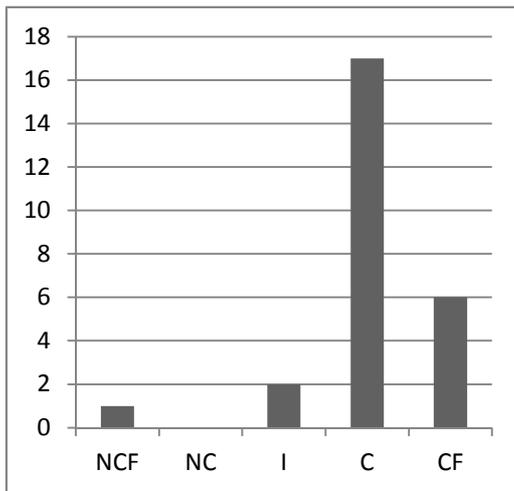


Gráfico 47 – Análise e Relatório - Tradicional.

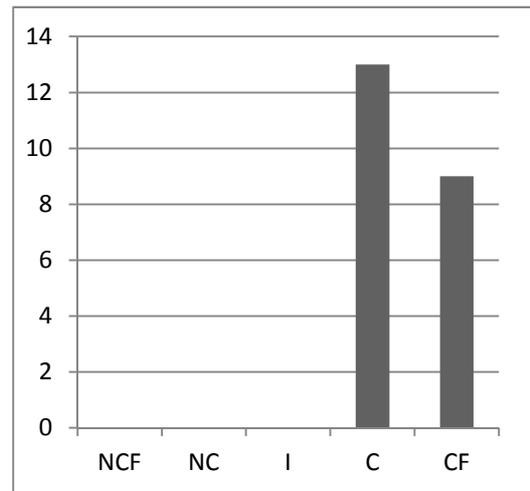


Gráfico 48 – Análise e Relatório - Casos.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

O cálculo do Teste *t Student*:

Analisar e Relatório	Média	Desvio Padrão	VARp =	
Tradicional (T06)	2,85	0,464095481	0,21538	26 t calculado = -1,83305
Método de Casos (M17)	3,09	0,867897893	0,75325	22 t tabelado = 2,012896

Quadro 41 – Teste *t Student* – Capacidade de Análise e Confecção de Relatório.

Fonte: Elaborado pelo Autor

Nessa afirmativa as médias podem ser consideradas iguais, ou seja, não há diferença de concordância dos alunos dos dois métodos, pois ambos sentem-se capazes de realizar uma Análise das Demonstrações Contábeis e elaborar um relatório. Chegou-se a essa conclusão porque o módulo *T* calculado é menor que o *T* tabelado.

Com relação à **Capacidade de Fazer uma Análise das Demonstrações na Empresa que Trabalha**, foi lançado um desafio aos alunos, qual seja, a aplicação prática do que foi aprendido em sala de aula e, no comparativo de respostas obteve-se os seguintes resultados:

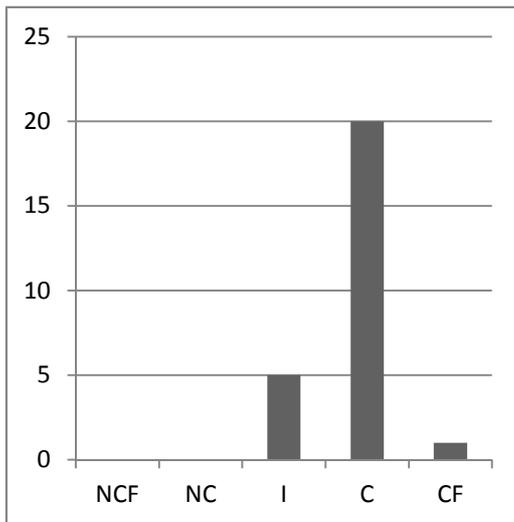


Gráfico 49 – Capacidade na Empresa - Tradicional.

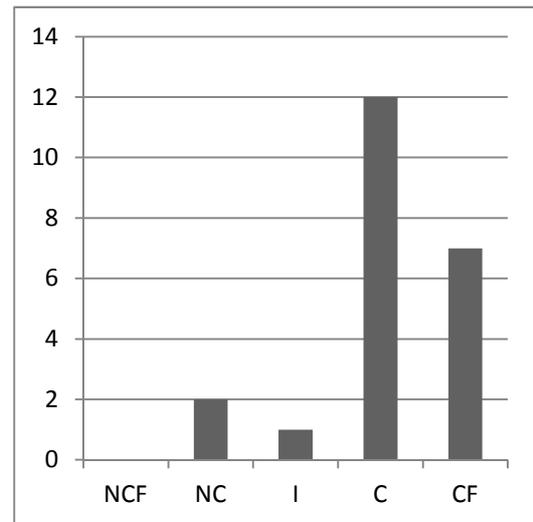


Gráfico 50 – Capacidade na Empresa - Casos.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados Coletados

Aplicando-se o Teste *t Student*:

Empresa onde Trabalha:	Média	Desvio Padrão	VARp =	
Tradicional (T07)	2,42	0,986836437	0,97385	26 t calculado = -3,20275
Método de Casos (M19)	3,18	0,795006058	0,63203	22 t tabelado = 2,014103

Quadro 42 – Teste *t Student* – Capacidade de Análise e Confeção de Relatório na Empresa.

Fonte: Elaborado pelo Autor

Conclui-se pelo teste aplicado que as médias são diferentes. Isso indica que os alunos do Método de Casos estão mais confiantes em aceitar o desafio de realizar uma Análise das Demonstrações Contábeis da empresa em que trabalham, bem como elaborar um relatório sobre ela.

Tecendo **Considerações sobre a pesquisa**, de acordo com o Teste estatístico realizado, comparando as médias das respostas dos alunos dos dois métodos sobre as afirmativas feitas na escala Likert, conclui-se que as médias são diferentes e são maiores para os alunos que aprenderam com o Método de Casos. Assim, as percepções de aprendizagem foram melhores para os alunos que aprenderam com o Método de Casos.

6.2.6. Considerações sobre a Pesquisa

A presente pesquisa teve por objetivo a verificação da contribuição do Método de Casos para o ensino da Contabilidade. Como pode-se perceber, os resultados da pesquisa foram positivos. Na pesquisa com Instituições de Ensino Superior - IES, por meio de seus coordenadores, apurou-se que a implantação do Método de Casos produziu frutos e que, na percepção desses coordenadores, os alunos aprenderam mais, passaram a ter contato com o “mundo real”, no qual são chamados a tomarem decisões o tempo todo.

Já na aplicação do Método de Casos procurou-se identificar a contribuição do método sobre três óticas, a saber:

a) Verificação e comparação das médias das duas turmas: nota-se que as médias foram muito próximas com uma ligeira vantagem para o a turma do Método de Casos, em razão disso correlacionou-se as médias dessa disciplinas com as das outras e verificou-se que os resultados se invertem, ou seja, o grupo Tradicional se saiu melhor nas outras matérias o que pode sugerir que o Método de Casos contribuiu para um melhor desempenho dos alunos de seu grupo.

b) Percepção do pesquisador como professor no processo: verificou-se que o professor notou significativas diferenças entre as duas turmas, sendo favorável para a turma do Método de Casos, isso se expressou em vários quesitos como: maior motivação, melhor organização, envolvimento maior dos alunos e maior integração, uso dos conceitos e também habilidades pessoais para encontrar soluções, desenvolvimento da habilidade de falar em público e o surgimento de líderes de grupo.

c) Percepção dos alunos que receberam o Método de Casos comparada a percepção dos que não receberam: nessa fase notou-se que as percepções são diferentes em varios pontos e que os alunos que receberam o Método de Casos sentem-se mais confiantes em relação ao aprendizado da matéria e a utilização dos conceitos aprendidos na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do Método de Casos é estimular o raciocínio analítico e crítico, tornando o aluno um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que ele possa construir seu conhecimento por si só. Tal proposta vai de encontro com os anseios do perfil desejado para os profissionais de Contabilidade, qual seja, além da técnica, desenvolverem habilidades e múltiplas competências, permitindo ter uma visão global do mundo dos negócios e passando a enxergar além dos “muros da empresa”. Isso se faz importante para que o profissional contribua efetivamente com o processo decisório no mundo dos negócios.

O Método de Casos proporciona ao aluno vivenciar a realidade prática em sala de aula. Isso, certamente, enriquece seus conhecimentos e habilidades levando ao mercado de trabalho um profissional com visão de negócio.

O Método é bastante difundido em várias áreas do conhecimento, porém, pouco utilizado, ainda, na área das Ciências Contábeis no Brasil. O presente trabalho teve por objetivo verificar a contribuição da utilização do Método de Casos no Curso de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior (IES). Para tanto, realizou-se uma pesquisa nas Intituições de Ensino Superior, que oferecem o curso de Ciências Contábeis, do Município de São Paulo-SP. A pesquisa foi dirigida à coordenadores de curso. Além desta pesquisa também desenvolveu-se a implantação do Método de Casos na disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis do curso de Ciências Contábeis da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de São Roque, no primeiro semestre de 2.011.

Na pesquisa realizada com coordenadores de curso verificou-se que 40% dos respondentes utilizaram ou utilizam o Método de Casos; observou-se também que a implantação do Método de Casos ocorreu em uma ou duas disciplinas do curso. Os que não utilizam mencionam a falta de oportunidade, a falta de material disponível e o não conhecimento do Método como os fatores da não utilização. Apurou-se que o Método contribui para um melhor desenvolvimento do aluno, estimulando-o a um papel mais ativo na aprendizagem e desenvolvendo o raciocínio crítico e a capacidade de julgamento. A motivação do aluno também foi destacada pelos respondentes, inclusive um dos relatos afirma que o número de alunos da

Instituição de Ensino Superior triplicou nos últimos anos em razão da utilização do Método.

Como desvantagens do Método foram apontadas algumas, destacando-se: a) o tempo de preparo do material; b) falta de preparo dos professores. Houve boa receptividade dos alunos ao Método de Casos, já por outro lado, apurou-se que os professores não receberam bem o Método, talvez em função do maior trabalho para preparo das aulas, mudança de postura em relação a forma de ensinar, etc. Uma das hipóteses levantadas foi de que o Método trouxe melhorias no processo de ensino e aprendizagem nas Instituições de Ensino pesquisadas, verifica-se com a apuração dos resultados que, na visão dos coordenadores respondentes, o Método contribuiu para melhoria do ensino e, as contribuições apontados por eles estão relacionadas a proporcionar ao aluno o contato com o “mundo real”, ressaltando a vivência prática e tornando o curso mais prático e agradável. Portanto, a hipótese foi confirmada.

