

Aprendizado e desenvolvimento de habilidades no curso de Contabilidade: uma pesquisa-ação com o método Team-Based Learning (TBL)^[1]

Celerino da Silva, Sidnei; Schmitk Colle, Fatima Eduarda; Cavichioli, Denize; de Souza, Roberto Francisco

Aprendizado e desenvolvimento de habilidades no curso de Contabilidade: uma pesquisa-ação com o método Team-Based Learning (TBL)^[1]

Enfoque: Reflexão Contábil, vol. 37, núm. 3, 2018

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307160598002>

DOI: <https://doi.org/10.4025/enfoque.v37i3.39579>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 3.0 Internacional.

Aprendizado e desenvolvimento de habilidades no curso de Contabilidade: uma pesquisa-ação com o método Team-Based Learning (TBL)^[1]

Learning and development of skills in the course Accounting: an action research with the method Team-Based Learning (TBL)

Sidnei Celerino da Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

sidneicelerino@yahoo.com.br

 <http://orcid.org/0000-0002-0944-6231>

DOI: <https://doi.org/10.4025/efoque.v37i3.39579>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307160598002>

Fatima Eduarda Schmitk Colle

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

eduarda@schmitkcolle.com

 <http://orcid.org/0000-0002-7739-877X>

Denize Cavichioli

Brasil

denize.cavichioli@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-2080-800X>

Roberto Franscisco de Souza

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

robertosouzajr@hotmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-9776-9139>

Recepción: 19 Septiembre 2017

Aprobación: 15 Octubre 2017

RESUMO:

O presente estudo objetivou avaliar as influências da modalidade didática *Team-Based Learning* (TBL) no aprendizado e no desenvolvimento de habilidades dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis. A pesquisa justifica-se em função de a TBL configurar-se como uma metodologia ativa e inovadora e por apresentar resultados satisfatórios no ensino da Contabilidade em outros países. No Brasil, no entanto, a TBL tem sido amplamente empregada em cursos da área da Saúde. Assim, a lacuna de pesquisa refere-se à inexistência de pesquisa com a utilização da modalidade TBL no ensino de Contabilidade. Orientada pelas fases da pesquisa-ação, a TBL foi implementada na disciplina Pesquisa em Contabilidade II, ofertada em 2016, em uma universidade pública localizada no Estado do Paraná, Brasil. Para tanto, o conteúdo do terceiro bimestre foi aplicado em quatro rodadas de TBL, as quais demandaram 16 horas e, ao final, 34 estudantes que participaram do processo responderam a um questionário de avaliação formativa. Os resultados indicaram que a TBL fortalece o comprometimento dos estudantes com o aprendizado. Ficou evidente a influência da modalidade TBL no desenvolvimento de habilidades pessoais, interpessoais e de comunicação. Tal fato foi percebido no estímulo ao exercício da dúvida, no fortalecimento da interação e da negociação de soluções e de acordos, motivação à discussão em equipe e à promoção da defesa de visões em situações formais e informais. Ainda, a TBL contribuiu no desenvolvimento de habilidades intelectuais, funcionais e de gestão organizacional.

PALAVRAS-CHAVE: *Team-Based Learning* – TBL, Ensinagem, Aprendizagem, Habilidades, Contabilidade.

ABSTRACT:

The present study had as objective to evaluate the influences of the didactic modality Team-Based Learning (TBL) in the learning of the students of graduation in Accounting Sciences. The research is justified by the fact that TBL is configured as an active and innovative methodology and because it presents satisfactory results in the Accounting education in other countries. In Brazil, however, TBL has been widely used in Health Care area courses. Thus, the research gap refers to the lack of studies using the TBL modality in accounting education. Guided by the research-action phases, TBL was implemented Accounting Research II discipline, offered in 2016, at a public university located in Paraná State, Brazil. To that end, contents of the first half of the second

semester was applied in four rounds of TBL, which required 16 hours and, in the end, 34 students who participated in the process answered a formative evaluation questionnaire. The results indicated that TBL strengthens students' commitment to learning. The influence of the TBL modality on the development of personal, interpersonal and communication skills was evident. Such fact was perceived in the stimulus to the exercise of doubt, in the strengthening of interaction and negotiation of solutions and agreements, motivation to the discussion in team and the promotion of the defense of visions in formal and informal situations. In addition, TBL contributed to the development of intellectual, functional and organizational management skills.

KEYWORDS: Team-Based Learning - TBL, Teaching, Learning, Skills, Accounting.

1. INTRODUÇÃO

Aumentar o envolvimento e a aprendizagem dos alunos tornou-se uma temática cada vez mais debatida em faculdades e em universidades (LEISEY et al., 2014). No Brasil, as Instituições de Ensino Superior (IES), na área de Ciências Contábeis, seguem as diretrizes da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior (CNE/CES) nº 10/2004, na elaboração do Projeto Pedagógico, bem como para formar profissionais com o perfil desejado por tal órgão e pelo mercado (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

Para Ott et al. (2011), a educação é um processo sistemático que tem o objetivo de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes, e visa, dentre outros objetivos, dotar o indivíduo de competência a fim de obter o seu sucesso profissional. Dessa forma, as IES e os professores são pressionados para formar cidadãos e profissionais com conhecimentos e habilidades que atendam às demandas sociais e às do mercado.

Várias modalidades didáticas podem ser aplicadas no ensino da Contabilidade, algumas tradicionais, tais como aulas expositivas, estudos de casos, seminários etc., e outras não tradicionais/ativas, entre elas a “*problem based learning*” (PBL), “*team-based learning*” (TBL), “*peer instruction*”, sala de aula invertida, entre outras. As modalidades tradicionais são mais utilizadas no ensino da Contabilidade, contudo são criticadas por estimularem posturas passivas e um ensino reprodutivista. Assim, cabe ao professor o desafio constante de selecionar modalidades didáticas adequadas para proporcionar a construção de conhecimentos dos estudantes.

Para Mendes (2009), o objetivo de uma modalidade didática é o de servir de suporte ao professor, de modo que se crie uma condição favorável ao engrandecimento da aula, para melhor assimilação do assunto em discussão.

Para Michaelsen e Sweet (2008), a TBL ou aprendizagem baseada em equipes se pauta na interação de pequenos grupos, muito mais do que qualquer outra estratégia de instrução comumente utilizada na educação universitária. É a TBL baseada em três pontos, sendo, primeiro, o de que o trabalho em grupo é centrado em melhorar a capacidade de aplicar o conteúdo do curso; segundo, a maioria do tempo de aula é usada para o trabalho em grupo; e, terceiro, os cursos ministrados com TBL envolvem tipicamente várias atribuições, concebidos para melhorar a aprendizagem e promover o desenvolvimento da aprendizagem.

Leisey et al. (2014) relatam que a TBL foi utilizada por um pequeno grupo de professores nos Estados Unidos da América (EUA), testando a modalidade nas disciplinas de Química, Finanças, Geografia, Ciência Política e Trabalho Social. Os resultados mostraram que a TBL não só aumentou a autoconsciência dos alunos de sua aprendizagem, mas, também, revelou que os alunos tinham uma afinidade para metodologia, muitas vezes preferindo TBL em cursos tradicionalmente estruturados.

Na Bélgica, a TBL foi aplicada no ensino de Contabilidade Financeira com alunos do primeiro ano e resultou em estudantes envolvidos, relatando maiores níveis de satisfação e de experiência positiva quando comparados com um grupo de estudantes utilizando metodologia tradicional de ensino (KENNY et al., 2015).

Já na Austrália, a TBL foi utilizada no ensino da Contabilidade e resultou em altos níveis de satisfação para os alunos, auxiliando na compreensão do conteúdo e proporcionando a melhoria da eficácia do ensino em grandes classes. Além disso, foi útil em outras situações de ensino desafiadoras, tais como grupos de estudantes

diversos, cursos com duração de aulas prolongada e cursos que exigem habilidades de pensamento analítico. Há também benefícios para os professores universitários, já que a TBL melhora o prazer do ensino (KENNY et al., 2015). Assim, a TBL torna-se uma estratégia didática que pode ser usada para motivar, incentivar e envolver os alunos no processo de aprendizagem (LEISEY et al., 2014).

Dessa forma, o seguinte problema orientou a pesquisa: quais são as influências da modalidade didática TBL no aprendizado e no desenvolvimento de habilidades dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis? Para a solução do problema foi definido o objetivo geral de avaliar as possíveis influências da modalidade didática TBL no aprendizado e no desenvolvimento de habilidades dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis. Esse objetivo foi cumprido em três etapas ou objetivos específicos: (a) implementar a modalidade TBL no curso de Ciências Contábeis, orientado pelas etapas da pesquisa-ação; (b) sondar a percepção dos envolvidos no processo de implementação por meio de avaliação formativa; e (c) analisar a influência da TBL no aprendizado e no desenvolvimento de habilidades dos estudantes de graduação.

