

Reflexos do uso de metodologias ativas no ensino da contabilidade de custos

Milla Lúcia Ferreira Guimarães

Mestrado em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Professora da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Av. Universitária, 1105. Universitário. Criciúma/SC. CEP: 88806-000
E-mail: mlg@unesc.net

Andréia Cittadin

Mestrado em Contabilidade pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Professora da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Av. Universitária, 1105. Universitário. Criciúma/SC. CEP: 88806-000
E-mail: aci@unesc.net

Dourival Giassi

Mestrado em Gestão de Negócios e Formação Profissional Latino Americana pela
UCES – Argentina
Professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Av. Universitária, 1105. Universitário. Criciúma/SC. CEP: 88806-000
E-mail: dgi@unesc.net

Leopoldo Pedro Guimarães Filho

Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina -
UFSC
Coordenador do Curso de Engenharia de Produção da Universidade do Extremo Sul
Catarinense – UNESC
Av. Universitária, 1105. Universitário. Criciúma/SC. CEP: 88806-000
E-mail: lpg@unesc.net

Vilson Menegon Bristot

Doutorado em Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais pela Universidade
Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Av. Universitária, 1105. Universitário. Criciúma/SC. CEP: 88806-000
E-mail: wilson.bristot@unesc.net

RESUMO

As competências requeridas pelo mundo do trabalho em relação ao exercício da profissão de Contador vão além da formação técnica voltada para o controle e registros dos eventos econômicos e financeiros das entidades. O atual cenário da Contabilidade exige que esses profissionais tenham competências suficientes para gerenciar os empreendimentos. Entretanto, as metodologias utilizadas no Ensino Superior em

Ciências Contábeis, principalmente aplicadas na disciplina Contabilidade de Custos, continuam centradas na figura do professor como sujeito preponderantemente ativo no processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo que é preciso incluir metodologias que oportunizem desenvolver capacidade crítica, de análise, de reflexão, entre outras, sabe-se que esse processo de mudança é lento, pois demanda capacitação de docentes que, na maioria, não possuem dedicação exclusiva ao ensino, pois são profissionais da área, e poucos têm formação *Stricto Sensu*. Diante disso, o objetivo do artigo consiste em verificar possíveis reflexos no processo de aprendizagem dos estudantes mediante o uso de metodologias ativas no ensino da contabilidade de custos. A pesquisa classifica-se como descritiva, com análise qualitativa. Os resultados apontam que a metodologia ativa empregada contribuiu positivamente para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os estudantes envolvidos nessa experiência mostraram maior interesse pela construção do conhecimento por meio da leitura, aplicação e discussão de conceitos ainda não vistos em sala de aula, o que fortalece a autonomia discente. Porém, o emprego de metodologias ativas merece cuidados para evitar sobrecarga de atividades aos professores e estudantes.

Palavras-chave: Processo ensino-aprendizagem. Metodologias ativas. Contabilidade de custos.

Reflexes of the use of active methodologies in cost accounting teaching

ABSTRACT

Competences required by the world of labor, regarding accountant profession, are beyond the technical training to control and record the economic and financial events of the entities. Accounting current context demands professionals who have sufficient competences to manage the undertakings. However, methodologies which are used in Higher Education Accounting Courses, mainly the ones applied to cost accounting discipline, are still teacher-centered, that is, preponderantly active agents in the teaching-learning process. While it is necessary to include methodologies that facilitate the development of capacities for criticism, analysis and reflection, among others, it is a slow process of changing as it requires teachers' qualification, but most of the teachers do not have exclusive dedication to teaching since they are professionals, and few have *stricto sensu* formation. Thus, the present article aims at verifying, through teachers' perception, possible reflections on students' learning process, by using active methodologies in cost accounting teaching. It is a descriptive with a qualitative analysis. Results show that the active methodology contributed, successfully, to the teaching-learning process, since the students involved in this experience showed greater interest in building knowledge by reading, applying and discussing concepts which have not been studied in their classes before, what strengthens students' autonomy. Nevertheless, the use of active methodologies deserves attention to avoid overload of activities for teachers and students.

Keywords: Teaching-Learning Process. Active Methodologies. Cost Accounting.

1 INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior (IES) são responsáveis pela formação de profissionais qualificados para atuarem nas mais diversas áreas do conhecimento, comprometidos com o desenvolvimento da sociedade. Para tanto, deve existir um movimento constante por parte das IES pela busca da melhoria do processo de ensino-aprendizagem, no intuito de garantir a qualidade da educação superior.