Para verificação da contribuição do Método de Casos e para melhorar o processo de ensino e a aprendizagem do aluno, o mesmo foi implantado na disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis do curso de Ciências Contábeis da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de São Roque, onde o pesquisador é o professor da referida disciplina. A turma foi dividida em duas e cada uma teve aula em uma noite diferente. Vinte e seis alunos receberam o Método Tradicional de ensino e vinte e dois alunos receberam o Método de Casos. Ambas as turmas tiveram as mesmas avaliações.

Pela verificação das médias dos alunos não percebeu-se grandes diferenças de resultado, porém, as médias dos alunos do Método de Casos foram ligeiramente superiores. Para uma melhor verificação da contribuição do Método, correlacionou-se essas médias com as médias das outras disciplinas do curso, dividindo-se os alunos da mesma maneira. Para isso, foram recebidos os diários de classe dessas disciplinas, fornecidos pelo Coordenador do curso. Como resultado obteve-se uma diferença estatística em praticamente todas as médias das outras disciplinas, exceto por uma – Laboratório Contábil – sendo que em todas, o grupo do Método Tradicional obteve melhor nota. Ainda que, com uma diferença pequena de médias na disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis, talvez possa ser atribuída à aplicação do Método de Casos, essa inversão de médias dos grupos.

Na percepção do pesquisador professor os alunos que receberam o Método de Casos apresentaram maior motivação para os estudos, uma melhor organização pessoal e de grupo, um envolvimento maior nos estudos e, também, maior integração entre eles, o uso de conceitos e também habilidades pessoais para encontrar soluções, o desenvolvimento da habilidade de falar em público e o surgimento de líderes de grupo.

Na realização do comparativo entre a percepção dos alunos que receberam o Método de Casos e os que não receberam, pode-se apurar com o teste estatístico realizado que as percepções de aprendizagem foram melhores para os alunos que receberam o Método de Casos. Os estudantes do Método de Casos sentem-se mais motivados que os outros, acreditam de forma mais contundente que desenvolveram a habilidade de elaborar um relatório sobre a situação econômica e financeira da empresa, sentem-se mais aptos a definir problemas a partir de um conjunto de fatos e situações, acreditam, de forma mais forte que os alunos do Método Tradicional, que conseguiram compreender a análise das Demonstrações Contábeis por meio de indicadores e, tem mais confiança em aceitar o desafio de realizar uma análise das Demonstrações Contábeis na empresa em que trabalham e elaborar um relatório sobre ela. Desta forma está confirmada a outra hipótese proposta que acreditava que o Método de Casos contribui para uma melhor aprendizagem do aluno na disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis, ainda que não tenha havido, estatisticamente, diferença considerável nos resultados das médias dos alunos, houve na percepção dos alunos do Método de Casos.

A questão de pesquisa foi: Qual a contribuição do Método de Casos aplicado no curso de Ciências Contábeis de instituições de Ensino Superior (IES)? Conforme os resultados apurados, foi possível verificar, estatisticamente, as contribuições, tendo assim atingido o objetivo da pesquisa. O resultado mostra que os alunos adquiriram conhecimento na disciplina ministrada, desenvolveram habilidades e ganharam confiança.

Tal fato pode ser verificado, por meio dos comentários dos alunos, que estão nos itens relacionados às Vantagens do Método nas perguntas abertas feitas aos alunos do Método de Casos e às Considerações feitas pelos alunos acerca da Aplicação do Método de Casos no Ensino da Contabilidade nos quais é perceptível que eles gostaram da aplicação do Método.

Dessa forma, buscou-se com esta pesquisa contribuir na área de Ensino da Contabilidade e com a formação do estudante, proporcionando um Método que busca capacitá-lo para o mercado de trabalho.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Cabe esclarecer que para a realização da pesquisa, com implantação do Método de Casos na disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis, o pesquisador deparou-se com algumas situações que podem ser considerados agentes limitadores, a saber:

a) Implantação na disciplina na qual o pesquisador é o professor: Neste caso, tentou-se aplicar em uma outra disciplina ministrada por outro professor, contudo, não foi possível porque os professores da instituição já tinham um plano preparado de aulas e método próprio para o semestre. Alguns nem conheciam o Método de Casos e também a metodologia para implementá-lo. Além disso, nessa turma de alunos foi possível realizar a divisão em dois grupos. Portanto, em razão das dificuldades em realizar esse tipo de aplicação com outros professores, por uma série de circunstâncias específicas, decidiu-se pela aplicação na disciplina na qual o pesquisador é o professor. Contudo, o pesquisador procurou, sempre, ficar isento no processo de implantação, não conduzindo a pesquisa para nenhum rumo específico.

b) Verificação e comparação das médias das turmas: Nesse ponto, o pesquisador sabia também da possibilidade de não haver sucesso na diferenciação das médias. Isso porque, no Método de Casos o sistema de avaliação é outro e não por avaliação tradicional como prova. Aplicou-se a mesmas avaliações para ambas as turmas para apurar possíveis diferenças nos resultados. Como as diferenças foram pequenas, realizou-se uma comparação com as médias das outras disciplinas, com os mesmos critérios de divisão de turma aplicado na disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis.

c) Tempo de aplicação do Método: Também era de conhecimento do pesquisador o pouco tempo que haveria para implantação do Método e, até mesmo, para colher bons resultados, uma vez que, as aulas tiveram início em fevereiro e o Método começou a ser implantado em março, portanto, 3 meses para aplicação e consolidação.

Mesmo diante do conhecimento desses agentes limitadores o pesquisador optou por aplicar o Método e apurar os resultados da maneira como o fez, não para tentar provar com cálculos o sucesso da Método de Casos, mas sim, para realizar um experimento podendo, assim, enriquecer o presente estudo.

SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Fica como sugestão para futuros trabalhos a aplicação do Método de Casos em outras disciplinas do curso de Ciências Contábeis e, se possível, com atuação de outros professores no processo.

Além disso, recomenda-se a aplicação num prazo mais longo, talvez um período de dois ou três semestres para amadurecimento do Método entre os alunos e consolidação do processo de pesquisa.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Luiza Neiva; MARTINEZ, Albertina Mitjans. Aprendizagem Criativa no Ensino Superior. In: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa; MARTINEZ, Albertina Mitjans. **A Complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior** (p. 149-192). São Paulo: Alínea, 2009.

ANDERE, Maíra Assaf. Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. 2007. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2007. In. SOARES, Mara Alves. **Aplicação do método de ensino Problem Based Learning (PBL) no curso de Ciências Contábeis: um estudo empírico**. 2008 Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARNES, L. B.; CRISTENSEN, C. R.; HANSEN, A. J. *Teaching and the case method*. 3. Ed. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, 1994. In. MARION, José Carlos; MARION, Arnaldo Luís Costa. **Metodologias de ensino na área de negócios: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA**. São Paulo: Atlas, 2006.

BEUREN, Ilse Maria (Org.) et al. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2009.

BORDENAVE, Juan Díaz. A opção pedagógica pode ter consequências individuais e sociais importantes. **Revista de Educação AEC** n. 54, p. 41-45, 1984.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRUNNER, Reinhard; ZELTNER, Wolfgang. **Dicionário de Psicopedagogia e Psicologia Educacional**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola**. São Paulo: Ediouro, 2009.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. Andragogia: a aprendizagem nos adultos. **Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba**, ano 4, n. 6, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=2>>. Acesso em: 11. mai. 2011.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque; GAYO, Maria Alice Fernandes da Silva. Andragogia na educação universitária. **Revista Conceitos**. N. 11 e 12, Jul. 2004/Jun. 2005. Disponível em <<http://www.adufpb.org.br/publica/conceitos/11/art05.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2011.

DE LEÓN, Lenilde Plá. **Sindcont - SP 90 anos**. São Paulo: De León Comunicações, 2009.

DEMING, William Edwards. **Qualidade: a revolução da administração**. Tradução Clave comunicação e recursos humanos. Rio de Janeiro. Marques-Saraiva, 1990.

EDGE, Al. **The guide to case analysis and reporting**. System Logistics, Inc. 4ed., Honolulu, Hawaii, 1991. In. SOUZA, Edmar Aparecido de. **Aspectos Metodológicos da Utilização do Método do Caso no Ensino da Contabilidade**. 1999 Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – UNIMAR, Marília, São Paulo, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Concientización**. Buenos Aires: Ediciones Busqueda, 1974.

GAYO, Alice Fernandes da Silva. **Andragogia na Educação Universitária**. 2.004 (Artigo). Disponível em: < <http://www.geocities.ws/alicegayo/andragogia15.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2.011.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

HADGRAFT, Roger; HOLECEK, David. Viewpoint: towards total quality using problem-based learning. *International Journal of Engineering Education*, Critain, v. 11, n. 1, p. 8-13, 1995. In SOARES, Mara Alves. **Aplicação do método de ensino Problem Based Learning (PBL) no curso de Ciências Contábeis: um estudo empírico**. 2.008 Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2.008.

HENDRIKSEN, Eldon S.; VAN BREDA, Michael F. **Teoria da Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2009.

HIGHET, Gilbert. **A Arte de Ensinar**. tradução Prof. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

HUSOCK, Howard. *Using a teaching case*. Kennedy School of Government Case Programs. Harvard University. 2000. In. SERRA, Fernando; VIEIRA, Patrícia Ribeiro Serra. **Estudos de casos: como redigir, como aplicar**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. **Análise de balanços**. São Paulo: Atlas, 2009a.

_____. **Teoria da Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2009b.

IUDÍCIBUS, Sérgio de; MARION, José Carlos. Considerações sobre os Cursos de Pós-Graduação em Contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Ano XXII, nº 84, Setembro 1993. p. 26-31.

_____. **Curso de contabilidade para não contadores**. São Paulo: Atlas, 2008.

KERLINGER, Fred Nichols. **Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: EPU, 1980.

KNOWLES, Malcolm Shepherd; HOLTON III, Elwood. F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de Resultados**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

_____. *The Adult Learner: The definitive classic in adult education and human resources development*. 6th ed. San Diego: Elsevier, 2005. In. MARION, Arnaldo Luís Costa. **Métodos de ensino para cursos de administração: uma análise da aplicabilidade e eficiência dos métodos**. Dissertação (Mestrado em Administração). São Paulo, Brasil: Pontifícia Universidade Católica, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista ANDE**, n. 06 , 11-19, 1982.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARION, Arnaldo Luís Costa. **Métodos de ensino para cursos de administração**: uma análise da aplicabilidade e eficiência dos métodos. Dissertação (Mestrado em Administração). São Paulo, Brasil: Pontifícia Universidade Católica, 2007.