A pesquisa foi delimitada à área de Educação, com ênfase no tema da influência da TBL no aprendizado e no desenvolvimento de habilidades. Para tanto, foram selecionados os estudantes de graduação matriculados, no ano de 2016, na disciplina de Pesquisa em Contabilidade II, ofertada no quarto ano em uma universidade pública localizada no Paraná.

A pesquisa justifica-se em função de a TBL configurar-se como uma metodologia ativa e inovadora, e por apresentar resultados satisfatórios no ensino da Contabilidade em outros países (KENNY et al., 2015). No Brasil, no entanto, a TBL tem sido amplamente empregada em cursos da área da Saúde (BOLLELA et al., 2014). Assim, a lacuna de pesquisa refere-se à inexistência de pesquisa com a utilização da modalidade TBL no ensino de Contabilidade e predomínio do ensino disciplinar, centrado no professor e com ênfase técnica (MIRANDA; LEAL; MEDEIROS, 2010). Ademais, pelas possibilidades de trazer contribuições significativas no processo de ensino, pois, como relata Dias (2015), a TBL é baseada no construtivismo e motiva o aluno a desenvolver discussões para a resolução de problemas do seu cotidiano. Em termos gerais, melhora o desempenho do acadêmico, reduz a apatia do estudante e estimula o pensamento crítico, portanto, é uma ferramenta pedagógica que pode ser adaptada a uma variedade de conteúdos e contribuir de forma positiva na formação profissional.

O estudo foi organizado em cinco seções. Principia com a introdução, esta seguida da revisão da literatura, com a discussão do ensino *versus* ensinagem, do desenvolvimento de habilidades na área contábil e das características e etapas da TBL. Na sequência, apresenta a trajetória de construção da pesquisa, com seção de metodologia. A quarta seção demonstra os dados e as principais análises da influência da modalidade TBL no aprendizado e no desenvolvimento de habilidades dos estudantes.

Por fim, foram apresentadas as conclusões da pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ENSINO VERSUS ENSINAGEM

Abordar a questão ensino e aprendizagem remetemos, em primeira instância, à visão paradigmática e tradicionalista de que a ação de ensinar cabe exclusivamente ao professor e a de aprender, como função e obrigação do aluno, contudo estamos em um momento histórico em que onde se discute a validade do que antes era tido como verdade no processo educacional.

O paradigma tradicional é marcado pela presença do professor como palestrante e pela do aluno como ouvinte memorizador de conteúdo em uma relação de sujeitos não integrada, em que o aluno se torna um repetidor do que ouviu em sala de aula (ANASTASIOU, 1997).

Ensinar, em sua essência, remete a um verbo de ação em que há a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida, ou seja, se a meta estabelecida ao ensinar for apenas transmitir a informação, uma boa exposição oral é o suficiente. Se, entretanto, a meta é a apropriação do conhecimento pelo aluno, então é preciso se reorganizar para além do simples repasse de informação, com vistas à superação do aprender (memorização) na direção do apreender (apropriar, agarrar, entender, compreender) - o que, por sua vez, nada tem a ver com a postura passiva do aluno, mas, sim, com uma ação entre professor e aluno do fazer aulas com a escolha de estratégias diferenciadas que facilitem o novo fazer (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

No paradigma proposto, a parceria entre professores e alunos é elemento fundamental da relação, visando à apreensão do conteúdo em suas relações necessárias, possibilitando o surgimento do termo “ensinagem”, que indica a prática social complexa efetivada entre sujeitos (professor e aluno), englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender em parceria deliberada e consciente na construção do conhecimento escolar, resultando na aprendizagem do estudante, assim, superando as abordagens tradicionais de ensino (ANASTASIOU, 1997; ANASTASIOU; ALVES, 2003).

Nesse compartilhamento de responsabilidades, o professor tem a função de orientar, supervisionar, apoiar, motivar, esclarecer, aconselhar, questionar, avaliar e sugerir caminhos aos alunos, em vez de apresentar-lhes conhecimentos já construídos, soluções já prontas e avaliações pontuais (ALVES, 2013). Eis a principal diferença entre ensino e ensinagem, pois na ensinagem o processo de ensinar e apreender possibilita o saber o quê, o como, o porquê e para quê, na qual o papel condutor do professor e a autoatividade do aluno se efetivem em dupla-mão, tendo como resultado a aprendizagem (ANASTASIOU; ALVES, 2003). Isso é qualitativamente diferente da visão tradicionalista de segregação de papéis e de responsabilidades. O Quadro 1 elenca as principais características e ações dos sujeitos no processo de ensino *versus* ensinagem:

QUADRO 1
Características dos sujeitos e ações no processo de ensino versus ensinagem

| Sujeito/ Variável | Ensino | Ensinagem |
|----------------------------------|---|--|
| Professor | Explica o conteúdo em uma abordagem expositiva com definições e sínteses, esclarecimento de dúvidas e aplicação de exercícios para memorização. | Há a mediação docente que planeja e conduz o processo contínuo de ações estratégicas que possibilitem ao aluno apreender. |
| Aluno | Anota o conteúdo pronto e inquestionável para memorização e posterior replicação deste na avaliação em uma postura passiva e de receptividade. | Há a inserção de estratégias de aprendizagem através de conhecimentos estruturados, onde há o envolvimento do aluno nas ações com foco no apreender. |
| Conteúdo | A exposição de conteúdo é o centro do processo, acompanhado de sua anotação e memorização, com passos definidos a serem seguidos para o ensino, visando o alcance do conceito final. | A meta refere-se à apropriação do conteúdo e do processo, onde os momentos são construídos pelos sujeitos em ação, de forma flexível e respeitando o movimento do pensamento, com vistas focadas no apreender. |
| Relação professor/aluno | O professor tem a função de ensinar e o aluno a de aprender, e, se o aluno não aprendeu, é responsabilidade dele. As ações e responsabilidades do professor e do aluno são segregadas, onde cada um tem a sua função e responsabilidade. | A forma de ensinar e assimilar conteúdos bem como a obtenção de resultados estão mutuamente dependentes, pois professor e aluno trabalham em parceria e colaboração com objetivos definidos para a construção do aprendizado. |
| Relação Professor/aluno/Conteúdo | O foco é estreitamente na exposição sintética e superficial do conteúdo por parte do professor e na memorização e replicação deste por parte do aluno. Assim, os conteúdos são isolados do todo, em virtude de sua transmissão não estimular o pensamento, mas a memorização. | É proposta a metodologia dialética em ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento de operações mentais, onde o professor propõe as melhores estratégias que facilitem a apropriação do conhecimento por parte do aluno em construções mentais variadas sobre o conteúdo, relacionando teoria e prática. |

Fonte: Adaptado de Anastasiou e Alves (2003).

O Quadro 1 apresenta, intrinsecamente, os desafios advindos com a mudança de paradigmas da ação docente, que possui como principal obstáculo a ruptura com o repasse tradicional e a atuação em uma nova visão em relação ao processo de ensino (ANASTASIOU; ALVES, 2003). No tocante à ação do aluno, os desafios referem-se à inversão de uma postura passiva e de receptividade para uma postura ativa com uma visão de protagonismo do seu próprio aprendizado. Além disso, no processo de ensinagem, a escolha e a proposta de estratégias de ensino possuem foco diferenciado da tradicional, estimulando o pensamento do aluno e a construção do apreender como principal objetivo, inclusive por utilizar-se da metodologia dialética, que desperta, exercita, rompe e constrói as operações de pensamento estimulando o desenvolvimento das operações mentais do aluno (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

A integração da responsabilidade do aluno dentro do processo de aprendizagem aliada a uma estratégia de ensino que permita o autogerenciamento do aprendizado e o papel mediador do professor estimulam o aluno no desempenho do papel de protagonista, possibilitando o desenvolvimento da competência de aprender a aprender (ALVES, 2013).

Para Morán (2015), as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais profundos de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas. Assim, o desafio é compreender as contribuições das metodologias ativas no processo de ensinagem, incluindo o que se refere à mobilização de competências desejadas e no desenvolvimento de habilidades nos discentes para a atuação do futuro profissional, inclusive em áreas específicas como as Ciências Contábeis.

2.2 DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E ATITUDES NO ENSINO DA CONTABILIDADE

O perfil do contador contemporâneo deve ser composto por qualidades como conhecimento em gestão de informações, com uma visão holística, equilíbrio emocional, uma boa relação interpessoal, interesse pela educação profissional continuada e responsável no trato com os valores éticos que regem a profissão. Além dessas características fundamentais, o profissional deve ter domínio sobre a tecnologia da informação e das práticas contábeis, ser empreendedor, ter conhecimentos sobre as áreas humanas e de relação com pessoas, além de conhecer outros idiomas (CARDOSO; SOUZA; ALMEIDA, 2006).