Uma das estratégias para alcançar esse objetivo é fomentar a discussão, capacitação e o uso de metodologias de ensino para o desenvolvimento de competências fundamentais ao perfil desejado pelo egresso. Para Silva e Tsuji (2006), as IES têm o compromisso de promover a produção e socialização de novos conhecimentos em metodologias ativas para aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

Nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, essa situação não é diferente. Os gestores e docentes desses cursos precisam estar atentos às metodologias de ensino utilizadas, de modo a oportunizar o desenvolvimento de competências nos estudantes, requeridas pelo mundo do trabalho.

Há várias metodologias de ensino que podem ser aplicadas na graduação, como: aula expositiva, seminários, visitas técnicas, estudo dirigido, jogos de empresa, estudo de caso, entre outras. Entre elas, a aula expositiva é a mais utilizada nos cursos de formação em nível superior em Ciências Contábeis (MARION, 2001). Estudos como o de Reis, Tarifa e Nogueira (2009) evidenciam que avanços ocorridos nos últimos anos, pertinentes às Ciências Contábeis, não ocorreram ao mesmo tempo na área de ensino dessa ciência, que continua com métodos tradicionais, deixando uma lacuna entre o avanço do exercício profissional e o ensino formativo. Um exemplo deste fato é a pesquisa realizada por Montes *et al.* (2011) no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que apontou o predomínio do uso de metodologia de ensino tradicional, a qual, de maneira geral, está centrada no professor.

Ferreira et al. (2011) observaram em seu estudo que as metodologias de ensino mais utilizadas pelas universidades norte-americanas pesquisadas em Contabilidade de Custos são as “Aulas expositivas” e “Atividades para casa”, correspondendo a 100% da amostra. Foram evidenciadas também: “Atividades em aula”, “Quizzes”, “Trabalhos em grupo” e “Estudo de caso”, perfazendo 50% da amostra; seguidos pelas “Revisões semanais” e “Seminários”, equivalentes a 12,5%.

Contudo, no atual contexto educacional, as metodologias tradicionais de ensino-aprendizagem não estão dando conta de desenvolver nos indivíduos competências necessárias à atuação profissional, como, por exemplo: a capacidade de serem críticos e reflexivos, de saberem trabalhar em equipe, conduta ética, iniciativa, criatividade, flexibilidade, autocontrole, comunicação, entre outras (BARBOSA; MOURA, 2013).

Segundo Silva e Scapin (2011), o uso de metodologias ativas que considerem o estudante como ator principal estimula o raciocínio crítico, a pesquisa, a reflexão, a análise e decisão, proporcionando, sobretudo, a capacidade de aprender a aprender. Para tanto, o estudante precisa deixar de lado sua passividade e tomar uma posição ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Destaca-se que o ensino da disciplina de Contabilidade de Custos no contexto nacional é um desafio, pois, de acordo com Koliver (1994), a maioria dos estudantes dos cursos de Ciências Contábeis não possui conhecimento mínimo sobre equipamentos e processos, tanto nas indústrias de manufatura como de processamento, aumentando em outros segmentos econômicos como da mineração, agricultura, pecuária e prestação de serviços. Para Reis, Tarifa e Nogueira (2009), nas disciplinas de Contabilidade de Custos e Contabilidade Gerencial, dos cursos de Ciências Contábeis, o uso de novas estratégias pedagógicas, aliadas a tecnologias inovadoras, contribui para a formação de profissionais com competências necessárias ao desenvolvimento profissional e pessoal.

Segundo Saraiva Júnior, Costa e Ferreira (2011), cabe ao professor o desafio constante de selecionar metodologias de ensino adequadas para proporcionar a construção de conhecimentos nos estudantes, sendo que, no âmbito da Contabilidade

de Custos, há necessidade de tornar significativo o uso das informações de custos para o processo decisório.

Diante disso, surge a seguinte questão problema: o uso de metodologias ativas contribui para a aprendizagem dos estudantes em Contabilidade de Custos? Logo, este artigo tem o objetivo de verificar possíveis reflexos na aprendizagem dos estudantes mediante o uso de metodologia ativa no ensino da Contabilidade de Custos. Para atingir o objetivo geral, foram estipulados os seguintes objetivos específicos: (i) apresentar o perfil dos estudantes investigados; (ii) descrever a forma de realização da metodologia ativa empregada em uma das turmas que cursam a disciplina Contabilidade e Análise de Custos no Curso de Ciências Contábeis da UNESC; e (iii) comparar aspectos da aprendizagem dos discentes que vivenciaram a metodologia diferenciada e a tradicional.