MARION, José Carlos. **Análise das demonstrações contábeis**: contabilidade empresarial. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Contabilidade empresarial**: livro de exercícios. São Paulo: Atlas, 2006.

MARION, José Carlos. **Análise das Demonstrações Contábeis**: contabilidade empresarial. Manual do Professor. São Paulo: Atlas, 2011. Disponível em: <http://www.editoraatlas.com.br/Atlas/webapp/detalhes_produto.aspx?prd_des_ean13=9788522461295&material=1>. Acesso em 03 mai. 2011.

MARION, José Carlos; MARION, Arnaldo Luís Costa. **Metodologias de ensino na área de negócios**: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA. São Paulo: Atlas, 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NÉRICI, Imídeo. G. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Ibrasa, 1993.

NOSSA, Valcemiro. **Ensino da Contabilidade no Brasil**: uma análise crítica da formação do corpo docente. 1.999. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, Ari Batista de. **Andragogia** - a educação de adultos. 2.007. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=1&texto=13>> Acesso em: 12. Jun. 2.011.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Evaneide Barbosa de. **Aprendizado Baseado em Problemas (Problem-Based Learning)**: A sua importância no ensino da Contabilidade . 2.010. Dissertação (Mestre em Ciências Contábeis) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PASSOS, Ivan Carlin. **A interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa contábil**: um estudo do município de São Paulo. 2004. Dissertação (Mestre em Ciências Contábeis) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PELEIAS, Ivam Ricardo; PALMA, Daniel Azevedo. **Didática do ensino da contabilidade**: aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006.

PEREIRA, Júlio César Rodrigues. **Análise de Dados Qualitativos**: Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

PESTANA, Maria Helena; GAGEIRO, João Nunes. **Análise de dados para ciências sociais**: a complementaridade do SPSS. 3. ed. Lisboa: Silabo, 2003.

PFROMM NETTO, Samuel. Perspectivas e problemas da tecnologia educacional moderna no ensino das ciências agrárias. SEMINÁRIO DE CURRÍCULOS E MÉTODOS DE ENSINO AGRÍCOLA SUPERIOR, Pelotas, 1973 – Relatório. Rio de Janeiro: HCA/Abeas, 1973, p. 35-45. In. BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim; Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

_____. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

REGO, Teresa. **Vygotsky** - Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2008.

ROBLES JÚNIOR, Antonio. A Aplicação do Método do Estudo de Casos no Ensino e Aprendizagem da Contabilidade de Custos e da Contabilidade Gerencial ou de Gestão - Uma Questão de Interdisciplinaridade. **Revista Alvares Pentenado**, V. 2, nº 4, jun 2000, p. 27-45.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender**. Tradução de Edgar Godoi da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

SANTOS, Roberto Vatan dos. Jogos de empresas aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**. São Paulo, nº 31, p. 78-95, jan./abr. 2003.

SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. **Satisfação e aprendizagem em jogos de empresas**: Contribuições para a Educação Gerencial. 1995 Doutorado (Doutorado em Administração), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: para além da teoria da vara. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, ano I, nº 3, São Paulo: Cortez, 1982, p. 56-64

SCHMIDT, Paulo; SANTOS, José Luiz dos. **História da Contabilidade**: Foco na evolução das escolas do pensamento contábil. São Paulo: Atlas, 2008.

SELLTIZ, Claire; JAHODA, Marie; DEUTSCH, H.; COOK, S. M. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: EPU, 1974.

SERRA, Fernando; VIEIRA, Patrícia Ribeiro Serra. **Estudos de casos**: como redigir, como aplicar. Rio de Janeiro: LTC, 2.006.

SILVA, Amado Francisco da . A contabilidade brasileira do século XIX – leis, ensino e literatura. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Financeiras). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2005.

SOARES, Mara Alves. **Aplicação do método de ensino Problem Based Learning (PBL) no curso de Ciências Contábeis**: um estudo empírico. 2008 Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2008.

SOUZA, Edmar Aparecido de. **Aspectos Metodológicos da Utilização do Método do Caso no Ensino da Contabilidade**. 1999 Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – UNIMAR, Marília, São Paulo, 1999.

SOUZA, Laudicéia Normando de. **Role-Play aplicado ao ensino da contabilidade: um estudo à luz dos estilos de aprendizagem e percepções discentes.** 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

THIOLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas Organizações.** 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TIBA, Içami. **Pais e educadores de alta performance.** São Paulo: Integrante Editora, 2011.

TRIGUEIRO, Carlos Meira. **Estudos de casos no treinamento de executivos.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

TRIOLA, Mario F. **Introdução à estatística.** Tradução Vera Regina Lima de Farias e Flores. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

VIEIRA, Sonia. **Estatística Experimental.** São Paulo: Atlas, 1999.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. . São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

YAMADA, Lucia Setsuko Ohara. **O perfil do profissional contábil no contexto empresarial e educacional da cidade de Cacoal.** 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Tradução Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

ALVES, Francisco José dos Santos. **A adesão do contabilista ao código de ética da sua profissão: um estudo empírico sobre percepções**. 2005 (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

ANDRADE, Cacilda Soares de. O ensino de contabilidade introdutória nas universidades públicas do Brasil. 2002. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002. In. SOARES, Mara Alves. **Aplicação do método de ensino Problem Based Learning (PBL) no curso de Ciências Contábeis: um estudo empírico**. 2008 Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2008.

BONOMA, Thomas V. *Learning Marketing: A Case-Based Approach*. Nota de Aula. Harvard Business School, 1987. In. SERRA, Fernando; VIEIRA, Patrícia Ribeiro Serra. **Estudos de casos: como redigir, como aplicar**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRUNER, Jerome. Uma nova teoria da aprendizagem. Rio de Janeiro: Bloch, 1976. In. GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

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, 1967.

CHARTIER, E. Alain. Reflexões sobre Educação. São Paulo:Saraiva, 1978. In. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

DOUPNIK, Timothy S. In: *The history of accounting: an international encyclopedia*. New York: Garland, 1996. In. SCHMIDT, Paulo; SANTOS, José Luiz dos. **História da Contabilidade: Foco na evolução das escolas do pensamento contábil**. São Paulo: Atlas, 2008.

DUTRA, Onei Tadeu. **Proposta de uma matriz curricular para o curso de Ciências Contábeis na grande Florianópolis**. 2003. Dissertação (Mestrado em Contabilidade e Controladoria). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2003.

ERSKINE, J. A. *Learning with cases: research and publications division, school of business administration*. The University of Western Ontário. Londres. Ontário, Canadá, 1997. In. MARION, José Carlos; MARION, Arnaldo Luís Costa. **Metodologias de ensino na área de negócios: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA**. São Paulo: Atlas, 2006.

ERSKINE; J.A.; LEENDERS, M. R. *Case research: the case writing process, research and publications division, School of business administration*. The University of Western Ontario. Londres, Ontário, Canadá, 1989. In. MARION, José Carlos; MARION, Arnaldo Luís Costa. **Metodologias de ensino na área de negócios**: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA. São Paulo: Atlas, 2006.

FLAVELL, John. H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. Tradução Maria Helena Souza Patto. São Paulo: Pioneira, 1975.

HEATH, Jonh. *Teaching and Writing case Studies: a practical guide*. The European Clearing House. Cranfield University, Wharley end Bedford, England, 1997. In. MARION, Arnaldo Luís Costa. **Métodos de ensino para cursos de administração: uma análise da aplicabilidade e eficiência dos métodos**. Dissertação (Mestrado em Administração). São Paulo, Brasil: Pontifícia Universidade Católica, 2007.

HERRMANN JR., Frederico. *Contabilidade superior*: 8. Ed. São Paulo: Atlas, 1970. In. In. SCHMIDT, Paulo; SANTOS, José Luiz dos. **História da Contabilidade**: Foco na evolução das escolas do pensamento contábil. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, José Prado. *Didática Geral: fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação*. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1993, p. 101. In. PELEIAS, Ivam Ricardo; PALMA, Daniel Azevedo. **Didática do ensino da contabilidade**: aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006.

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

RUIZ, Álvaro João. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2002.

TANABE, Mário. *Jogos de empresas*. São Paulo: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, 1977. Dissertação (Mestrado). In. SANTOS, Roberto Vatan dos. *Jogos de empresas aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade*. **Revista Contabilidade & Finanças**. São Paulo, nº31, p. 78-95, jan./abr. 2003.

TEIXEIRA, Gilberto. *Métodos de ensino usados em administração: Características e aplicações*. São Paulo, FEA-USP, 2001. Disponível em <http://www.serprofessor.universitario.pro.br/>. In MARION, José Carlos; MARION, Arnaldo Luís Costa. **Metodologias de ensino na área de negócios**: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA. São Paulo: Atlas, 2006.

TEY Josephine Tey, Pseudônimo de Elizabeth Makintosh, Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Josephine_Tey. In. HENDRIKSEN, Eldon S.; VAN BREDA, Michael F. **Teoria da Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2009.

VITERBO, Carlo. *El método de enseñanza de seminário em la universidad*. Temas de Pedagogia Universitária, Universidad Nacional Del Litoral, pág. 267. In. NÉRICI, Imídeo. G. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Fundo de Cultura, 1967.

REFERÊNCIAS DA LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Lei nº 3.384**, de 28 de abril de 1958. Dá Nova Denominação à Profissão de Guarda Livros. Disponível em: < http://www.crcsp.org.br/portal_novo/legislacao_contabil/resolucoes/Lei3384.htm>. Acesso em: 20 abr. 2011.

_____. **Lei nº 3.470**, de 28 de novembro de 1958. Altera a Legislação do Imposto de Renda e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109262/lei-3470-58>>. Acesso em: 22 abr. 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.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.redidia.rog.br/direduc.html>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

_____. **Lei nº 11.638**, de 28 de dezembro de 2007. Altera e revoga dispositivos da Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976, e da Lei nº 6.385, de 7 de dezembro de 1976, e estende às sociedades de grande porte disposições relativas à elaboração e divulgação de demonstrações financeiras. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11638.htm>. Acesso em: 12 fev. 2011.