Nesse sentido, não há como abordar esse assunto do perfil e das habilidades exigidas do contador em um cenário globalizado sem citar as diretrizes curriculares que norteiam a formação dos profissionais contábeis. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) assegura a autonomia das universidades para fixar os currículos dos cursos, desde que observadas as diretrizes gerais pertinentes (BRASIL, 1996). Ao que se observa, tais diretrizes gerais possuem caráter referencial normativo na elaboração dos currículos das universidades, pois, por meio delas, são elencadas orientações que devem ser consideradas e atendidas na confecção dos Projetos Pedagógicos.

Na área contábil, as diretrizes curriculares estão contidas na Resolução CNE/CES 10/2004 e uma das orientações introduzidas por essa normativa refere-se à inclusão de conteúdos sobre o cenário econômico-financeiro nacional e internacional, com isso objetivando alinhar a estrutura curricular com as exigências mercadológicas, além de fornecer parâmetros para o perfil esperado para o formando em termos de competências e de habilidades.

Após a aprovação da Lei Federal nº 11.638/2007, que dispõe sobre a harmonização das regras contábeis nacionais com o *International Financial Reporting Standard* (IFRS), emerge a necessidade de padronização das informações contábeis e, inclusive, o alinhamento curricular com a realidade do cenário econômico globalizado, com vistas à redução da assimetria informacional e formativa na educação contábil. Visando atender à padronização no ensino da Contabilidade, o *International Accounting Education Standards Board*

(IAESB), órgão vinculado à *International Federation of Accountants* (IFAC), desenvolveu os *International Education Standards* (IES) como foco na referência internacional da educação contábil.

Com base no exposto, elenca-se, no Quadro 2, um comparativo sobre o disposto no artigo 4º da Resolução 10/2004 (CNE/CES) e a IES 3 da IFAC (2014), que tratam das habilidades inerentes ao profissional contábil:

QUADRO 2
Habilidades necessárias ao futuro profissional da área contábil

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis

Utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais; demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil; elaborar pareceres e relatórios que atendam eficazmente os usuários da informação contábil; aplicar adequadamente a legislação contábil; liderar e articular equipes multidisciplinares para captação dos insumos necessários aos controles técnicos para a geração de informações contábeis precisas; exercer expressivo domínio das funções contábeis para o cumprimento de seus encargos e funções com responsabilidade; ter domínio das tecnologias de informação, para o desenvolvimento, análise e implantação dos sistemas de informação contábil e de controle gerencial; exercer, com ética e proficiência, as atribuições que lhe são prescritas pela legislação específica

International Federation of Accountants (IFAC)

1) Habilidades intelectuais: Capacidade de localizar, obter, organizar e compreender a informação; capacidade de questionar, pesquisar e pensar de forma lógica e analítica com raciocínio e análise crítica; capacidade de identificar e solucionar problemas; 2) Habilidades técnicas e funcionais: Matemática e Estatística; Tecnologias da Informação; Modelos decisórios e análise de risco e mensuração; elaboração de relatórios; cumprimento dos requisitos legislativos e regulamentares; 3) Habilidades pessoais: autogerenciamento; iniciativa, influência e autoaprendizagem; otimizar recursos por meio da classificação dos trabalhos em prioridades no cumprimento de prazos; ser proativo, antecipando-se e adaptando-se às mudanças; tomar decisões éticas e embasadas no ceticismo profissional; 4) Habilidades interpessoais e de comunicação: trabalhar em conjunto para resolução de conflitos; trabalhar em equipe; interagir com pessoas cultural e intelectualmente diferentes; negociar acordos e soluções aceitáveis; trabalhar eficazmente em ambientes multiculturais; comunicar-se eficazmente através da fala, escrita em comunicações formais ou informais; falar e ouvir efetivamente com sensibilidade para as diferenças culturais e linguísticas; 5) Habilidades organizacionais e de gestão de negócios: planejamento estratégico; gestão de projetos; gestão de pessoas e recursos para tomada de decisões; organizar, delegar tarefas para motivar e desenvolver pessoas; liderança; discernimento e julgamento profissional

Fonte: Adaptado de IFAC (2014) e Resolução 10 CES/CNE (2004).

Com base no Quadro 2 infere-se que as disposições nacionais arroladas na Resolução 10/2004 da CES/CNE, sobre as habilidades do futuro profissional, estão alinhadas com o que dispõe a IES 3 do IFAC (2014).



De acordo com Morán (2015), predomina nas salas do ensino superior as abordagens tradicionais de ensino, emergindo a necessidade de revisão dos processos educacionais, organização do currículo e das metodologias de ensino, com foco na integração de alunos e professores na escolha de estratégias de ensinagem que possibilitem o desenvolvimento de habilidades dos alunos.

Neste contexto, ganham relevância as metodologias ativas centradas no aluno, de sorte que os estudantes possam construir conhecimento, sendo inegável o papel das tecnologias educacionais no gerenciamento do conteúdo, contudo, a tecnologia é um meio, portanto, para atingir a meta de desenvolvimento de habilidades carece de vinculação a um planejamento com objetivos claramente definidos, sendo importante, nesse novo paradigma educacional, o papel do professor, pois, da sua concepção e estruturação de atividades depende o sucesso do modelo de aprendizagem ativo. Portanto, a TBL é um recurso que poderá influenciar no processo de ensinagem.

2.3 CARACTERÍSTICAS E ETAPAS DA MODALIDADE DIDÁTICA TBL

A modalidade didática TBL foi introduzida inicialmente nos cursos de Gestão, sendo inserida nos cursos da área da Saúde 31 anos depois. A ideia da TBL se originou com o professor Larry Michaelsen no final dos anos 1970, na Universidade de Oklahoma, como estratégia para o atendimento de classes numerosas, alterando a dinâmica de sala de aula para o seu curso de Gestão, passando a ter grande aceitação e popularização na área de Saúde a partir de 2001 (PARMELEE, 2008). O autor explicita que a TBL muda os métodos tradicionais de ensino em virtude de os instrutores focarem a sua atenção na projeção e no gerenciamento do processo de instrução e os alunos assumirem uma postura ativa, usando os conteúdos do curso para a resolução de problemas práticos que remetem à sua atuação profissional mediante a aplicação de conceitos. Para tanto, no Quadro 3 estão apresentados os princípios da TBL:

QUADRO 3
Princípios da TBL

| Princípios | Descrição |
|---|---|
| Os grupos devem ser adequadamente formados e gerenciados. | A formação dos grupos deve ser feita preferencialmente pelo instrutor, este seguindo a premissa de heterogeneidade dos membros. Cada equipe deve ser composta de cinco a sete membros, que não poderão mudar de equipe até o fim do curso. |
| Os alunos devem ser responsáveis pela qualidade do seu trabalho individual e de grupo. | A falta de preparação prévia coloca limites na aprendizagem individual e no desenvolvimento da equipe. As contribuições para a equipe incluem a preparação individual, assiduidade e participações em reuniões da equipe que podem ocorrer fora da classe. |
| As atribuições da equipe devem promover tanto o aprendizado como o desenvolvimento da equipe. | As tarefas que podem ser distribuídas entre membros da equipe devem ser evitadas, pois o aspecto fundamental da concepção de atribuições de equipe eficaz é garantir a interação do grupo. |
| Os alunos devem receber feedback frequente e oportuno. | O feedback imediato é o principal motor de instrução na TBL, impactando diretamente no desenvolvimento da equipe. O impacto positivo da TBL sobre a aprendizagem é maior quando é imediato, dando aos alunos a distinção entre as estratégias eficazes e as não eficazes. |

Fonte: Michaelsen (2002).

O princípio 1 enfatiza os cuidados na formação dos grupos e a distribuição uniforme de recursos entre as equipes. O princípio 2 explicita a preparação prévia, denominada *Readiness Assessment Test* (RAT). Se os alunos não conseguem concluir as tarefas pré-classe, eles serão incapazes de contribuir para os esforços da equipe, valorização e encorajamento de comentários dos colegas e, inclusive, um sistema de avaliação que incentive o comportamento para a interação grupal (MICHAELSEN, 2002; MICHAELSEN; SWEET, 2008). Ainda, em relação às atribuições da equipe, o princípio 3 enfatiza as atribuições dos membros com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem individual e a da equipe. Outro ponto relevante refere-se ao

feedback sobre o aprendizado da equipe, *feedback* que é maior quando é imediato, frequente e discriminatório, o que permite aos alunos a distinção entre as estratégias eficazes e as ineficazes (MICHAELSEN, 2002), situação apresentada no princípio 4. Segundo os autores, a adesão dos quatro princípios de aprendizagem da TBL assegura que a maioria dos grupos irá desenvolver um nível de coesão e confiança necessária para transformar grupos em equipes de aprendizagem eficazes.