A realização desse trabalho se justifica, tendo em vista que refletir sobre experiências vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem contribui para a busca da melhoria da qualidade de ensino por parte dos docentes, coordenadores de cursos e gestores universitários.

Justifica-se também em razão de que, nos cursos de graduação de Ciências Contábeis, os professores, em sua maioria, são profissionais liberais sem dedicação exclusiva ao magistério superior e, geralmente, não possuem formação *Stricto Sensu*. Além disso, pesquisas dessa natureza contribuem para a geração de novos conhecimentos nos processos pedagógicos.

O artigo está estruturado em cinco seções, incluindo esta Introdução. A segunda seção trata da fundamentação teórica sobre metodologias ativas de aprendizagem e expõe trabalhos anteriores relacionados ao tema. Na terceira seção, são apresentados os métodos utilizados na realização do estudo. A quarta seção traz a descrição e análise dos dados e, na quinta seção, têm-se as conclusões e recomendações para futuras pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Essa seção apresenta alguns aspectos sobre metodologias denominadas como ativas e relata alguns trabalhos anteriores relacionados ao tema.

2.1 Metodologias ativas de aprendizagem

Para Silva e Scapin (2011, p. 547), o atual contexto educacional "não comporta mais uma bagagem escolar baseada no volume de conteúdos e nas especificidades de cada profissão, sendo isso pouco operacional e até mesmo inadequado."

Barbosa e Moura (2013) observam que o excesso de conteúdo é apontado como uma das causas do baixo desempenho do Ensino Médio dos últimos anos no Brasil, porém não se pode deixar de considerar que, para isso, contribuem metodologias obsoletas ou inadequadas. Dessa forma, "reorganizar currículos, sem a devida capacitação dos professores, pode não gerar os resultados desejados" (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 54).

Na educação superior, as instituições de ensino, independentemente de seu modelo, estão buscando entendimento desse novo contexto que contempla, além das mudanças provocadas pelo avanço tecnológico, a alteração social, que resulta em um novo perfil de estudante com expectativas diversificadas. Inserido nesse processo, tem-se o professor, um dos responsáveis pela formação do egresso, que precisa rever seu posicionamento frente a esse momento, o qual requer capacitação e alteração nas metodologias de ensino utilizadas (MELLO; FRANCISCO, 2015).

De acordo com Montes *et al.* (2011) e Neves Júnior, Simões e Almeida (2010), para garantir a qualidade da educação superior em Contabilidade, de modo a proporcionar a formação de profissionais competentes, é preciso que os docentes dominem os conteúdos específicos da área, como também as questões didáticas e metodológicas inerentes ao processo pedagógico para desenvolverem tais conteúdos.

Como contribuição para esse processo, tem-se a utilização de metodologias ativas, que proporcionam a criação de ambiente de aprendizagem contextualizado, no qual o estudante se envolve ativamente no processo de aprendizagem quando interage

com o assunto em estudo, uma vez que lê, escreve, questiona, discute, resolve problemas, analisa, sintetiza e avalia. Assim, ele é estimulado a construir o conhecimento ao invés de 'recebê-lo do professor', que atua como orientador, supervisor e facilitador do processo de aprendizagem e não como a única fonte de informação de conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2013).

Berbel (2011) entende que as metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar desafios advindos das atividades essenciais da prática social em diferentes contextos.

Tem-se como exemplos de metodologias ativas: discussão de temas e resolução de estudos de casos relacionados com a área de formação profissional, debates sobre temas atuais, trabalhos em grupos, elaboração de mapas conceituais, elaboração de questões de pesquisa, simulações, entre outros (BARBOSA; MOURA, 2013).

Outro exemplo de metodologia ativa é a aula invertida, modalidade de aprendizagem utilizada na educação a distância (EaD). Nesta modalidade, também conhecida como *flipped classroom*, os conteúdos e instruções para resoluções de atividades e de problemas são antecipados aos alunos antes de frequentarem a sala de aula, oportunizando a aprendizagem ativa. Após o estudo antecipado dos conteúdos, os estudantes realizam um teste na própria plataforma *on-line* para avaliação da aprendizagem, de modo que o professor identifique os assuntos que precisam ser retomados (VALENTE, 2014).