_____. **Decreto nº 20.158**, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de Contador e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.cosif.com.br/mostra.asp?arquivo=dec20158-1931>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

_____. **Decreto-Lei nº 2.627**, de 26 de setembro de 1940. Dispõe sobre as Sociedades por Ações. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/103252/decreto-lei-2627-40>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

_____. **Decreto-Lei nº 9.295**, de 27 de maio de 1946. Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do Contador e do Guarda Livros e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126558/decreto-lei-9295-46>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

_____. **Decreto-Lei nº 24.239**, de 22 de dezembro de 1947. Aprova o Regulamento para cobrança e fiscalização do imposto de renda. Disponível em: < http://www.fiscolex.com.br/doc_136672_DECRETO_N_24_239_22_DEZEMBRO_1947.aspx>. Acesso em: 22 abr. 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 1**, de 03 de abril de 2.001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2011.

_____. **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.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Resolução CFC N° 1.055**, de 24 de outubro de 2.005. Cria o COMITÊ DE PRONUNCIAMENTOS CONTÁBEIS (CPC). Disponível em: <http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?Codigo=2005/001055>. Acesso em: 15 mar. 2011.

COMISSÃO DE VALORE MOBILIÁRIOS. **Instrução 64**, de 19 de maio de 1.987. Dispõe sobre os procedimentos para elaboração e publicação de Demonstrações Contábeis Complementares, em moeda de capacidade aquisitiva constante, para pleno atendimento ao Princípio do Denominador Comum Monetário. Disponível em: <<http://www.cvm.gov.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2011.

_____. **Instrução 191**, de 15 de julho de 1.992. Altera e consolida as Instruções CVM 64/87, 138/91 e 146/91, institui a unidade monetária contábil, dispõe sobre os procedimentos para elaboração e divulgação das demonstrações contábeis em moeda de capacidade aquisitiva constante, para o pleno atendimento aos Princípios Fundamentais de Contabilidade, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cvm.gov.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2011.

_____. **Instrução 457**, de 13 de julho de 2.007. Dispõe sobre a elaboração e divulgação das demonstrações financeiras consolidadas, com base no padrão contábil internacional emitido pelo International Accounting Standards Board - IASB. Disponível em: <<http://www.cvm.gov.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2011.

_____. **Deliberação CVM n° 488**, de 03 de outubro de 2.005. Aprova o Pronunciamento do IBRACON NPC n° 27 sobre Demonstrações Contábeis - Apresentação e Divulgação. Disponível em: <<http://www.cvm.gov.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2011.

_____. **Decreto n° 1.339**, de 09 de janeiro de 1905. Declara instituições de utilidade pública a Academia de Commercio do Rio de Janeiro, reconhece os diplomas por ella conferidos, como de carcter official; e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

REFERÊNCIAS DAS EMPRESAS PESQUISADAS

SADIA S.A **Informações Gerais**. Disponível em <http://www.sadia.com.br>. Acesso em 13 fev 2011

_____. **Relatório Anual de 2008**. Disponível em: http://ri.sadia.com.br/ptb/1632/sadia_ra2008.pdf . Acesso em 15 fev 2011.

ESTRELA S.A. **Informações Gerais**. Disponível em <http://www.estrela.com.br>. Acesso em 06 fev 2011

_____. **Balço Patrimonial 2006-2005**. Disponível em: <http://siteempresas.bovespa.com.br/dxw/FrDXW.asp?moeda=L&tipo=2&data=31/12/2006&razao=MANUFATURA%20DE%20BRINQUEDOS%20ESTRELA%20S.A.&site=C&pregao=ESTRELA&ccvm=8427> . Acesso em 07 fev 2011.

_____. **Demonstração do Resultado do Exercício 2006-2005**. Disponível em: <http://siteempresas.bovespa.com.br/dxw/FrDXW.asp?moeda=L&tipo=2&data=31/12/2006&razao=MANUFATURA%20DE%20BRINQUEDOS%20ESTRELA%20S.A.&site=C&pregao=ESTRELA&ccvm=8427> . Acesso em 07 fev 2011.

_____. **Parecer da Auditoria**. Disponível em: <http://siteempresas.bovespa.com.br/dxw/AbriuDoc.asp?gstrIDTDESCRICAONUMERO=09.01&gstrIDTQDRODESCRICAOPARECERDOSAUDITORESINDEPENDENTES-COMRESSALVA&gstrIdtQdro=dfpparec>. Acesso em 07 fev 2011.

EMBRAER S.A. **Informações Gerais**. Disponível em <http://www.embraer.com.br>. Acesso em 06 fev 2011

_____. **Relatório Anual de 2.008 e Demonstrativo Financeiro**. Disponível em: http://www1.embraer.com.br/relatorios_anuais/relatorio_2008/portugues/. Acesso em: 12 fev 2011.

CIELO S.A. **Informações Gerais**. Disponível em <http://www.cielo.com.br>. Acesso em 06 fev 2011

_____. **Relatório Anual de 2010**. Disponível em: http://www.mzweb.com.br/visanet/web/arquivos/Cielo_RA_2010_FINAL.pdf. Acesso em: 12 fev 2011.

BRADERCO S.A. **Informações Gerais**. Disponível em <http://www.braderco.com.br>. Acesso em 06 fev 2011

BRADERCO S.A. **Relatório Anual de 2010**. Disponível em: <http://www.bradercori.com.br/abertura.html> . Acesso em 05 mar 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS COORDENADORES DE CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Questionário

Nome:
Cargo:
Instituição:

Prezado Coordenador:

Estamos realizando uma pesquisa sobre o Método de Caso aplicado no ensino da Contabilidade. A pesquisa está sendo desenvolvida junto ao programa de pós-graduação em Contabilidade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, na área do Ensino da Contabilidade e, tem por objetivo verificar Instituições de Ensino Superior que aplicam ou aplicaram o método no curso de Ciências Contábeis e quais foram os resultados obtidos.

Solicitamos sua colaboração em responder o questionário abaixo para que possamos dar prosseguimento em nossa pesquisa:

1) UTILIZA O MÉTODO DE CASO NO ENSINO DA CONTABILIDADE?

Sim Não

2) SE A RESPOSTA ANTERIOR FOI ‘NÃO’, INDIQUE QUAL A RAZÃO:

- Não tem conhecimento sobre o Método
- Não há material (banco de casos) disponível na literatura para aplicação do Método
- Não acredita em sua eficácia
- Conhece o método, mas, não teve oportunidade de implementá-lo
- Falta tempo para elaboração do Material para aplicação do Método

SE A RESPOSTA À QUESTÃO NÚMERO 1 FOI ‘SIM’, RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO:

3) POR QUE INICIOU O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO MÉTODO DE CASOS NO ENSINO DA CONTABILIDADE?

4) COMO OCORREU A IMPLANTAÇÃO?

5) O MÉTODO FOI IMPLANTANDO EM TODAS AS DISCIPLINAS DE CONTÁBEIS OU APENAS EM ALGUMAS? QUAIS?

6) O MÉTODO CONTRIBUIU PARA A MELHORIA DO ENSINO DA CONTABILIDADE NA SUA INSTITUIÇÃO? COMO?

7) FARIA ALGUM AJUSTE AO MÉTODO DEPOIS DE TÊ-LO APLICADO E ANALISADO? QUAL?

8) QUAIS AS DESVANTAGENS QUE PÔDE APURAR COM A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO?

Para as questões abaixo responda: (1) Não concordo fortemente; (2) Não concordo; (3) Indiferente; (4) Concordo; (5) Concordo fortemente.

	1	2	3	4	5
A implantação contou com a ajuda de alguém que já conhecia ou tinha vivenciado o método					
Houve dificuldade na preparação dos Casos já que, não há material suficiente (banco de Casos) disponível na literatura brasileira.					
Os alunos receberam bem a nova metodologia empregada no ensino da contabilidade					
Os professores receberam bem a nova metodologia empregada no ensino da contabilidade					
A utilização do método proporcionou ao aluno um melhor desenvolvimento, estimulando-o a um papel mais ativo na aprendizagem, fazendo com que desenvolvesse o raciocínio crítico e a capacidade de julgamento responsável					
A aplicação do método proporcionou o debate em grupo e estimulou o pensamento reflexivo dos alunos					

DEIXAMOS ESTE ESPAÇO CASO QUEIRA FAZER OUTRAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA APLICAÇÃO DO MÉTODO DE CASOS NO ENSINO DA CONTABILIDADE.

Agradecemos pela atenção em colaborar com a Pesquisa.

Ricardo Pereira Rios – pesquisador
Prof. Dr. José Carlos Marion - orientador

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS QUE RECEBERAM O MÉTODO TRADICIONAL DE ENSINO

Questionário de Avaliação da Disciplina

Nome:

Idade:

Sexo: Masculino () Feminino ()

Trabalha: Sim () Não ()

Para as questões abaixo responda: (1) Não concordo fortemente; (2) Não concordo; (3) Indiferente; (4) Concordo; (5) Concordo fortemente.

	1	2	3	4	5
Você ficou motivado com a matéria					
Melhorou sua habilidade de elaborar pareceres e relatórios sobre a situação financeira e econômica da empresa.					
Aprendeu como definir problemas a partir de um conjunto de fatos e situações.					
Conseguiu compreender a análise das demonstrações contábeis através de indicadores					
Conseguiu desenvolver raciocínio acerca da situação econômica e financeira da empresa					
É capaz de fazer uma análise de demonstrações e elaborar um relatório					
Sente-se capacitado e aceitaria o desafio de realizar uma análise e apresentação sobre a empresa em que trabalha					

Agradeço pela atenção.

Prof. Ricardo Pereira Rios

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS QUE RECEBERAM O MÉTODO DE CASOS

Questionário de Avaliação da Disciplina

Nome:

Idade:

Sexo: Masculino () Feminino ()

Trabalha: Sim () Não ()

Para as questões abaixo responda: (1) Não concordo fortemente; (2) Não concordo; (3) Indiferente; (4) Concordo; (5) Concordo fortemente.

	1	2	3	4	5
O Método de Casos aplicado no ensino da disciplina ajudou-o a desenvolver a capacidade de pensar analiticamente.					
Melhorou sua habilidade de elaborar pareceres e relatórios					
Desenvolveu sua habilidade de apresentação oral					
Aprendeu como definir problemas a partir de um conjunto de fatos e situações.					
O método aplicado é melhor do que o método tradicional expositivo.					
A utilização do método proporcionou a você um melhor desenvolvimento, estimulando-o a um papel mais ativo na aprendizagem					
A aplicação do método proporcionou o debate em grupo e estimulou o pensamento reflexivo dos alunos					
O trabalho em equipe foi encorajado					
O professor orientou você pelo método de casos					
Você ficou motivado com a aplicação do método					
Foi desafiado para esclarecer suas opiniões					
Seu grupo teve um líder em cada reunião					
Os membros do grupo se envolveram no processo					
O professor forneceu as informações necessárias para o desenvolvimento do caso					
Conseguiu compreender a análise das demonstrações contábeis através de indicadores					
Conseguiu desenvolver raciocínio acerca da situação econômica e financeira da empresa					
É capaz de fazer uma análise de demonstrações e elaborar um relatório					
Conseguiu através dos Estudos de Casos compreender os conceitos e teorias passadas com mais facilidade e clareza.					
Sente-se capacitado e aceitaria o desafio de realizar uma análise e apresentação sobre a empresa em que trabalha					

1) QUAIS AS DESVANTAGENS QUE PÔDE APURAR COM A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO?