Dados os princípios que orientam a implementação da TBL, observa-se que o objetivo principal reside na compreensão e no aprendizado dos alunos sobre o conteúdo abordado, além do estímulo à interação grupal e à formação de equipes de aprendizagem. Na Figura 1 são elencadas as principais etapas da TBL:

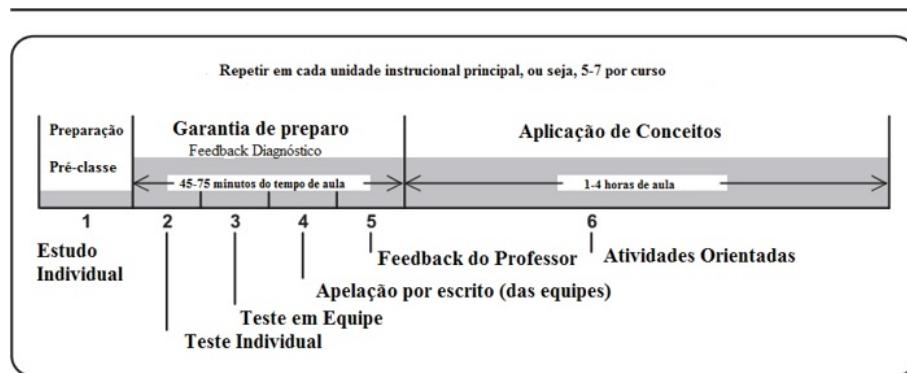


FIGURA 1
Etapas de Atividade da TBL
Fonte: Adaptado de Michaelsen e Sweet (2008).

A TBL ocorre em uma sequência estruturada de três fases: (1) preparação prévia, na qual os acadêmicos fazem a leitura de materiais previamente preparados pelo professor; (2) garantia de preparo onde os alunos executam o teste individual e em grupo (iRAT e gRAT) este último com *feedback* imediato que possibilita ao professor o esclarecimento das dúvidas sobre o tema e a introdução das atividades orientadas na aplicação de conceitos, que é a etapa (3), quando os alunos aplicam conceitos para a resolução de exercícios (KOLES et al., 2010; PERSKY; POLLACK, 2011).

Os alunos são previamente expostos aos conceitos mediante leituras indicadas e, posteriormente, são expostos a uma primeira atividade de aprendizagem individual (iRAT), que consiste em perguntas de múltipla escolha, seguindo para a aplicação em equipe do mesmo teste (gRAT). Nesse ponto, os alunos são autorizados a entrarem com a apelação, sobre questões mal elaboradas ou sobre inconsistência no material de preparação pré-classe, ocasião em que os estudantes devem apresentar provas fundamentadas, dando a oportunidade a eles de recorrerem a quaisquer perguntas perdidas na etapa grupal. Imediatamente após o processo de recursos, o professor esclarece qualquer dúvida ou confusão que possa ter ocorrido em relação aos conceitos apresentados nas leituras, tendo como etapa final a aplicação dos conceitos para a resolução de algum tipo de problema prático, dando oportunidade aos alunos de aprofundarem o conhecimento (MICHAELSEN; SWEET, 2008).

A importância do desenvolvimento das questões e dos cuidados com a aplicação dos princípios da TBL reside, principalmente, no desenvolvimento de competências e de habilidades dos alunos envolvidos. O desenvolvimento de algumas habilidades é atribuído às universidades no que se refere à formação dos estudantes de Contabilidade da Austrália, como, por exemplo: comunicação em todas as formas, trabalho em equipe, resolução de problemas, habilidades de iniciativa e habilidades interpessoais, além de habilidades técnicas (HANCOCK et al., 2009). Algumas habilidades, como trabalhar em equipe e tomada de decisões por discussão em consenso, foram percebidas nos estudantes de graduação em Contabilidade da Austrália, que apresentaram alto nível de satisfação e de envolvimento com a aplicação da TBL na disciplina de Direito Tributário (KENNY et al., 2015).

Observa-se que a TBL é uma estratégia de ensino promissora, superando o formato da aula tradicional, pois, além de envolver os alunos no processo de ensino, aumenta as habilidades de comunicação, trabalho em equipe, pensamento crítico, resolução de problemas, possibilitando ao acadêmico a retenção e o aprofundamento na aprendizagem, estando de acordo com a proposta de ensinagem apresentada por Anastasiou (2003), inclusive por integrar professores e alunos dentro do mesmo processo.

3. METODOLOGIA

Nesta seção é apresentada a trajetória de construção da pesquisa, com ênfase na tipologia da pesquisa e nos procedimentos de coleta e de análise dos dados.

A pesquisa quanto à abordagem do problema é caracterizada como qualitativa-quantitativa e apresenta essas duas classificações por tratar- se da descrição de um processo dinâmico, que é a avaliação da influência da modalidade TBL no aprendizado e no desenvolvimento de habilidades dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis, ao mesmo tempo em que alguns dados são tratados por meio da estatística descritiva. Quanto aos objetivos, a presente pesquisa apresenta característica exploratória. Ela possui essa tipologia devido ao fato de que há a apresentação de uma visão geral por ser um tema pouco explorado na área de negócios, especificamente em Contabilidade.

Em relação aos procedimentos, a pesquisa é classificada como pesquisa-ação. Conforme Vergara (2000), a pesquisa-ação pode ser vista como um tipo de pesquisa participante e aplicada e que presume intervenção participativa na realidade social. Assim, a pesquisa emergiu a partir da constatação da pouca participação/ apatia da maioria dos estudantes nas aulas, especificamente em Pesquisa em Contabilidade II, objeto da intervenção, disciplina teórica ministrada no penúltimo ano do curso, cujo objetivo principal é a construção do projeto de trabalho de conclusão de curso (TCC). O TCC ecoa como obrigação e desafio, pois, poucos estudantes despertam interesses pela pesquisa durante o curso ou compreendem os elementos que a estruturam e o papel na sua formação. Esse contexto desafiou os pesquisadores a implementação de uma experiência com a metodologia ativa TBL.

Martins e Theóphilo (2009) salientam quatro fases na pesquisa-ação, especificamente a fase exploratória, a fase de pesquisa aprofundada, a fase de ação e a fase de avaliação. No estudo foram observadas as quatro fases, que justificam tal tipologia, descritas no Quadro 4:

QUADRO 4
Fases da pesquisa-ação observadas no estudo

| Fases | Atividades Desenvolvidas |
|----------------------|--|
| Exploratória | Foi identificado o problema e formada uma equipe de trabalho, composta pelo professor da disciplina e três acadêmicos do mestrado em Contabilidade da universidade selecionada. Nessa fase foram discutidos os encaminhamentos dos trabalhos para aplicação da modalidade TBL. |
| Pesquisa aprofundada | Escolheu-se a disciplina a que seria aplicada a TBL, apresentada a proposta de ação aos estudantes, estabelecido o contrato didático e formadas as equipes heterogêneas pelo professor, com base nas notas do primeiro e segundo bimestres e relacionamento da turma; |
| Ação | Nessa fase foi implementada a metodologia TBL na disciplina de Pesquisa em Contabilidade II, com a participação ativa da equipe de trabalho na construção e aplicação dos testes de garantia de preparo individual e em equipe e casos práticos, feedback dos testes e notas e revisão de pontos pertinentes do conteúdo. Foram desenvolvidas quatro rodadas com a metodologia e abrangeu o conteúdo do terceiro bimestre, conforme plano de ensino da disciplina. Em cada rodada foram aplicados três testes, sendo o teste de garantia de preparo individual, de garantia de preparo em equipe e de aplicação de conceitos. Foi utilizada a plataforma moodle para postagem dos materiais antes das aulas, a leitura antecipada foi estimulada e o feedback dos testes ocorreu logo após a aplicação. Os casos práticos foram iniciados em sala e concluídos extraclasses, portanto a consulta aos materiais e a fundamentação das respostas foram requeridas. O feedback dos casos práticos e a divulgação das notas ocorreram no máximo na aula seguinte. Em síntese, o processo foi dinâmico e abrangeu 16 horas/aulas; |
| Avaliação | Foi obtido o feedback referente à metodologia implantada, e isso ocorreu por meio de uma avaliação formativa, respondida pelos alunos matriculados na disciplina após o encerramento da última rodada da TBL. |

Fonte: Os autores (2016).

A coleta de dados ocorreu por meio de questionário estruturado, aplicado de forma presencial aos acadêmicos do 4º ano do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública estadual, respondido por 34 dos 36 alunos matriculados na disciplina de Contabilidade II e que participaram das rodadas com a modalidade TBL.