Destaca-se que a organização dessas metodologias de aprendizagem deve contemplar: os objetivos a atingir, conteúdos a trabalhar, a estrutura de desenvolvimento desse trabalho e procedimentos para avaliação de resultados (SILVA; SCAPIN, 2011). Nota-se que esse processo exige mudança de postura do professor, que está acostumado a atuar na posição tradicional de ensinar.

Conforme Berbel (2011), para as metodologias ativas obterem sucesso, é necessário engajamento e incentivo por parte dos docentes, mostrando aos seus alunos os benefícios que esse método pode agregar em sua formação acadêmica. Segundo Barbosa e Moura (2013), metodologias ativas exigem do docente a

preparação antecipada de estudos, seleção de informações, de exemplos e analogias. É preciso, ainda, explicar conceitos de formas diversificadas, exigindo inovação no processo de ensino que muitas vezes é realizado de maneira rotineira e automática. Além disso, de acordo com Marin et al. (2009, p. 18), “na utilização de métodos ativos de aprendizagem, evidencia-se a necessidade de mudança no papel do estudante, que precisa assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem.” Para tanto, deve ser capaz de propor questionamentos relevantes ao contexto, resolvê-los mediante pesquisas em diversas fontes e confrontar as respostas encontradas nos grupos de discussões.

A experiência com metodologias ativas, conforme Barbosa e Moura (2013), mostram que os alunos que vivenciam esse método adquirem maior confiança na aplicação prática do conhecimento, melhoram o relacionamento com os colegas, se expressam melhor, tanto de forma escrita como oral, e reforçam a autonomia. Na pesquisa de Berbel (2011), os resultados evidenciaram que as metodologias ativas oportunizam a autonomia do acadêmico na busca pelo conhecimento, pois é incentivado com as práticas inovadoras que o método contempla.

Para Mello e Francisco (2015, p. 23), as metodologias ativas de aprendizagem “[...] integram-se num processo dinâmico, aberto, estruturado e organizado de conduzir as ações que envolvem o ser e o fazer da docência, de modo a tornar efetiva a participação ativa dos estudantes e professores na condução da aula universitária.”

Segundo Silva e Scapin (2011, p. 540), “a construção do conhecimento pela participação ativa do estudante evidencia a construção da ação-reflexão-ação, corroborando o projeto pedagógico e o currículo que prevê a vivência da prática, teorização e atuação na prática.”

O uso de metodologias ativas contrapõe-se à forma tradicional de ensino na qual a ‘transmissão do conhecimento’ é preponderante ou, como defende Saviani (1991), o docente é o detentor do saber por dominar os conteúdos previamente organizados e estruturados.

Assim, para o estudante, as metodologias ativas proporcionam a interação com o assunto, objeto de estudo, e oportunizam o estímulo à construção do conhecimento de

forma ativa ao invés de recebê-lo passivamente do professor. Por outro lado, para o docente, por meio da reflexão sobre sua experiência e ação (práxis), acaba por melhorar a qualidade do seu trabalho no espaço da sala de aula.

2.2 Trabalhos anteriores relacionados ao tema

Realizou-se busca na base de dados Spell (*Scientific Periodicals Electronic Library*), consultando pela expressão "metodologias ativas em contabilidade" e "metodologias ativas no ensino de contabilidade", que não apresentou resultados.

Em seguida, pesquisou-se pela expressão "metodologias ativas", que resultou em 1 (um) artigo, de Silva e Scapin (2011). Essa pesquisa apresentou uma reflexão sobre a percepção dos estudantes quanto à implantação da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas e o uso da avaliação formativa nesse processo, a partir da análise dos instrumentos de avaliação, preenchidos durante o internato do curso médico da FCMS/JF. No estudo, foi constatado que a utilização desse método de aprendizagem auxilia na formação de profissionais mais preparados para o trabalho em equipe e aptos a agregar conhecimentos novos durante a vida profissional. Contudo, há algumas fragilidades, como incipiente capacitação dos docentes e entendimento e amadurecimento dos discentes nos processos de avaliação formativa.

Na sequência, efetuou-se consulta na base de dados do Congresso Brasileiro de Custos, com a expressão "metodologias ativas", sendo que nenhuma ocorrência foi encontrada. Fez-se novamente consulta nessa mesma base pela expressão "metodologias de ensino", resultando 3 (três) artigos, escritos por Reis, Tarifa e Nogueira (2009), Ferreira et al. (2011) e Montes et al. (2011).