2) QUAIS AS VANTAGENS QUE PÔDE APURAR COM A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO?

DEIXAMOS ESSE ESPAÇO CASO QUEIRA FAZER OUTRAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA APLICAÇÃO DO MÉTODO DE CASOS NO ENSINO DA CONTABILIDADE.

Agradeço pela atenção,

Prof. Ricardo Pereira Rios.

APÊNDICE D – EXEMPLO DE ESTUDO DE CASO ELABORADO PELO PESQUISADOR – ESTRELA S.A.

Estudo de Caso

Manufatura de Brinquedos Estrela S.A



Curso: Ciências Contábeis
Semestre Letivo: 5º
Disciplina: Análise das Demonstrações Contábeis
Professor: Ricardo Pereira Rios

MANUFATURA DE BRINQUEDOS ESTRELA S.A

Introdução

Fundada em 1937 como uma moderna fábrica de bonecas de pano e carrinhos de madeira, em poucos anos, acompanhando a evolução industrial do país, a estrela passou a ser uma indústria automatizada e a produzir brinquedos também de plásticos, metal e outros materiais. Desde a primeira boneca, a estrela já produziu mais de 25 mil brinquedos diferentes, num total de mais de 1,2 bilhões de unidades que foram distribuídas em todo o país.

Ao longo dos anos a estrela construiu a força de sua marca combinando qualidade, pioneirismo e inovação na oferta de brinquedos ao mercado brasileiro. A trajetória da empresa é identificada por inúmeras marcas de sua liderança, tendo sido, inclusive, uma das primeiras companhias brasileiras a abrir seu capital em 1944, construindo-se em sociedade anônima. Na década de 40 apresentou o primeiro brinquedo de madeira com movimento e som fabricado no país, o cachorro mimoso. Logo depois vieram outras inovações como os jogos pega varetas e banco imobiliário, o jogo de tabuleiro mais vendido na América Latina. As bonecas, que até o final dos anos 40 eram feitas em uma massa inquebrável, passaram a ser plástica a partir de Pupi, uma boneca articulada de polietileno que “dormia e chorava”, lançada no início da década de 50. Em seguida vieram os bichinhos e bonecas de vinil, mais flexíveis, indicadas para crianças pequenas e bebês.

Nos anos 60 a linha foi ampliada em outros lançamentos inovadores, como a primeira boneca mecânica, a Qui Qui, que “ria” quando a criança abria e fechava seus braços. Também é dessa época a beijoca, que “soltava beijinhos”. A estrela produziu neste período outro conceito de grande sucesso: o de fashion doll, com a Susi – uma boneca que foi querida por diversas gerações de meninas brasileiras até 1985, quando deixou de ser fabricada, voltando a ser lançada em 1987 após serem distribuídas mais de 20 milhões de unidades.

Também é desta época a amiguinha, que ficou famosa por seu tamanho – 90 centímetros e que hoje voltou ao mercado em versão atualizada. Ainda nesta década outra inovação importante da estrela foi o lançamento dos brinquedos elétricos, dentre os quais é marcante o autorama, uma marca da estrela, que em razão do sucesso do produto, passou a ser sinônimo de brinquedos ligados à velocidade com direita, inclusive à citação no Dicionário Aurélio. Foi assinado por grandes corredores brasileiros, como Emerson Fitipaldi, José Carlos Pacce, Nelson Piquet, Ayrton Senna e Rubens Barrichello.

Em 1970, a estrela lançou entre outros brinquedos, as bonecas Emília, do sítio do pica pau amarelo, feijãozinho, e o boneco que viria a ser tornar o grande namorado de Susi: o Beto.

A estrela passou a trabalhar o conceito de figuras de ação nessa década. Essa categoria teve seu marco com o lançamento do Falcon, o primeiro boneco para meninos. O grande sucesso desta foi Falcon olhos de águia, que movimentava os olhos quando era apertado um botão na sua nuca.

Em seguida surgiram os carros rádio-controlados, que teve o status como primeiro modelo, lançado em 1979. Em 1980, mais um marco de pioneirismo: a chegada do Genius, conhecido na

época como “o computador que fala”, primeiro brinquedo eletrônico do país. A eletrônica também foi incorporada às bonecas, que passaram a ser mais interativas em modelos como a Amore, de 1986. Outras inovações surgiram nessa linha, como a Sapequinha, a primeira a usar fibra óptica e foto sensor para “perceber” a aproximação da criança, e a bela Palminha, que “cantava” quando suas mãos juntavam-se.

Em 1989, acreditando no crescimento da produção nacional de brinquedos, a estrela expande suas atividades e inaugura uma nova fábrica em Manaus, para onde destinou grande parte da produção de brinquedos de plástico. Naquele ano a companhia passou a contar com duas unidades fabris, uma em São Paulo e outra na capital do Amazonas.

Já na década de 90, com o sucesso das séries televisivas entre garotos, novas figuras de ação foram lançadas, dentre elas, comandos em ação e outros personagens da TV como Batman, Superman e a linha completa de Star Wars, além dos mais recentes lançamentos simultâneos com a exibição dos desenhos pela TV globo.

Em 2001, com a influência do programa de TV do SBT, a estrela lança o jogo “show do milhão”, o qual mostra excelente desempenho, vendendo mais de 1 milhão de unidades, em duas versões, o que motivou a estrela a lançar a terceira edição do produto em 2002.

Neste mesmo período, reiterando sua aposta na produção nacional, a estrela, na contramão de todo o setor de brinquedos inaugurou sua terceira fábrica, na cidade de três pontas, sul de minas – o que gerou uma maior capacidade de produção para a estrela.

Em 2006, a estrela conta com mais de 400 produtos em sua linha, que entre as novidades, estão os brinquedos tecnológicos, jogos, bonecas, brinquedos pré-escolares, figuras de ação, veículos rádio-controlados e a coleção Susi. E é na área de jogos, onde a estrela tem grande força no mercado, a empresa oferece uma ampla linha de jogos clássicos e diversos cartonados de ação e equilíbrio. Além dos tradicionais: Banco Imobiliário, Jogo da Vida, Detetive e Combate.

Casa dos Sonhos

A Casa dos Sonhos vem proporcionando a seu público uma divertida viagem pelos quase 70 anos de história da Estrela, mostrando os brinquedos que fazem e fizeram parte do sonho de milhões de pessoas no Brasil e no mundo. Após 6 anos desde grande sucesso, a casa dos sonhos passará por uma grande reformulação e em breve faremos uma grande surpresa.

Escritório Central

Atualmente um escritório central na cidade de São Paulo funciona como a sede da inteligência da companhia, que mantém suas áreas de presidência, marketing, vendas, novos negócios e CEAD (centro estrela de atendimento ao consumidor), em um moderno e arrojado escritório.

Novas Unidades

A Estrela iniciou operação de suas unidades fabril no interior de São Paulo, na cidade de Itapira, em julho de 2003. Essa unidade da estrela está instalada numa área de 130 mil m², distribuídos entre linha de montagem, depósito, administração e área de apoio (refeitório e vestiários).

Esta fábrica da Estrela em Itapira faz parte do projeto de expansão da companhia que também possui outras duas unidades: em Manaus-AM e Três Pontas-MG.

A fábrica de Três Pontas, no sul de Minas Gerais, conta com 13,2 mil m², em um terreno de 100 mil m² e dobrou a oferta de empregos na região. A inauguração da segunda maior unidade da companhia no país ocorreu em janeiro de 2004.

A implantação desta unidade completa a estratégia da empresa que, com maior competitividade, objetiva crescer em exportações e ampliar as vendas ao mercado interno. “A Estrela continua firme nos seus propósitos de valorizar o mercado nacional, gerando empregos e contribuindo para o real desenvolvimento do Brasil”, informa Carlos Tilkian, presidente da brinquedos estrela.

Em 1982, a manufatura de brinquedos estrela s.a fez a adequação do seu sistema de qualidade às normas ISO 9002, recebendo o certificado de sistema de qualidade no CE-SIQ-008/93, tornando-se a primeira empresa do ramos de brinquedos a receber este certificado.

Política de Qualidade

Todos os funcionários da empresa devem trabalhar com o propósito permanente de alcançar:

- a satisfação do consumidor;
- o desenvolvimento das pessoas;
- a formação do preço competitivo;
- a parceria com fornecedores internos e externos;
- a busca constante pela melhoria.

Sistema de Qualidade Estrela

O sistema de qualidade visa estabelecer, documentar e implementar as atividades que influem na qualidade dos produtos da Manufatura de Brinquedos Estrela S.A identificar os responsáveis pela execução e verificação das mesmas. Para que isso ocorra, os procedimentos que fazem parte do sistema de qualidade garantem a abrangência e o grau de detalhamento, levando-se em conta a complexibilidade e método de trabalho, assim como habilidade e conseqüentemente treinamentos necessários para os envolvidos no sistema.

Como a Portaria no. 47 de 13/03/92 do Instituto Nacional de Metrologia e Normalização Qualidade Industrial (INMETRO) a Estrela decidiu fazer o credenciamento de seus laboratórios na rede brasileira de laboratórios de calibração/ensaios (RBCE) para poder realizar todos os ensaios previstos na norma de segurança do brinquedo NBR 11786, e garantir a qualidade de seus produtos. recebeu o certificado de entidade credenciada na CRLF-010/93. em 1993 a estrela recebeu a marca nacional de conformidade através da licença para o uso da marca na AJ-BRI-001/93.

Tipos de ensaios:

- físicos e mecânicos
- químicos
- elétricos
- verificação de rotulagem
- identificação do fabricante
- objetivos dos ensaios:
- preservar a integridade física da criança

O fabricante tem como obrigação perante a legislação de minimizar o risco através da **norma** citada acima. O produto deve ser adequado a determinada faixa etária para evitar risco de acidentes com o usuário do produto.

Relatório da Administração 2006 – 2005.