O instrumento da coleta de dados consistiu em um questionário de avaliação formativa, adaptado dos estudos de Morais (2013), de Mennenga (2010), de Hartz e Schlatter (2016) e da IFAC (2014), e estruturado em quatro seções. A primeira seção referiu-se à identificação dos respondentes. A segunda seção tratou da avaliação da experiência com a TBL com ênfase na identificação do nível de aprendizado e no desenvolvimento de habilidades. A terceira seção foi integrada pela avaliação da experiência com a TBL *versus* aulas tradicionais, preferências e satisfação do estudante. A quarta e última seção abordou questões dissertativas sobre os pontos fracos e fortes percebidos no processo de formação com o uso da modalidade TBL. Todavia, devido ao recorte da pesquisa, ênfase no aprendizado e desenvolvimento de habilidades, foram utilizados dados das seções um e dois.

Após a aplicação dos questionários, os dados foram tabulados em planilha do *Microsoft Excel*. Após a tabulação, os dados foram submetidos aos procedimentos de estatística descritiva denominados frequência, moda, média e desvio-padrão, com o intuito de sumarizar os resultados. Além disso, também foram analisadas as questões dissertativas contidas no final da seção dois do questionário.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A experiência com a aplicação da metodologia ativa TBL, desenvolvida na disciplina Pesquisa em Contabilidade II, ofertada no quarto ano letivo do curso de Ciências Contábeis, possibilitou ricas reflexões sobre o processo e, neste estudo, o foco está no aprendizado e no desenvolvimento de habilidades. Para tanto, principia com a caracterização dos participantes.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A avaliação dos participantes foi efetivada mediante a aplicação de um formulário de avaliação formativa, que foi respondido por 34 estudantes que participaram das quatro rodadas com a modalidade didática TBL, rodadas as quais demandaram 16 horas/aulas. A Tabela 1 demonstra as características dos participantes e permite a compreensão do quadro em que a pesquisa-ação foi construída.

TABELA 1
Características dos participantes da pesquisa

| Categorias | Subcategorias | Total | |
|---|-------------------------------------|--------|-----|
| | | Quant. | % |
| Gênero | Masculino | 20 | 59% |
| | Feminino | 14 | 41% |
| Idade | Até 20 anos | 1 | 3% |
| | Entre 21 e 24 anos | 18 | 53% |
| | Entre 25 e 30 anos | 10 | 29% |
| | Acima de 30 anos | 5 | 15% |
| Gerações | Geração Z | 16 | 47% |
| | Geração Y | 16 | 47% |
| | Geração X | 2 | 6% |
| Instituição em que cursou o ensino médio | Pública | 32 | 94% |
| | Privada | 2 | 6% |
| Atuação profissional | Área contábil | 19 | 56% |
| | Outras áreas | 14 | 41% |
| | Desempregado(a) | 1 | 3% |
| Satisfação com o curso | Parcialmente | 22 | 65% |
| | Sim | 10 | 29% |
| | Não | 2 | 6% |
| Motivos para a insatisfação com o curso | Faltou compromisso de minha parte | 16 | 47% |
| | Falta de domínio de alguns docentes | 14 | 41% |
| | Metodologia de ensino | 8 | 24% |
| | Estrutura curricular | 8 | 24% |
| | Outras | 6 | 18% |
| | Falta de estrutura do curso | 4 | 12% |
| | Falta de professores | 2 | 6% |

Fonte: Os autores (2016).

Entre os participantes predominaram estudantes do gênero masculino, já que eles representaram 59% e o gênero feminino participou apenas com 41%. Em geral, os estudantes concluem o ensino médio e prosseguem os estudos na graduação, portanto, 56% dos participantes têm até 24 anos. Por outro lado, 44% têm acima de 25 anos, sendo que, deles, 15% estão acima de 30 anos. O quadro demonstra o retorno de estudantes para a segunda graduação e estudantes que estão demandando mais tempo para a conclusão da primeira graduação. Eles representam 25% dos participantes da pesquisa. Quanto às gerações, 94% pertencem às gerações Y e Z. Santos Neto e Franco (2010) salientam que a geração Y nasceu entre 1979 e 1992 e foi marcada pela revolução

tecnológica e pela globalização. É composta por indivíduos preocupados com o sucesso profissional, de forma que este lhes garanta a possibilidade de consumir o que a indústria tem a oferecer. Na geração Z, composta por indivíduos que nasceram a partir de 1993, estão aqueles do mundo virtual, com forte interesse nas redes sociais, em jogos e em músicas da internet. São conhecidos como geração silenciosa, isso devido ao contato acentuado com as tecnologias e, em geral, por apresentarem dificuldades com as estruturas curriculares tradicionais e com os relacionamentos interpessoais. Ambas as gerações estão acostumadas com a linguagem multimídia e apresentam dificuldades para lidarem com textos e com a escrita. Vivem um momento de ruptura e choque, pois que seus professores, em geral da geração “baby boomers” ou da geração X, apresentam forma de apreensão/percepção de mundo e de construção de conhecimento distintas.

Na turma predomina a figura do trabalhador- estudante, pois são 94% de estudantes oriundos de escolas públicas, ou seja, 97% trabalham durante o dia e estudam à noite, numa realidade diária, portanto, em que o estudo é um prolongamento da jornada de trabalho. Desses, 56% atuam na área contábil e 41% em outras áreas. Entre aqueles que atuam em outras áreas, predominam estudantes que atuam como funcionários públicos e aqueles que trabalham em instituições financeiras.

Outro dado levantado é a satisfação com o curso. Entre os participantes, 71% estão parcialmente satisfeitos ou insatisfeitos com o curso e apenas 29% consideram o curso satisfatório. Entre os motivos aparecem, com mais frequência, aqueles relacionados ao estudante e ao professor. A Tabela 1 demonstra que a sala de aula é ambiente de confrontos de gerações e de prioridades/ interesses entre o trabalho, os concursos, o lazer e o estudo. Trata-se de um quadro que não pode ser ignorado, pois os desafios dos docentes para manter a motivação e construir uma aprendizagem significativa são enormes. Talvez um caminho seja a adoção das metodologias ativas. Nesse contexto, questiona-se então: Até que ponto as metodologias ativas, especificamente a TBL, contribuem no aprendizado e no desenvolvimento de habilidades dos estudantes?

4.2 INFLUÊNCIAS DA MODALIDADE TBL NO APRENDIZADO DOS ESTUDANTES

Para a identificação das evidências percebidas quanto ao aprendizado e ao desenvolvimento de habilidades pelos participantes foi utilizado questionário com escala do tipo *Likert*. Foi adotada a seguinte escala: (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) nem discordo e nem concordo, (4) concordo e (5) concordo totalmente. A Tabela 2 demonstra as evidências de aprendizado percebidas no processo.

TABELA 2
Influência da modalidade TBL no aprendizado

| Nº | QUESTÕES/ITENS | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
|---------------|---|------|-----|------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|
| | | nº | % | nº | % | nº | % | nº | % | nº | % |
| 1 | O processo com o TBL aborda os três domínios da aprendizagem: cognitivo, psicomotor e socioafetivo. | 0 | 0% | 4 | 12% | 17 | 50% | 7 | 21% | 6 | 18% |
| 2 | Com o TBL, eu disponibilizei mais tempo semanal para assimilar o conteúdo. | 3 | 9% | 9 | 26% | 4 | 12% | 10 | 29% | 8 | 24% |
| 3 | A metodologia facilita a compreensão dos conteúdos. | 5 | 15% | 3 | 9% | 7 | 21% | 13 | 38% | 6 | 18% |
| 4 | A metodologia fortalece o comprometimento do estudante com o aprendizado. | 3 | 9% | 3 | 9% | 7 | 21% | 15 | 44% | 6 | 18% |
| 5 | A metodologia torna o estudo mais estimulante. | 3 | 9% | 7 | 21% | 11 | 32% | 10 | 29% | 3 | 9% |
| 6 | A metodologia aflora a reflexão dos estudantes sobre a teoria e a prática. | 2 | 6% | 1 | 3% | 11 | 32% | 15 | 44% | 5 | 15% |
| 7 | A metodologia motiva o aprender a aprender. | 3 | 9% | 5 | 15% | 8 | 24% | 16 | 47% | 2 | 6% |
| Moda | | 3 | 9% | 3 | 9% | 7 | 21% | 10 | 29% | 6 | 18% |
| Média | | 2,71 | 8% | 4,57 | 13% | 9,29 | 27% | 12,29 | 36% | 5,14 | 15% |
| Desvio padrão | | 1,50 | 4% | 2,70 | 8% | 4,19 | 12% | 3,35 | 10% | 2,04 | 6% |

Fonte: Os autores (2016).