No estudo de Reis, Tarifa e Nogueira (2009), realizou-se uma análise comparativa das metodologias utilizadas no ensino presencial e no ensino a distância, enfocando as disciplinas de Contabilidade de Custos e Contabilidade Gerencial. Os autores concluíram que há diferenças no processo de ensino-aprendizagem entre as duas modalidades de oferta de curso de Ciências Contábeis relacionadas, principalmente, com o maior período de tempo para a preparação das aulas no ensino a distância em comparação ao presencial. O docente é a figura central do processo de

ensino-aprendizagem no ensino presencial, ao passo que, na modalidade à distância, é o estudante.

Ferreira et al. (2011) buscaram identificar o perfil da disciplina de custos nos cursos de graduação das universidades norteamericanas. Os resultados apontaram que há certa homogeneidade na estrutura dos planos de ensino nas universidades norteamericanas estudadas, sendo que: as metodologias de ensino mais utilizadas são aulas expositivas e atividades extraclasse; os processos de avaliação mais comuns são as provas e participação/presença; os principais conteúdos abordados são “*Activity-Based Costing – ABC*”, “*Decision Making*”, “*Budgeting*”, e “*Cost-Volume Profit Analysis*”; e o livro mais utilizado foi “*Cost Accounting: a managerial emphasis*”, de Horngren, Datar, Foster, Rajan e Ittner.

A pesquisa de Montes et al. (2011) procurou identificar o perfil docente e suas metodologias de ensino aplicadas, em sala de aula, no curso de Ciências Contábeis da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, no período de agosto/2010 a julho/2011. Os autores concluíram que a metodologia do ensino na UERJ ainda é centrada, predominantemente, no professor.

Por fim, ainda na base de dados do Congresso Brasileiro de Custos, consultou-se pela expressão “ensino de custos”, que resultou em 9 (nove) artigos. Após leitura dos trabalhos, observou-se que, com exceção do estudo de Ferreira *et al.* (2011), citado anteriormente, os demais não tinham relação com o tema deste estudo; portanto, foram descartados.

No banco de Teses & Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), foram selecionadas duas dissertações para esse estudo. A primeira, de Barucci (2008), buscou analisar a utilização dos Jogos de Empresas e do Método de Caso como possibilidades de exploração metodológica nas aulas de Contabilidade. A pesquisa apontou que ambas as metodologias oportunizaram o desenvolvimento de habilidades nos estudantes, tais como criação, imaginação e rapidez em encontrar soluções para os problemas apresentados, competências essenciais para o Contador na atualidade.

Benjamim Junior (2011) estudou a contribuição da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas para a aprendizagem dos alunos de Ciências Contábeis. O autor conclui que a metodologia oportuniza a autonomia e o desenvolvimento de soluções de problemas, colaborando para a aprendizagem dos estudantes, mas ressalta que a metodologia não deve substituir a tradicional e, sim, servir como um complemento.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nessa seção, descrevem-se o enquadramento metodológico da pesquisa e os procedimentos para coleta e análise de dados.

3.1 Enquadramento Metodológico

Esta pesquisa enquadra-se como descritiva, pois descreve os reflexos na aprendizagem dos estudantes na disciplina Contabilidade e Análise de Custos, ofertada pelo Curso de Ciências Contábeis da Unesc, mediante o uso de metodologias ativas. Segundo Martins Jr. (2008, p. 83), “a pesquisa descritiva visa descobrir e observar fenômenos existentes, situações presentes e eventos, procurando descrevê-los, classificá-los, compará-los, interpretá-los, com o objetivo de aclarar situações para idealizar futuros planos e decisões”.

Quanto aos procedimentos, caracteriza-se como pesquisa participante. Para Raupp e Beuren (2006), este tipo de estudo ocorre quando há envolvimento do pesquisador ou do pesquisado na situação investigada, de maneira formalizada ou não. Nesta pesquisa, um dos pesquisadores foi o responsável pela condução da aplicação da metodologia ativa na disciplina Contabilidade e Análise de Custos.

Ademais, empregou-se um estudo do tipo levantamento para identificar o perfil dos estudantes investigados. Segundo Gil (2002), essa pesquisa caracteriza-se pela interrogação aos indivíduos cujo comportamento se deseja conhecer. Para tanto, utilizou-se questionário com questões fechadas para coleta de dados. Segundo Richardson (1999, p. 189), “os questionários cumprem pelo menos duas funções:

descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. A informação obtida por meio de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo”.