Contexto

O desempenho da economia, por mais um ano, ficou abaixo das expectativas e das necessidades mínimas que o país tem de gerar empregos e de criar uma base de consumo suficiente para garantir volumes que possam dar competitividade às empresas nacionais.

A permanente apreciação do real frente ao dólar americano durante o ano passado, tirou mais um pouco da competitividade da indústria nacional frente aos concorrentes chineses, levando as empresas a uma crescente troca da produção nacional por importação de produtos acabados.

A impossibilidade do governo federal em fazer intervenções no câmbio, em função do modelo flutuante adotado, não deveria, entretanto ser um fator de acomodação e justificativa para a constante perda de competitividade da indústria nacional.

Cabe ao governo a busca de medidas alternativas, que estejam dentro de sua esfera de atuação, e que possam minimizar a perda de competitividade em função da política cambial.

Alteração na política tributária, quer na redução das alíquotas, quer na extensão do prazo de pagamento dos tributos; flexibilização das leis trabalhistas, dando maior autonomia para os acordos setoriais; a viabilização de linhas de financiamento e capital de giro com custos financeiros mais baixos são alguns exemplos de ações que poderiam trazer um grande ganho de redução de custos e minimizar as discussões sobre política cambial no Brasil.

Esta falta de ação do governo tem gerado uma menor capacidade das indústrias em criar novos empregos, reforçando assim um quadro em que não somos capazes de gerar oportunidades para as novas gerações que chegam ao mercado de trabalho.

O setor de brinquedos, para tentar minimizar este problema, conseguiu estabelecer um acordo com a associação chinesa de exportadores de brinquedos, com o objetivo de fazer uma auto regulamentação das exportações de brinquedos da china para o brasil. Por este acordo, referendado pelos governos brasileiro e chinês, estabeleceu-se para 2007, uma quota de importação equivalente ao que foi importado no ano de 2005, e para os anos seguintes, o crescimento das importações de brinquedos chineses dependerá do crescimento interno do mercado de brinquedos.

Desempenho

Os anos anteriores exigiram recursos financeiros elevados para a implantação da nova estratégia industrial, indispensável para mantermos um mínimo de competitividade frente ao produto importado.

Tendo implantado em 2005 as novas unidades industriais de Itapira (Estado de São Paulo) e Três Pontas (Estado de Minas Gerais) e com o fechamento da unidade de São Paulo, pudemos em 2006 nos dedicar à recuperação de mercado, através do lançamento de 170 novos brinquedos e um plano mais agressivo de divulgação aos nossos consumidores.

Dentro da nova estratégia da empresa, abrimos um maior espaço para a importação de produtos da china, produzidos sob nossa supervisão de qualidade, e que representaram 30% das vendas totais de 2006.

Como conseqüência do crescimento da importação, a administração tomou a decisão de desativar a produção em nossa unidade industrial de Manaus, reduzindo custos fixos industriais e simplificando a operação logística.

Perspectivas

O novo modelo operacional, com uma grande flexibilização entre a produção nacional e a importação, dará à companhia uma maior competitividade para os próximos anos. No caso do cenário macroeconômico apontar para a manutenção da taxa cambial aos níveis atuais, a companhia deverá buscar um aumento das importações de brinquedos e reduzir a produção nacional.

No caso do governo federal iniciar realmente um plano de mudanças, com maior flexibilização da legislação trabalhista, implantação de linhas de crédito a custos mais baixos para o setor produtivo e uma redução gradual dos impostos sobre produção e comercialização, então estaremos preparados para crescer a produção nacional, gerar um volume crescente de empregos e dar uma contribuição mais expressiva para o desenvolvimento do país.

A prioridade da empresa é adotar um modelo operacional que leve aos nossos consumidores a melhor qualidade possível ao menor preço.

O trabalho iniciado pela receita federal em 2005 no sentido de controlar o preço de importação de brinquedos, é um grande estímulo para que empresas formais como a nossa voltem a ter uma maior competitividade, tendo em vista que nos últimos anos, o grande subfaturamento na importação de brinquedos trouxe grandes perdas para nós e para o país. Na medida em que este tipo de ação contra a informalidade for mais efetivo, só trará melhores condições de competitividade e crescimento para a estrela.

Estamos muito confiantes e motivados para que neste ano de 2007, em que já entramos com um bom desempenho do ano anterior, aliado às comemorações pelos 70 anos de existência da manufatura de brinquedos estrela, nos farão encontrar o caminho do crescimento permanente.

Desempenho das Empresas Coligadas

A Brinquemolde Licenciamento Indústria e Comércio, com instalações em Três Pontas, Minas Gerais teve um papel decisivo na redução de custos industriais e acumula grande parte da nossa produção industrial.

A Brinquedos Estrela Indústria e Comércio Ltda, instalada em Manaus, teve suas operações industriais suspensas a partir do segundo semestre de 2005.

A Gioex Importadora e Exportadora é controlada da Brinquedos Estrela de Manaus e administra os imóveis da companhia.

Parecer dos Auditores Independentes

Aos acionistas e administradores da Manufatura de Brinquedos Estrela S.A.
São Paulo – SP.

1. Examinamos o balanço patrimonial da Manufatura de Brinquedos Estrela S.A. (controladora) e o balanço patrimonial consolidado dessa companhia e de suas controladas, levantados em 31 de dezembro de 2006, e as respectivas demonstrações do resultado, das mutações do passivo a descoberto (controladora) e das origens e aplicações de recursos correspondentes ao exercício findo naquela data, elaborados sob a responsabilidade de sua administração. Nossa responsabilidade é a de expressar uma opinião sobre essas demonstrações contábeis.
2. Exceto quanto aos assuntos mencionados nos parágrafos 3 a 7, nosso exame foi conduzido de acordo com as normas de auditoria aplicáveis no Brasil e compreendeu: a) o planejamento dos trabalhos, considerando a relevância dos saldos, o volume de transações e os sistemas contábeis e de controles internos das companhias; b) a constatação, com base em testes, das evidências e dos registros que suportam os valores e as informações contábeis divulgados; e c) a avaliação das práticas e das estimativas contábeis mais representativas adotadas pela administração das companhias, bem como da apresentação das demonstrações contábeis tomadas em conjunto.
3. As demonstrações contábeis findas em 31 de dezembro de 2005 apresentaram ressalvas por limitações de escopo e erros, resumidas no parágrafo 18 deste parecer, e que foram regularizadas durante o exercício de 2006, mas não conseguimos mensurar os possíveis efeitos na demonstração do resultado do exercício de 2006.
4. A companhia ainda não aprimorou seu controle sobre o ativo imobilizado, pois não efetuou a conciliação de seus controles auxiliares com os seus registros contábeis. Portanto, não conseguimos opinar sobre o saldo líquido de R\$6.967 mil (R\$12.470 mil no consolidado) descrito na nota explicativa 11.
5. O saldo da rubrica de empréstimos, em 31 de dezembro de 2006, no montante de R\$4.843 mil (R\$11.236 mil no consolidado), nota explicativa 12, apresenta divergência não conciliada de R\$1.007 mil, quando comparado com as respostas de circularização. Portanto, poderá haver ajuste nesta rubrica após a conciliação pela administração e, conseqüentemente, não foi possível formarmos uma opinião quanto à adequação desta divergência.
6. A companhia está em atraso com os pagamentos de seus tributos os quais não vêm sendo atualizados com juros e multas nas demonstrações contábeis. Não nos foi possível mensurar, por procedimentos normais de auditoria, o montante destes juros e multas que deveriam estar registrados nas demonstrações contábeis.
7. Não conseguimos obter o extrato atualizado da secretaria da receita federal – SRF relativo aos débitos tributários inscritos no programa de recuperação fiscal – refis, cujo saldo em 31 de dezembro de 2006 era de R\$38.866 mil, conforme nota explicativa 13. Portanto, não opinamos sobre este montante e nem se a segregação entre curto e longo prazo está adequada.
8. Conforme nota explicativa 9, a companhia registrou em 2001 créditos de IPI e suas respectivas atualizações monetárias, que foram integralmente compensados com o IPI corrente até 2003. Nenhuma provisão para contingências foi constituída para absorver eventuais contestações da SRF relativas a essas compensações, que em 31 de dezembro de 2006 montam aproximadamente R\$7.300 mil. Conseqüentemente, a provisão para a contingência e o passivo a descoberto estão à menor naquele montante.
9. Conforme notas explicativas 9 e 14, a companhia registrou, em anos anteriores, créditos tributários decorrentes do questionamento do alargamento da base de cálculo do PIS e da COFINS e também do crédito-prêmio do IPI. Até o momento, foram compensados R\$9.384 mil. Ainda existem saldos a compensar, registrados no ativo realizável em longo prazo, no

montante de R\$3.041 mil. As práticas contábeis determinam que os registros de ativos contingenciais devam ser feitos apenas quando não houver mais probabilidades de perda para a companhia. Dessa forma, em 31 de dezembro de 2006, o ativo realizável em longo prazo está apresentado à maior em R\$3.041 mil, o passivo circulante e a descoberto estão apresentados a menor em R\$12.425 mil e o lucro líquido do exercício a maior em R\$4.539 mil, a valores originais.