Os dados demonstram que a modalidade didática TBL contribuiu, de forma moderada, no aprendizado dos estudantes. A média dos pontos 4 e 5 demonstra que 51% dos estudantes concordaram ou concordaram totalmente. Enquanto, 21%, soma das médias dos pontos 1 e 2 da escala, discordaram ou discordaram totalmente da contribuição da metodologia no aprendizado. Por outro lado, um ponto inquietante é apresentado na média do ponto 3 da escala. Ele indica que 27% dos participantes ficaram indecisos quanto à contribuição da modalidade didática, ou seja, não conseguiram avaliar se a adoção da modalidade TBL gerou ou não aprendizado. De forma geral, o desvio-padrão demonstra que as respostas não se afastaram muito da média, predominando o maior desvio (de 12%) no ponto 3 da escala. A moda demonstra os apontamentos que predominam em cada ponto da escala. Nos pontos 1 e 2 aparecem três apontamentos por questão, ou seja, 9% dos participantes. Nos pontos 4 e 5 aparecem, 29% e 18%, respectivamente.

Ao observar o extremo dos percentuais na soma dos pontos 1 e 2 e 4 e 5 da escala, é possível identificar algumas evidências relevantes para a estruturação do processo de aprendizagem. Quanto à discordância, soma dos pontos 1 e 2, a questão 2 apresentou mais apontamentos, ou seja, 35% dos participantes não disponibilizaram mais tempo semanal para estudo, mesmo com a ocorrência de testes de garantia de preparo individual ou em equipe em todas as aulas. Por outro lado, o contraste aparece na questão 4, pois 62% dos participantes assinalaram os pontos 4 ou 5 da escala, concordando que metodologia fortalece o comprometimento do estudante com o aprendizado.

A questão aberta, colocada ao final da categoria do instrumento, trouxe evidências da contribuição da TBL no aprendizado e da concorrência das atividades no curso. Apenas 14 estudantes, entre os 34 participantes, apresentaram relatos.

Entre os relatos, oito apresentaram evidências da influência da TBL no aprendizado. Seguem alguns relatos: “Estimula a leitura antes da explicação, assimilando mais, desta maneira”. “A discussão em grupo facilita a forma de ver e estudar o conteúdo através da visão dos colegas”. “A TBL estimula o aluno a participar da aula e o trabalho em equipe”. “Aumenta o comprometimento com o estudo do conteúdo”. “Testes semanais forçam o acadêmico a aumentar sua carga de estudos. Este método não funciona com alunos que não se esforçam”. Em síntese, os testes de garantia de preparo individual e em grupo e os casos práticos motivaram o estudo e a interação com a equipe contribui para o aprendizado. Há, contudo, evidências de que alguns alunos não se comprometeram com a equipe nem com a formalização apresentada na TBL. Outros ficaram insatisfeitos com a carga de leituras exigida semanalmente e a concorrência das atividades e leituras exigidas na TBL com os trabalhos e as provas das demais disciplinas.

De forma semelhante, Marques e Villegas (2015), na experiência com a implementação da TBL em algumas disciplinas do curso de Sistemas de Informação durante o primeiro semestre de 2014 e 2015, constaram pequeno aumento na média em comparação com os resultados do ano letivo 2013, ministrado por aulas expositivas. Médias de 6.17, 6.18 e 6.83, respectivamente em 2013, 2014 e 2015. Ainda, salientam a resistência inicial dos acadêmicos e a falta de compromisso de alguns alunos, mas, a avaliação positiva ao final do semestre. Os dados do final do semestre de 2014 e 2015 demonstraram que para 87% e 68,7% do grupo a metodologia contribui muito no aprendizado.

Para Morán (2015), alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem, entre eles a criação de desafios, de atividades e de jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que reconhecem cada aluno e, ao mesmo tempo, propiciam a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas. Compete à equipe docente, com a sua capacidade de acompanhar, de mediar e de analisar os processos, resultados, lacunas e necessidades, proceder à articulação das etapas individuais e grupais.

Em síntese, o esforço colaborativo da equipe docente na construção de atividades e de desafios pode contribuir no aprendizado e no desenvolvimento de habilidades dos estudantes. Assim, orientados pelas normas internacionais de educação em Contabilidade, foi avaliada a contribuição da TBL no desenvolvimento de habilidades dos estudantes.

4.3 INFLUÊNCIAS DA MODALIDADE TBL NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DOS ESTUDANTES

Orientados pelas IES 3 (IFAC, 2014), foram levantadas as influências da TBL no desenvolvimento de habilidades. As Tabelas 3 e 4 apresentam as influências da modalidade didática TBL no desenvolvimento das habilidades pessoais, interpessoais, de comunicação, intelectuais, funcionais e de gestão organizacional.

TABELA 3
Influências da TBL no desenvolvimento de habilidades pessoais, interpessoais e de comunicação

| Nº | QUESTÕES/ITENS | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
|----|---|----|----|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|
| | | n. | % | n. | % | n. | % | n. | % | n. | % |
| 1 | Percebo com o TBL que sou responsável pela minha aprendizagem. | 1 | 3% | 1 | 3% | 11 | 32% | 10 | 29% | 11 | 32% |
| 2 | Na modalidade TBL percebo a minha influência no desempenho da equipe. | 1 | 3% | 1 | 3% | 6 | 18% | 16 | 47% | 10 | 29% |
| 3 | As atividades no TBL proporcionam a proatividade do estudante. | 1 | 3% | 0 | 0% | 6 | 18% | 21 | 62% | 6 | 18% |
| 4 | A conduta moral é fortalecida nas atividades com TBL. | 1 | 3% | 4 | 12% | 11 | 32% | 11 | 32% | 7 | 21% |
| 5 | O exercício da dúvida é estimulado nas atividades com TBL. | 1 | 3% | 1 | 3% | 0 | 0% | 15 | 44% | 17 | 50% |
| 6 | A metodologia estimula o trabalhar em equipe em um processo consultivo. | 1 | 3% | 1 | 3% | 2 | 6% | 17 | 50% | 13 | 38% |
| 7 | A metodologia fortalece o suportar e o resolver conflitos. | 1 | 3% | 0 | 0% | 11 | 32% | 14 | 41% | 8 | 24% |
| 8 | A metodologia fortalece a interação com as pessoas. | 1 | 3% | 0 | 0% | 1 | 3% | 16 | 47% | 16 | 47% |
| 9 | As atividades com TBL fortalecem a negociação de soluções e de acordos. | 1 | 3% | 0 | 0% | 1 | 3% | 17 | 50% | 15 | 44% |
| 10 | A modalidade didática TBL estimula a sinergia. | 1 | 3% | 1 | 3% | 9 | 26% | 12 | 35% | 11 | 32% |
| 11 | O TBL estimula a sensibilidade à percepção do outro. | 1 | 3% | 1 | 3% | 7 | 21% | 10 | 29% | 15 | 44% |

Fonte: Os autores (2016).

TABELA 3 (CONTINUA)
Influências da TBL no desenvolvimento de habilidades pessoais, interpessoais e de comunicação

| | | | | | | | | | | | |
|---------------|---|------|----|------|-----|------|-----|-------|-----|-------|-----|
| 12 | A modalidade didática estimula a discussão em equipe. | 1 | 3% | 0 | 0% | 1 | 3% | 14 | 42% | 17 | 52% |
| 13 | As atividades em equipe e de solução dos casos práticos promovem a defesa de visões em situações formais e informais. | 1 | 3% | 0 | 0% | 3 | 9% | 17 | 53% | 11 | 34% |
| 14 | As atividades com TBL estimulam falar corretamente em público. | 3 | 9% | 4 | 12% | 14 | 42% | 11 | 33% | 1 | 3% |
| 15 | O TBL fortalece a comunicação escrita, seja na solução dos casos, seja nas apelações. | 1 | 3% | 4 | 12% | 12 | 36% | 12 | 36% | 4 | 12% |
| 16 | O TBL motiva o ler e o ouvir de forma eficaz. | 2 | 6% | 1 | 3% | 7 | 21% | 17 | 52% | 6 | 18% |
| Moda | | 1 | 3% | 1 | 3% | 11 | 32% | 17 | 29% | 11 | 32% |
| Média | | 1,19 | 4% | 1,19 | 4% | 6,38 | 19% | 14,38 | 43% | 10,50 | 31% |
| Desvio padrão | | 0,54 | 2% | 1,47 | 4% | 4,62 | 14% | 3,16 | 9% | 4,86 | 14% |

Fonte: Os autores (2016).

Cada categoria de habilidades foi segregada por uma linha na Tabela 3. Habilidades pessoais, linhas 1 a 5, habilidades interpessoais, linhas 6 a 11 e habilidades de comunicação, linhas 12 a 16. Ficou evidente a influência da modalidade TBL no desenvolvimento dessas habilidades, fato evidenciado na média dos pontos 4 e 5 da escala, ou seja, em média, 74% dos participantes concordaram com a contribuição, confirmando os



achados do estudo de Hancock et al. (2009), desenvolvido na área contábil na Austrália. O estudo demonstra que a TBL contribuiu no desenvolvimento da comunicação em todas as formas, do trabalho em equipe, da resolução de problemas, da iniciativa e habilidades interpessoais dos estudantes.