A abordagem do problema ocorreu de forma qualitativa. De acordo com Richardson (1999, p. 80), “a pesquisa qualitativa pode descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”.

3.2 Procedimentos para Coleta e Análise de Dados

O Curso Ciências Contábeis é ofertado pela Unesc no período noturno, com duração mínima de 9 (nove) semestres letivos e carga horária de 3.000 horas, contemplando 2 (duas) disciplinas relacionadas à área de Contabilidade de Custos, as quais representam 4% da carga horária total do curso. As disciplinas são: Contabilidade de Custos, ofertada na 4ª fase, e Contabilidade e Análise de Custos, na 5ª fase.

Destaca-se que o Curso possui estrutura curricular desvinculada da rigidez hierárquica de disciplinas e pré-requisitos, a qual privilegia o processo ensino-aprendizagem em sua essência. Logo, o aluno pode cursar a disciplina Contabilidade e Análise de Custos (5ª fase) sem ter cursado ou ter sido aprovado na disciplina Contabilidade de Custos (4ª fase).

O Quadro 1 expõe as características dessas disciplinas no curso pesquisado.

Nome da Disciplina	Descrição da Ementa	Carga Horária	Período
Contabilidade de Custos	Introdução à contabilidade de custos. A relação entre a contabilidade de custos: a financeira e a gerencial. Princípios contábeis aplicados a custos. Classificação e nomenclatura em custos. Esquema básico de contabilidade de custos e departamentalização. Custo da mão de obra com seus reflexos tributários e sociais. Sistemas de acumulação de custos. Métodos de custeio por absorção. Escrituração da contabilidade de custos. Implantação de sistemas de custos. Tópicos especiais e/ou interdisciplinares.	72 horas/aulas	4º semestre
Contabilidade e Análise de Custos	Métodos de custeio variável, <i>Activity Based Costing</i> - ABC (Custeio por Atividades) e Unidade de Esforço de Produção. Custeio padrão. Formação de preço de venda. Margem de contribuição. Relação custo/volume/lucro. Terceirizar ou produzir. Contabilidade divisional. Tópicos especiais e/ou interdisciplinares. Atividades Práticas Específicas.	72 horas/aulas	5º semestre

Quadro 1 - Características das disciplinas de Custos

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2015, com os estudantes matriculados nas 2 (duas) turmas da disciplina de Contabilidade e Análise de Custos ofertada na 5ª fase. O estudo foi efetuado com o intuito de avaliar a ocorrência de possíveis reflexos na aprendizagem estudantil.

Salienta-se que a disciplina escolhida para o estudo é, atualmente, uma das mais significativas para a área contábil no âmbito nacional, tendo em vista que, nas três edições do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), foi o segundo conteúdo da profissão mais abordado, correspondendo a 20% das questões de componentes específicos na prova de 2006: 16,67% em 2009 e 8% em 2012 (GUIMARÃES; CITTADIN; GIASSI, 2015).

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nessa seção, são descritos o perfil da disciplina e dos estudantes investigados, a forma de realização da metodologia ativa empregada e os reflexos na aprendizagem.

4.1 Perfil da disciplina de Contabilidade e Análise de Custos e dos estudantes no Curso de Ciências Contábeis da UNESC

O Curso de Ciências Contábeis da Unesc possui ingresso semestral de 2 (duas) turmas. Assim, no primeiro semestre de 2015, 48 alunos estavam matriculados na disciplina Contabilidade e Análise de Custos, na Turma 1, e 54 alunos na Turma 2.

Destaca-se que a pesquisa refere-se à aplicação de metodologias ativas em uma das turmas da disciplina Contabilidade e Análise de Custos, denominada, neste estudo, Turma 1, ao passo que, para a Turma 2, a metodologia utilizada foi a tradicional, partindo da exposição dos assuntos para, em seguida, desenvolver atividades.

Para evitar distorções na análise dos dados, aplicou-se questionário com a finalidade de verificar se existe diferença entre o perfil dos alunos de cada turma que poderia interferir nos resultados da pesquisa.