10. A companhia solicitou a desistência do PAES - Parcelamento Especial e interrompeu o pagamento do ICMS. A administração decidiu continuar demonstrando, em 31 de dezembro de 2006, a totalidade desses débitos, no montante de R\$16.648 mil, no exigível em longo prazo (nota explicativa 13). Portanto, o passivo circulante consolidado está à menor naquele montante.
11. A companhia deixou de efetuar ajustes identificados pela auditoria nos montantes de R\$806 mil no ativo circulante e R\$ 429 mil no ativo realizável em longo prazo, registrados a maior nestas rubricas. Portanto, o passivo a descoberto está registrado a menor em R\$1.235 mil.
12. Em nossa opinião, exceto quanto aos possíveis ajustes que poderiam ocorrer caso não houvesse as limitações descritas nos parágrafos 4 a 7 e pelos efeitos dos assuntos mencionados nos parágrafos de 8 a 11, as demonstrações contábeis referidas no parágrafo 1 representam adequadamente, em todos os aspectos relevantes, a posição patrimonial e financeira da manufatura de Brinquedos Estrela S.A. E a posição patrimonial e financeira consolidada dessa companhia e de suas controladas em 31 de dezembro de 2006, exceto quanto aos possíveis ajustes que poderiam ocorrer caso não houvesse a limitação descrita no parágrafo 3, o resultado de suas operações, as mutações de seu passivo a descoberto (controladora) e as origens e aplicações de seus recursos referentes ao exercício findo naquela data, de acordo com as práticas contábeis adotadas no Brasil.
13. Conforme nota explicativa 7, em 31 de dezembro de 2006, a companhia possui valor a receber de empresa ligada registrado no realizável em longo prazo, nos montantes de R\$3.677 mil, cuja realização depende do recebimento dos aluguéis pela Starcom.
14. Conforme nota explicativa 9, a companhia possui créditos tributários registrados em seu ativo realizável em longo prazo decorrentes do ITBI progressivo pago a mais na venda de imóvel localizado na cidade de São Paulo, no montante de R\$2.569 mil. A realização desse ativo depende da inclusão desses créditos no orçamento do município de São Paulo.
15. As transações com partes relacionadas (nota explicativa 7) são realizadas em condições definidas entre as elas. Caso fossem realizadas com terceiros, os resultados das operações poderiam ser diferentes.
16. Conforme nota explicativa 14, a administração da companhia, com base nas opiniões dos assessores jurídicos, não espera perdas relevantes para os processos classificados como perdas possíveis. Além disso, em 2006, a companhia estornou do passivo exigível em longo prazo o montante de R\$13.395 mil referente à contingência de natureza tributária (PIS - Decreto Lei 2.445/88 e 2.449/88), pois segundo opinião dos seus assessores jurídicos, inexistia débito para manter esta provisão. Por isso, as demonstrações contábeis não incluem quaisquer provisões para fazer face aos eventuais efeitos decorrentes das referidas ações e baixas.
17. As demonstrações contábeis da manufatura de Brinquedos Estrela S.A. (controladora) e de suas controladas foram preparadas no pressuposto de continuidade normal dos negócios das companhias. Conforme descrito na nota explicativa 1, a administração da companhia, em conjunto com os seus acionistas controladores vem adotando providências para a reestruturação de suas operações e de suas dívidas, a fim de encaminhá-las à geração de lucros consistentes e suprir a insuficiência atual de capital de giro próprio e eliminar seu passivo a descoberto. As demonstrações contábeis geram dúvidas quanto à sua possibilidade de continuar em operação e não incluem quaisquer ajustes relativos à realização e classificação dos valores de ativos ou quanto aos valores e à classificação de passivos que seriam requeridos na impossibilidade de as companhias continuarem operando.

18. As demonstrações contábeis relativas ao exercício findo em 31 de dezembro de 2005, cujos valores são apresentados para fins comparativos, foram por nós examinadas e o nosso parecer, datado em 29 de março de 2006, continha ressalvas semelhantes às descritas nos parágrafos 4; 6 a 10 e ênfases semelhantes às descritas nos parágrafos 13, 14 e 17. As ressalvas de 2005, que foram regularizadas durante o exercício de 2006, por limitação de escopo, totalizavam R\$116.728 mil na controladora e R\$ 86.093 mil no consolidado, enquanto que as ressalvas por erros totalizavam R\$ 2.285 mil. Por isso, consideramos o efeito destas ressalvas somente na demonstração de resultado do exercício de 2006, conforme descrito no parágrafo 3 deste parecer.

Campinas, 23 de março de 2007.

Oswaldo dos Santos Fonseca
Sócio-contador
CRC1sp207386/o-2
BDO Trevisan Auditores Independentes
CRC2sp013439/o-5

QUADRO 1

MANUFATURA DE BRINQUEDOS ESTRELA S.A.

BALANÇOS PATRIMONIAIS EM 31 DE DEZEMBRO DE 2006 E 2005
(Valores expressos em milhares de reais)

	Controladora		Consolidado			Controladora		C
	2006	2005	2006	2005		2006	2005	
ATIVO					PASSIVO			
CIRCULANTE					CIRCULANTE			
Disponibilidades	106	783	586	1.132	Empréstimos e financiam	4.843	8.876	8.081
Contas a receber (nota 5)	4.016	4.847	4.860	6.336	Fornecedores	20.408	19.689	24.706
Estoques (nota 6)	23.627	17.802	28.079	22.181	Salários e encargos a pa	18.138	13.004	21.199
Adiantamentos diversos	1.578	3.684	1.578	4.009	Impostos, taxas e contrit	21.129	17.956	32.321
Outras contas a receber	1.013	1.365	2.875	2.997	Impostos parcelados (no	1.927	1.927	3.949
					Provisão para férias e er	426	315	587
Total do ativo circulante	30.340	28.481	37.978	36.655	Provisão para perda corr	63.406	51.495	-
					Outras contas a pagar	12	5.473	1.059
NÃO CIRCULANTE					Total do passivo circulan	130.289	118.735	91.902
REALIZÁVEL A LONGO PRAZO					NÃO CIRCULANTE			
Partes relacionadas (not	49.818	38.167	1.691	3.251	EXIGÍVEL A LONGO PRAZO			
Depósitos judiciais (nota	45.791	44.853	45.804	44.866	Empréstimos e financian	-	-	3.155
Créditos tributários (nota	5.610	10.034	5.636	10.060	Impostos parcelados (no	53.520	50.003	53.766
Outras contas a receber	-	-	22	22	Provisão para contingên	1.500	14.895	1.500
					Outras contas a pagar	4.302	-	4.483
Total do ativo não circula	101.219	93.054	53.153	58.199	Total do passivo não circ	59.322	64.898	62.904
PERMANENTE					Participação minoritária	-	-	(120)
Investimentos (nota 10)	-	856	-	856		-	-	(120)
Imobilizado (nota 11)	6.967	6.991	12.470	12.731	PASSIVO A DESCOBERTO REPRESENTADO POR:			
Diferido	-	2.073	-	2.253	Capital	30.602	30.602	30.602
Total do ativo não circula	6.967	9.920	12.470	15.840	Prejuízos acumulados	(81.687)	(82.780)	(81.687)
						(51.085)	(52.178)	(51.085)
TOTAL DO ATIVO	138.526	131.455	103.601	110.694	TOTAL DO PASSIVO	138.526	131.455	103.601

QUADRO 2

MANUFATURA DE BRINQUEDOS ESTRELA S.A.

DEMONSTRAÇÃO DOS RESULTADOS

PARA OS EXERCÍCIOS FINDOS EM 31 DE DEZEMBRO DE 2006 E 2005

(Valores expressos em milhares de reais, exceto lucro líquido (prejuízo) por ações)

	Controladora		Consolidado	
	2006	2005	2006	2005
RECEITA OPERACIONAL BRUTA	72.462	47.732	72.885	57.979
Devoluções e cancelamentos	(3.240)	(4.077)	(3.004)	(11.240)
Impostos sobre vendas	(14.977)	(8.408)	(15.134)	(7.637)
RECEITA OPERACIONAL LÍQUIDA	54.245	35.247	54.747	39.102
CUSTO DOS PRODUTOS VENDIDOS	(30.563)	(26.491)	(32.860)	(23.839)
LUCRO BRUTO	23.682	8.756	21.887	15.263
DESPESAS OPERACIONAIS				
Despesas com vendas (nota 16)	(11.051)	(17.667)	(10.914)	(23.283)
Despesas administrativas	(6.348)	(5.758)	(9.147)	(12.371)
Honorários dos administradores	(570)	(651)	(570)	(651)
Resultado da equivalência patrimonial (nota 10.2)	(11.912)	(19.135)	-	-
RESULTADO ANTES DO RESULTADO FINANCEIRO E DAS OUTRAS RECEITAS E DESPESAS	(6.199)	(34.455)	1.256	(21.042)
Receitas financeiras	6.874	13.665	6.946	13.884
Despesas financeiras	(12.573)	(12.747)	(20.097)	(25.407)
Outras receitas (despesas) operacionais líquidas (nota 17)	12.906	(3.474)	12.858	(4.460)
LUCRO (PREJUÍZO) OPERACIONAL	1.008	(37.011)	963	(37.025)
RESULTADO NÃO OPERACIONAL LÍQUIDO	85	94	115	92
LUCRO LÍQUIDO (PREJUÍZO) ANTES DAS PARTICIPAÇÕES	1.093	(36.917)	1.078	(36.933)
PARTICIPAÇÕES MINORITÁRIAS	-	-	15	16
LUCRO LÍQUIDO (PREJUÍZO) DO EXERCÍCIO	1.093	(36.917)	1.093	(36.917)
QUANTIDADE DE AÇÕES AO FINAL DO EXERCÍCIO	16.166.985	16.166.985	-	-
LUCRO LÍQUIDO (PREJUÍZO) PO LOTE DE AÇÃO DO CAPITAL SOCIAL - R\$	0,0676	(2,28)	-	-

Notas de Estudo

- 1) Peça para calcular os índices de liquidez, estrutura de capital e rentabilidade vistos até o momento.
- 2) Peça que façam uma análise e produzam um relatório sobre a situação financeira e econômica da empresa.
- 3) Peça para comentarem, no relatório, o processo de reavaliação de crescimento da empresa.

ANEXOS

ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR CURSO CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de São Roque Matriz Curricular - Ciências Contábeis	
1º Semestre	Carga Horária
Teorias da Administração I	80
Filosofia	40
Sociologia	40
Matemática Financeira I	40
Matemática	40
Leitura e Produção de Texto I	80
Introdução à Economia	80
Total do Semestre	400
2º Semestre	Carga Horária
Teorias da Administração II	80
Contabilidade Introdutória I	80
Estatística	80
Matemática Financeira II	40
Direito Empresarial	40
Leitura e Produção de Texto II	80
Total do Semestre	400
3º Semestre	Carga Horária
Administração Financeira e Orçamentária I	80
Legislação Social e Trabalhista	40
Contabilidade Introdutória II	80
Economia Brasileira I	40
Comportamento Organizacional	80
Empreendedorismo	80
Total do Semestre	400
4º Semestre	Carga Horária
Administração Financeira e Orçamentária II	80
Ética e responsabilidade Social	40
Estrutura das Demonstrações Contábeis	80
Direito Tributário	80
Instituições Financeiras e Mercados de Capitais	80
Economia Brasileira II	40
Total do Semestre	400
5º Semestre	Carga Horária
Laboratório Contábil I	80
Contabilidade Intermediária	80
Análise das Demonstrações Contábeis	80
Teoria da Contabilidade	80
Prática e Simulação Contábil I	40
Informática Aplicada à Contabilidade II	40
Total do Semestre	400