No Brasil, os estudantes, ao participarem de disciplinas do curso de Sistemas de Informação orientadas pela metodologia TBL, salientaram como vantagens o aumento da atenção nas leituras e estudo, evolução no trabalho em equipe e maior facilidade no entendimento da teoria e prática (MARQUES; VILHEGAS, 2015).

Por outro lado, 19% dos participantes ficaram indecisos e apenas 8% discordam da influência. O cálculo da moda demonstra a predominância de 29% e 32%, respectivamente, nos pontos 4 e 5 da escala. Nos pontos 1 e 2 da escala predominou a indicação de 3%, enquanto no ponto 3 predominou a de 32%. O desvio-padrão máximo foi de 14%, portanto os apontamentos não se afastaram expressivamente da média. As contribuições mais significativas foram percebidas na questão 5, categoria habilidades pessoais, pois 94% dos participantes concordam que o exercício da dúvida é estimulado nas atividades com a TBL. Na categoria das habilidades interpessoais, a influência mais significativa foi evidenciada nas questões 8 e 9, pois 94% dos participantes perceberam que a TBL fortaleceu a interação e a negociação de soluções e de acordos. Na categoria das habilidades de comunicação, a influência foi percebida mais significativamente nas questões 12, 13 e 16, por 94%, 88% e 70%, respectivamente, dos participantes. Em síntese, os participantes perceberam com a TBL o estímulo à discussão em equipe, a promoção da defesa de visões em situações formais e informais e a motivação para ler e ouvir de forma eficaz.

TABELA 4

| Nº | QUESTÕES/ITENS | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
|---------------|---|------|----|------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|
| | | n. | % | n. | % | n. | % | n. | % | n. | % |
| 1 | As atividades com TBL proporcionam capacidade de localizar, organizar e compreender a informação de fontes impressas e eletrônicas. | 1 | 3% | 4 | 12% | 11 | 32% | 17 | 50% | 1 | 3% |
| 2 | O TBL motiva a investigação de assuntos não conhecidos. | 2 | 6% | 4 | 12% | 17 | 50% | 11 | 32% | 0 | 0% |
| 3 | No desenvolvimento das atividades percebi evolução no raciocínio e análise crítica. | 1 | 3% | 3 | 9% | 4 | 12% | 22 | 65% | 4 | 12% |
| 4 | As atividades com TBL estimulam a capacidade de resolver problemas. | 1 | 3% | 2 | 6% | 11 | 32% | 17 | 50% | 3 | 9% |
| 5 | O TBL proporciona oportunidades para tomada de decisão. | 1 | 3% | 3 | 9% | 9 | 26% | 13 | 38% | 8 | 24% |
| 6 | O trabalho em equipe levanta conflitos que requerem mediação dos envolvidos. | 2 | 6% | 2 | 6% | 4 | 12% | 15 | 44% | 11 | 32% |
| 7 | Nas atividades, o grupo constantemente analisa e assume riscos pelas escolhas. | 1 | 3% | 1 | 3% | 0 | 0% | 14 | 41% | 18 | 53% |
| 8 | O TBL evidencia a importância do cumprimento de cada atividade. | 1 | 3% | 1 | 3% | 3 | 9% | 20 | 59% | 9 | 26% |
| 9 | A dinâmica imprimida nas atividades com TBL requer planejamento, gestão de pessoas e de outros recursos para tomada de decisão. | 1 | 3% | 1 | 3% | 9 | 27% | 14 | 42% | 8 | 24% |
| 10 | O TBL estimula a capacidade de liderança dos envolvidos. | 1 | 3% | 2 | 6% | 8 | 24% | 13 | 39% | 9 | 27% |
| 11 | As atividades com o TBL possibilitam a motivação e o desenvolvimento dos envolvidos. | 1 | 3% | 2 | 6% | 8 | 24% | 14 | 42% | 8 | 24% |
| 12 | No TBL o estudante exerce capacidade de discernimento e julgamento da equipe e atividades de forma permanente | 1 | 3% | 2 | 6% | 7 | 21% | 16 | 48% | 7 | 21% |
| Moda | | 1 | 3% | 2 | 6% | 11 | 32% | 14 | 50% | 8 | 24% |
| Média | | 1,17 | 3% | 2,25 | 7% | 7,58 | 23% | 15,50 | 46% | 7,17 | 21% |
| Desvio padrão | | 0,39 | 1% | 1,06 | 3% | 4,48 | 13% | 3,12 | 9% | 4,84 | 14% |

Fonte: Os autores (2016).

As habilidades intelectuais, funcionais e de gestão organizacional foram separadas por uma linha na Tabela 4. A média dos pontos 4 e 5 da escala evidencia que 67% dos participantes concordam que houve influência no desenvolvimento das habilidades citadas. Por outro lado, 23% não opinaram e 10% discordaram da contribuição da TBL. O cálculo da moda destaca o predomínio de 50% e 24%, respectivamente, nos pontos 4 e 5 da escala, enquanto nos pontos 2 e 3 aparecem com 6% e 32%, respectivamente, como percentuais predominantes. O desvio-padrão foi mais acentuado no ponto 5 da escala, o qual demonstra que as respostas se afastaram 14% da média.

Contribuição significativa foi identificada na questão 3, categoria das habilidades intelectuais, pois, 76% dos estudantes perceberam evolução no raciocínio e na análise crítica durante as rodadas com a modalidade TBL. Na categoria habilidades funcionais, a influência foi percebida como mais significativa nas questões 7 e 8, pois, 94% e 85%, respectivamente, dos participantes concordaram que o grupo constantemente assume riscos pelas escolhas e que a TBL fortalece o cumprimento de cada atividade, diferentemente das avaliações tradicionais que ocorrem no final de cada bimestre, momento em que os alunos enfatizam os estudos. Na categoria das habilidades de gestão organizacional, a contribuição mais significativa foi percebida na questão 12, pois 70% dos estudantes perceberam que, no processo de aprendizagem com a TBL, exercem continuamente a capacidade de discernimento e julgamento da equipe e das atividades em cada rodada de conteúdo.

A questão aberta colocada ao final da categoria permitiu a coleta de algumas evidências adicionais. As contribuições mais percebidas foram no fortalecimento da interação em sala e no trabalho em grupo, pois, na TBL as equipes são heterogêneas e formadas pelo docente, portanto se rompe com grupos cristalizados e se aproximam estudantes com características distintas. Esse fato foi demonstrado nos seguintes relatos: “Estimula a convivência com colegas que não fazem parte do grupo de estudo”. “Interação com grupos diferentes”. “Maior interação entre alunos e professores”. “Fortalece as discussões e a resolução de problemas”.

Foi destacada também a contribuição da TBL na gestão do tempo em sala e no estímulo à crítica sobre o conteúdo. Seguem relatos: “A TBL desperta na equipe a preocupação para mitigar o desperdício de tempo nas discussões”. “A metodologia estimula o estudante a desenvolver melhor a crítica relacionada ao assunto”.

Habilidades semelhantes foram identificadas por Marques e Villegas (2015). As autoras concluíram que a metodologia TBL contribuiu na evolução do pensamento crítico e no desenvolvimento de habilidades de aprender a aprender dos estudantes. Ainda, os resultados demonstraram que 100% e 62,5%, respectivamente do grupo de estudantes de 2014 e 2015, ficaram mais motivados para participação em discussões e resolução de problemas. Neste sentido, Kenny et al. (2015), salientam que experiências na Austrália com a TBL contribuíram no desenvolvimento de algumas habilidades como trabalhar em equipe e tomada de decisões, por discussão em consenso entre os envolvidos.

Por outro lado, alguns estudantes relataram que a falta de tempo para leitura de alguns membros gera pressão sobre aqueles que estudaram e apenas um estudante não percebeu contribuições da metodologia. Diferente de estudos desenvolvidos em outros países, em que os estudantes apresentaram alto nível de satisfação e envolvimento com a aplicação da TBL na disciplina de Direito Tributário na Austrália (KENNY et al. 2015). As evidências permitem algumas conclusões.

5. CONCLUSÃO

A pesquisa teve como objetivo avaliar quais as influências da TBL no aprendizado e no desenvolvimento de habilidades dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis. Orientada pelas fases da pesquisa-ação, a TBL foi implementada na disciplina de Pesquisa em Contabilidade II, ministrada no quarto ano do curso.