Assim, verificou-se que: em relação à faixa etária nas duas turmas, a maioria dos alunos tem menos de 20 anos (Turma 1 com 57%, Turma 2 com 67%); o gênero predominante é feminino (Turma 1 com 68%, Turma 2 com 74%); o estado civil da maioria é solteiro (Turma 1 com 91%, Turma 2 com 98%); apenas 25% e 26% dos alunos da Turma 1 e 2, respectivamente, possuem o hábito da leitura; na Turma 1, 80% dos alunos trabalham em período integral e, na Turma 2, o índice é de 83%; somente 11% dos estudantes da Turma 1 e 7% da Turma 2 apontaram que têm ou tiveram experiência profissional da área de Contabilidade de Custos; 16% dos estudantes da Turma 1 e 17% da Turma 2 cursaram essa disciplina anteriormente, tendo em vista que não obtiveram aprovação; na Turma 1, 61% dos alunos responderam que costumam fazer as atividades propostas pelo professor e, na Turma 2, esse percentual é de 71%.

Nota-se que o perfil dos alunos em ambas as turmas é semelhante, ou seja, estudante jovem, trabalhador, com pouco tempo para se dedicar aos estudos, sem o hábito da leitura, como na maioria dos cursos de Ciências Contábeis do país, conforme também destacado na pesquisa de Cruz *et al.* (2009).

4.2 A proposta da pesquisa e seus reflexos

Inicialmente, foi efetuado o planejamento da disciplina Contabilidade e Análise de Custos, considerando os conteúdos programáticos e as formas de avaliação para, posteriormente, decidir sobre a aplicação da metodologia ativa denominada Aula Invertida, na Turma 1, bem como a estruturação que seria empregada. Na Turma 2, a decisão foi pelo ensino no modelo tradicional.

O conteúdo da disciplina, para ambas as turmas, foi dividido em 3 (três) unidades: (1) nomenclatura e classificação de custos, custeio por absorção e custeio ABC; (2) custeio variável, margem de contribuição, ponto de equilíbrio, margem de segurança e formação do preço de venda; (3) custo padrão, gestão estratégica de custos e contabilidade divisional.

No planejamento da disciplina, foram selecionadas apenas as unidades 1 e 2 para aplicação da pesquisa. Logo, na Turma 1, os conteúdos programáticos foram conduzidos por meio do uso de metodologia ativa de aprendizagem, aula invertida, ao passo que, na Turma 2, utilizou-se metodologia tradicional, na qual o conteúdo foi ministrado por meio da exposição dos assuntos para, em seguida, os estudantes resolverem as atividades propostas.

Definiu-se também que, para a Turma 1, seriam disponibilizados questionários no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), abordando os seguintes assuntos: (a) classificação de custos; (b) custeio ABC; (c) ponto de equilíbrio; e (d) formação do preço de venda. Ressalta-se que os estudantes da Turma 1 foram orientados a ler antecipadamente os materiais disponibilizados no AVA, visto que subsidiariam a resolução da atividade que seria realizada antes da exposição do tema.

Além disso, no decorrer do semestre, em sala de aula, os alunos, em duplas, resolveriam casos práticos; em seguida, discutiriam os resultados em grupos compostos por 4 alunos; e, posteriormente, o debate se expandiria para o grande grupo, visando à solução dos casos propostos.

Neste contexto, apresenta-se a experiência vivenciada pela Turma 1 com o emprego da metodologia de sala de aula invertida.

Na primeira aula, foi apresentado o plano de ensino e dinâmica das aulas. Além disso, foram revisadas, de modo tradicional, as nomenclaturas utilizadas em Contabilidade de Custos. Ao final do encontro, os estudantes foram comunicados que deveriam ler material disponibilizado no AVA e responder um questionário sobre classificação de custos. Embora o conteúdo tenha sido de revisão de conceitos, a participação dos estudantes com questionamentos foi pequena.

Para o segundo encontro, efetuou-se a correção do Questionário 1, contendo 18 questões objetivas que resgatavam os conceitos antecipados sobre classificação de Contabilidade de Custos. Dos 48 estudantes matriculados na disciplina, 44 responderam o questionário. A discussão a respeito das questões propostas abrangeu as três primeiras aulas desse encontro. Para o docente, a leitura antecipada dos textos pelos estudantes aumentou o interesse no acompanhamento da resolução do questionário em sala de aula. Além disso, houve muitos questionamentos em relação aos conceitos que fundamentavam as respostas corretas, uma vez que os alunos desconheciam os resultados.

No terceiro encontro, foi disponibilizado o Caso Prático 1 - Nomenclatura de Custos e Custeio por Absorção, composto por 5 questões. Inicialmente, os alunos deveriam resolver em dupla e, posteriormente, em grupos de 4 alunos para entregar apenas o resultado do consenso. Na sequência, efetuou-se a correção das questões, oportunizando a revisão dos conceitos e respostas aos questionamentos por parte dos estudantes.