6º Semestre	Carga Horária
Contabilidade Pública	80
Contabilidade Gerencial	80
Contabilidade Avançada	80
Contabilidade de Custos	80
Prática e Simulação Contábil II	40
TCC I	40
Total do Semestre	400
7º Semestre	Carga Horária
Auditoria	80
Contabilidade Societária	40
Optativa I	40
Controladoria	80
Contabilidade Fiscal	80
Perícia Contábil e Arbitragem	40
TCC II	40
Estágio Supervisionado I	160
Total do Semestre	560
8º Semestre	Carga Horária
Ética Profissional	40
Tópicos Contemporâneos de Contabilidade	40
Auditoria Operacional	40
Contabilidade do Terceiro Setor	40
Contabilidade Internacional	80
Optativa II	40
Laboratório de Contabilidade Aplicada	80
Noções Atuariais	40
Estágio Supervisionado II	160
Atividades Complementares	200
Total do Semestre	760
Resumo	
Disciplinas	3040
Estágio Supervisionado	320
TCC	80
Atividades Complementares	200
Optativas	80
Total do Curso	3720
OPCIONAL	Carga Horária
Contabilidade Securitária	40
Marketing Contábil	40
Controle Estratégico de Gestão	40
Planejamento e Controle da Produção - PCP	40

ANEXO B – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA



PLANO DE ENSINO - DISCIPLINA – 1º SEMESTRE 2011			
CURSO: Ciências Contábeis			
DISCIPLINA: Análise das Demonstrações Contábeis Prof. Ricardo Pereira Rios		CÓDIGO:	
POSIÇÃO NA GRADE DO CURSO: 5º. SEM. LETIVO		CARGA HORÁRIA SEM.: 80 H / AULA	
EMENTA: Elementos Fundamentais para Análise das Demonstrações Financeiras. Análise de Balanço, Principais Índices Econômicos e Financeiros; Análise Vertical e Análise Horizontal, Índices de rentabilidade, de liquidez, de endividamento e rotação.			
OBJETIVOS: Aplicar os critérios da análise de balanço para o desenvolvimento de raciocínio lógico, os quais contribuirão para a emissão de juízos críticos sobre a situação econômica e financeira das empresas.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: PLANOGRAMA			
SEMA NAS:	CONTEÚDO	SEMA NAS:	CONTEÚDO
1ª	Apresentação docente e discente, objetivos do curso e métodos de ensino adotados, método de avaliação, importância da disciplina. Necessidade e importância da estrutura, análise e interpretação de balanços - Conceitos básicos, importância da análise de balanços na gestão empresarial, condições para um bom entendimento da análise de balanços.	11ª	Análise da Rentabilidade - Exercícios
2ª	Usos e Usuários da análise de balanços - Fornecedores, clientes, bancos dirigentes, governo, etc.	12ª	A análise em sua globalidade - Comparações de quocientes - Como interpretar “em conjunto” os quocientes - Exercícios
3ª	Introdução à análise de balanços - Análise Horizontal e análise vertical - Exercícios	13ª	A análise em sua globalidade - Utilização da análise de balanços na análise de crédito - Indicadores financeiros p/ uma análise de balanços completa - Exercícios
4ª	Introdução à análise de balanços - Análise Horizontal e análise vertical - Exercícios	14ª	Economic Value Added (EVA) - EVA - Exercícios

5ª	Análise da liquidez e do endividamento - Introdução ao cálculo de quocientes - Principais quocientes de liquidez e endividamento - Exercícios	15ª	Economic Value Added (EVA) - EVA - Exercícios
6ª	Análise da liquidez e do endividamento - Exercícios	16ª	Alavancagem financeira - Introdução - O efeito da alavancagem - Outros quocientes de interesse (investidores)
7ª	Análise da Rotatividade (Giro) - Análise da Rotatividade - Exercícios	17ª	Alavancagem financeira - Estudo detalhado, aplicação de fórmulas - Alavancagem operacional - Exercícios
8ª	Análise da Rotatividade (Giro) - Exercícios	18ª	Alavancagem financeira - Alavancagem Financeira - Combinação da alavancagem operacional e financeira - Exercícios
9ª	Análise da Rentabilidade - Introdução - A margem de lucro sobre as vendas - O giro do ativo - Exercícios	19ª	Earning Before Interest Taxes, Depreciation and Amortization – EBITDA - EBITDA - Exercícios
10ª	Análise da Rentabilidade - Retorno sobre investimentos - Desdobramento de taxas de retorno - Retorno sobre o patrimônio líquido - Exercícios	20ª	Earning Before Interest Taxes, Depreciation and Amortization – EBITDA - Exercícios

CURSO: CIÊNCIAS CONTÁBEIS

DISCIPLINA: ANÁLISE DAS DEMONSTRAÇÕES CONTÁBEIS

CÓDIGO:

Metodologia de Ensino:

- Aulas expositivas do professor
- Trabalhos feitos em sala de aula (em grupo e individual)
- Apresentação e discussão de Estudos de Caso.
- Trabalho de pesquisa individual ou em grupo (em livros, apostilas, revistas e jornais).

Sistema de Avaliação:

$$M = \frac{(A1+A2+A3)}{3}$$

2

A menor nota entre as três será desconsiderada.

A A2 será avaliação integrada

Bibliografia Básica:IUDICIBUS, Sérgio. **Análise de balanços**. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.MATARAZZO, Dante C. **Análise financeira de balanços**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.MARION, José Carlos. **Análise das Demonstrações Contábeis**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2010

ANEXO C – EXEMPLO DE ESTUDO DE CASO EXTRAÍDO DE BIBLIOGRAFIA

1. Concessão de Crédito à Cia. Playboy

O Dr. Coelho Arruda assume a Diretoria da Cia. Playboy no início do ano de X5. Bastante conhecido como eficiente administrador, o Dr. Coelho dirige-se ao seu velho amigo, Sr. Vesperal, presidente do Banco Exigente S.A., solicitando um financiamento de \$ 50 milhões a Longo Prazo (cinco anos é o prazo que a financeira do Banco Exigente normalmente concede para os financiamentos).

As Demonstrações Financeiras da Cia. Playboy são as seguintes:

BALANÇO PATRIMONIAL			
<i>Cia. Playboy</i>			
			Em \$ milhões
ATIVO	31-12-X2	31-12-X3	31-12-X4
Circulante			
Disponível	1.000	1.400	2.000
Duplicatas a Receber	10.000	12.000	15.000
Estoques	<u>6.000</u>	<u>7.150</u>	<u>8.370</u>
Total Circulante	17.000	20.550	25.370
Permanente			
Investimentos	1.000	1.500	2.250
Imobilizado	20.000	30.000	45.000
(-) Depreciação	<u>(4.000)</u>	<u>(9.000)</u>	<u>(18.000)</u>
Total do Permanente	17.000	22.500	29.250
Total	34.000	43.050	54.620
PASSIVO e PL	31-12-X2	31-12-X3	31-12-X4
Circulante			
Fornecedores	1.000	1.600	2.000
Tributos e Contribuições	2.000	3.100	2.000
Empréstimos Diversos	<u>15.000</u>	<u>20.000</u>	<u>30.000</u>
Total Circulante	18.000	24.700	34.000
Exigível a Longo Prazo			
Financiamentos	5.000	7.250	10.870
Patrimônio Líquido			
Capital	10.000	10.000	10.000
Reservas Diversas	2.000	2.500	2.550
Prejuízos Acumulados	<u>(1.000)</u>	<u>(1.400)</u>	<u>(2.800)</u>
Total do PL	11.000	11.100	9.750
Total	34.000	43.050	54.620

DEMONSTRAÇÃO DO RESULTADO DO EXERCÍCIO

Cia. Playboy

Em \$ milhões

Descrição	X2	X3	X4
Receita Bruta	50.000	80.000	140.000
(-) Deduções	<u>(5.000)</u>	<u>(8.000)</u>	<u>(14.000)</u>
Receita Líquida	45.000	72.000	126.000
(-) CPV	<u>(23.000)</u>	<u>(36.800)</u>	<u>(64.400)</u>
Lucro Bruto	22.000	35.200	61.600
(-) Despesas Operacionais			
De Vendas	(6.000)	(9.600)	(16.800)
Administrativas	(2.000)	(3.000)	(4.500)
Financeiras	(17.000)	(26.500)	(49.000)
Lucro Operacional	(3.000)	(3.900)	(8.700)
Ganhos Não Operacionais	2.000	3.500	7.300
Prejuízo do Exercício	(1.000)	(400)	(1.400)

Informações adicionais:

1. A atividade da empresa é trefilar metal não ferroso e distribuí-lo como matéria-prima para outras empresas. Esse ramo de atividade é bastante promissor, pois a Cia. Playboy possui a maior quota para adquirir o metal não ferroso da maior siderúrgica do País, enquanto outras trefiladoras possuem uma pequena quota.
2. Não houve amortização de Financiamentos, apenas Variação Cambial contabilizada no grupo Despesas Financeiras e novos financiamentos.
3. O Manual de Normas do Banco Exigente S.A. determina que só concederá financiamentos para empresas cuja situação econômico-financeira seja satisfatória. No entanto, qualquer determinação do Presidente é o que vale.
4. Total de compras: 10.000, 15.000 e 21.000 em X2, X3 e X4 respectivamente (em \$ 1.000).

Você está convidado a analisar a Cia. Playboy e dar seu parecer.

O Banco Exigente S.A. tem o seguinte roteiro de análise:

1. *Quadro Clínico*: fazer um *check-up*, um exame geral da empresa, por meio de seus indicadores econômico-financeiros.

Indicadores		X2	X3	X4	Tendência dos índices*
<i>Liquidez</i>	Corrente (1)				
	Geral (2)				
	Seca (3)				
	Imediata (4)				
<i>Endividamento</i>	CT/Rec. Totais (5)				
	PC/CT (6)				
	CT/PL (7)				
<i>Rentabilidade</i>	LL/Ativo (8)				
	Vendas/Ativo (9)				
	LL/PL (10)				
<i>Atividade</i>	Rotação de Estoque (11)				
	PMRV (12)				
	PMPC (13)				

* Melhorar, piorar ou estabilizar.

2. *Diagnóstico*: vamos ver quais são os problemas do doente. O doente (no caso, a empresa) tem não só pontos fracos como também pontos fortes, pois se não tivesse nenhum ponto forte certamente estaria à morte.

Pontos fracos obtidos no quadro clínico:

.....

.....

Pontos fortes obtidos no quadro clínico:

.....

.....

3. *Parecer do Analista*: O analista fará um breve comentário sobre a situação da empresa e, em seguida, dará seu parecer, escolhendo uma das opções:

() a) Concedo o crédito irrestritamente.

() b) Não concedo o crédito (financiamento).

() c) Concedo o crédito impondo as seguintes condições:

.....

.....