Ao final do processo, os 34 estudantes que participaram das quatro rodadas com a modalidade didática TBL responderam a um instrumento de avaliação formativa. Entre os participantes predominam estudantes do gênero masculino, pois representam 59% do grupo. Quanto às gerações, 94% pertencem às gerações Y e Z. O grupo pesquisado é composto por 94% de estudantes oriundos de escolas públicas e 97% trabalham durante o dia e estudam no turno noturno. Assim, portanto, predomina no grupo o perfil trabalhador-estudante, ou seja, o estudo é um prolongamento da jornada diária de trabalho. Do grupo, 71% estavam parcialmente insatisfeitos ou insatisfeitos com o curso. Entre os motivos aparecem com mais frequência aqueles relacionados à falta de compromisso do estudante e aqueles relacionados ao corpo docente.

Sobre as influências da modalidade TBL no aprendizado dos estudantes, os dados indicam que 51% dos participantes perceberam contribuição para o aprendizado. Ainda, 62% dos participantes concordaram que a TBL fortalece o comprometimento do estudante com o aprendizado, o que está em concordância com os dados observados nos estudos de Leisey et al. (2014) e de Kenny et al. (2015) desenvolvidos em outros países e experiências brasileiras vivenciadas por Marques e Villegas (2015) no curso de Sistema de Informação, em que 87% e 68,7% do grupo de estudantes de turmas de 2014 e 2015 perceberam que a metodologia TBL contribui muito no aprendizado.

O estudo confirmou a influência da modalidade TBL no desenvolvimento de habilidades pessoais, interpessoais e de comunicação dos estudantes. Tal fato foi salientado por 74% dos participantes, confirmado os achados dos estudos de Hancock et al. (2009) e de Kenny et al. (2015) desenvolvidos na área contábil na Austrália. Os dados indicaram que os estudantes foram estimulados ao exercício da dúvida, ao fortalecimento da interação e à negociação de soluções e de acordos, ao estímulo para a discussão em equipe

e para a defesa de visões em situações formais, o que certamente surtirá efeitos na vida do profissional, pois auxiliará os estudantes na solução de problemas no ambiente organizacional, particularmente na gestão e na liderança de trabalhos em equipe.

O desenvolvimento das habilidades intelectuais, funcionais e de gestão organizacional foi percebido pelos participantes. Em média, 67% dos participantes concordam que houve influência, enquanto também os participantes perceberam, com a metodologia TBL, evolução no raciocínio e na análise crítica, na percepção do risco assumido em cada atividade e no aprimoramento da capacidade de discernimento e julgamento da equipe e das atividades em cada rodada. Eis que essas são habilidades fundamentais para o profissional no contexto de riscos, de mudanças e de aumento da complexidade dos negócios no século XXI. Achados confirmados nos estudos de Marques e Villegas (2015), em que as autoras perceberam contribuições da TBL na evolução do pensamento crítico e no desenvolvimento de habilidades de aprender a aprender dos estudantes.

O século XXI é marcado pela mudança. A TBL é uma das ferramentas que poderá trazer contribuições no processo de ensinagem, pois muda o foco do professor para o estudante. Para Morán (2015), podemos fazer mudanças progressivas na direção da personalização, da colaboração e da autonomia ou mais intensas e disruptivas, ou seja, mudanças que rompem com o paradigma/processo dominante em um curso. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que, com poucos ajustes, dará certo. Os ajustes necessários, mesmo progressivos, são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor.

Como limitação deste estudo, destaca-se a amostra investigada, que compreendeu alunos de uma única disciplina do curso de graduação em Ciências Contábeis. Para futuras pesquisas, sugerimos a expansão da amostra para outras disciplinas e para outros cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas em instituições públicas e privadas. Outro assunto pertinente é a discussão da satisfação dos estudantes em aulas orientadas pela TBL quando comparada com as aulas tradicionais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. F. Princípios pedagógicos decorrentes da reforma e a avaliação de competências. In: RAMAL, A. (Org.). *Avaliação educacional: da teoria a prática*. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2013, p. 49-59.
- ANASTASIOU, L.G. C. Metodologia de ensino: primeiras aproximações. *Educar em Revista*, n. 33, p. 93-100, 1997.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de Ensinação. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC : Univille, 2003, p. 66-99.
- BOLLELA, V.R. et al. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. *Medicina* (Ribeirão Preto. Online), v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014.
- BRASIL.. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 1996. **Presidência da República, Casa Civil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 02/03/2017.
- BRASIL. 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. Lei nº 11.638, de 2007. **Presidência da República, Casa Civil**. Disponível em: http://www.planalt.o.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11638.htm. Acesso em: 02/03/2017.
- CARDOSO, J. L.; SOUZA, M. A.; ALMEIDA, L. B. Perfil do contador na atualidade: um estudo exploratório. *Revista Base (Administração e Contabilidade) da UNISINOS*, v. 3, n. 3, 2006.
- DIAS, R. F. *Team-based learning*: fazendo os alunos pensarem “fora da caixa”, os elementos essenciais para sua implantação. *Revista Brasileira de Educação e Saúde - REBES*, v. 5, n. 3, p. 75-81, jan./mar. 2015.
- HANCOCK, P. et al. Accounting for the future: more than numbers. *Australian Learning e Teaching Council*, v. 1, n. 3, p. 1-80, 2009.

- HARTZ, A. M.; SCHLATTER, G. V. A construção do trabalho de conclusão do curso por meio da metodologia ativa *Team-Based Learning*. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 17, n. 3, p. 73, 2016.
- INTERNATIONAL ACCOUNTING EDUCATION STANDARDS BOARD (IAESB). **Handbook of International Education Pronouncements**. 2014. Disponível em: <https://www.ifac.org/publications-resources/2014-handbook-international-education-pronouncements>. Acesso em: 01/03/2017.
- KENNY, P. et al. Improving the students' tax experience: A team-based learning approach for undergraduate accounting students. **J. Australasian Tax Tchrs. Ass'n**, v. 10, p. 43, 2015.
- KOLES, P. G. et al. The impact of team- based learning on medical students' academic performance. **Academic Medicine**, v. 85, n. 31, p. 1739-1745, 2010.
- LEISEY, M. et al. Exploring Team-Based Learning at a State University. **Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning**, v. 4, n. 3, p. 172-185, 2014.
- MARQUES, A. P. A. Z.; VILHEGAS, V. P. P. A experiência do Team-Based Learning. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (ETIC), 11., 2015, Presidente Prudente-SP. **Anais do 11º ETIC**, 2015.
- MARTINS, G. D. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica**. São Paulo: Atlas, 2009.
- MENDES, J. B. Utilização de jogos de empresas no ensino de Contabilidade-uma experiência no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 11, n. 3, p. 23-41, 2009.
- MENNENGA, H. A. **Team-based learning: Engagement and accountability with psychometric analysis of a new instrument**. University of Nevada, Las Vegas, 2010.
- MICHAELSEN, L. K. Getting started with Team- Based Learning. In: MICHAELSEN, L.K.; KNIGHT, A. B.; FINK, L. D. (Orgs.). **Team-Based Learning a transformative use of small groups**. London (EUA): Praeger, 2002, p. 27-51.
- MICHAELSEN, L. K.; SWEET, M. The essential elements of team-based learning. **New directions for teaching and learning**, v. 2008, n. 316, p. 7-27, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis. Resolução CNE/CES n. 30, de 2004. **Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf. Acesso em: 01/03/2017.
- MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A.; MEDEIROS, C. R. O. Interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis: os desafios e as possibilidades de aprender e ensinar a partir de uma experiência. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 4, n.3, 1-22, set./dez. 2010.
- MORAIS, D. C. M. Avaliação da Experiência de Estudantes de Farmácia no Componente Curricular de Farmacologia com a utilização da metodologia de aprendizagem baseada em tarefas. **FOCO: caderno de estudos e pesquisas**, n. 5, p. 89-109, 2014.
- MORÁN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, 2015.
- OTT, E. et al. Relevância dos conhecimentos, habilidades e métodos instrucionais na perspectiva de estudantes e profissionais da área contábil: estudo comparativo internacional. **Revista Contabilidade & Finanças-USP**, v. 22, n. 57, 2011.
- PARMELEE, D. X. Team-Based Learning in Health professions education: why is it a good fit?.In: MICHAELSEN, L.K. et al. (Orgs.).**Team-Based Learning for Health Professions Education**. Virginia (EUA): Stylus, 2008, p. 3-8.
- PERSKY, A. M.; POLLACK, Gary M. A modified team-based learning physiology course. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 75, n. 30, p. 204, 2011.
- SANTOS NETO, E.; FRANCO, E. S. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. **Revista de Educação do Cogeme**, v. 19, n. 36, p. 9-25, 2010.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

NOTAS

[1] Artigo apresentado no XI Congresso Anpcont, Belo Horizonte, 3 a 6 de junho de 2017.