Antecedendo ao 5º encontro, foi disponibilizado no AVA o Questionário 2 - Custeio ABC, que continha um caso prático sobre esse conteúdo que ainda não havia sido trabalhado em sala de aula. Para resolver esse caso, os alunos deveriam efetuar a leitura do artigo sobre o tema, também disponibilizado no AVA. Dos 48 estudantes matriculados na disciplina, 45 resolveram o caso.

Na aula seguinte, os trabalhos iniciaram com a reunião dos estudantes em pares para discussão e reavaliação do caso proposto no Questionário 2. Após a entrega de uma única resposta por grupo, proporcionou-se a correção e discussão do caso resgatando os conceitos de Custeio ABC.

Em seguida, aplicou-se o Caso Prático 2 - Custeio ABC para resolução em dupla. Percebeu-se que os alunos demonstraram facilidade para resolver o caso proposto.

O Questionário 3 – Ponto de Equilíbrio foi aplicado durante a semana que antecedeu ao 9º encontro do semestre letivo. Para resolvê-lo, os estudantes precisaram ler o material de apoio pedagógico disponibilizado no AVA sobre o conteúdo Análise Custo-Volume-Lucro. Esse questionário era composto por 4 questões que exigiram a aplicação prática do conteúdo ainda não exposto em sala de aula. Os resultados apontaram que entre 60% a 70% dos 42 alunos que realizaram a atividade obtiveram resultados positivos na resolução das questões que integraram o questionário. Desse modo, na aula seguinte, não houve a necessidade de reunião para discussão em pares. Logo, os conceitos teóricos sobre o assunto foram resgatados mediante a correção das questões, os quais deram suporte para sua realização.

Para o 14º encontro da disciplina, foi solicitado aos estudantes leitura do material de apoio pedagógico disponibilizado no AVA sobre o conteúdo proposto e resolução do Questionário 4 - Formação do Preço de Venda. Esse questionário abrangia 4 questões, e 35 alunos efetuaram sua resolução. Somente uma questão apresentou 35% de acerto, justamente a que contemplava aspectos tributários não disponibilizados no material de apoio, enquanto nas demais o índice de acertos correspondeu entre 58% a 65%.

Na aula seguinte, os estudantes se reuniram em pares para discussão do Questionário 4 e, novamente, resolveram as questões. Após a entrega do gabarito, ocorreu a correção e o resgate dos conceitos teóricos sobre o assunto.

Com base nesses resultados, pode-se inferir que os discentes demonstraram autonomia na construção do conhecimento. Esse fator, de certo modo, possibilita o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias ao exercício profissional, como, por exemplo, iniciativa, capacidade de análise, reflexão e tomada de decisão.

Tais resultados vão ao encontro dos relatos de Berbel (2011) e Barbosa e Moura (2013), que evidenciaram o uso de metodologias ativas de aprendizagem como forma

de oportunizar aos estudantes condições de aplicação prática do conteúdo e, sobretudo, reforçam a autonomia do sujeito.

Contudo, observou-se que os estudantes limitaram-se a pesquisar somente nos materiais disponibilizados pelo professor. É um fato que vem ao encontro dos estudos de Cruz *et al.* (2009) sobre o comportamento passivo do aluno, ainda existente no processo de ensino-aprendizagem, principalmente nos cursos de Ciências Contábeis que são ofertados, na maioria, no período noturno e apresentam um perfil de estudantes de Classe Média e Baixa, trabalhadores com pouca dedicação para estudo e leitura. Além disso, outros fatores, como baixa titulação dos docentes e ausência de práticas de pesquisa e extensão nos cursos, também podem contribuir para esse cenário.

Nas aulas da Turma 2, a metodologia de ensino empregada foi a tradicional, baseada na aula expositiva. Os mesmos conteúdos e atividades foram propostos e realizados, tendo o professor sido o protagonista da ação educativa.

No que tange aos Questionários, verificou-se falta de interesse e desmotivação de parte dos estudantes para sua resolução. Ademais, observou-se que a correção dos Questionários contendo os mesmos conteúdos, porém com antecedência de aula expositiva, foi desenvolvida em apenas 30 minutos, diferentemente do ocorrido na Turma 1, na qual o envolvimento dos estudantes nas discussões englobava praticamente todas as quatro aulas.

Com o uso somente de aulas expositivas, observou-se grande desinteresse por parte dos estudantes da Turma 2 na resolução dos Casos Práticos, que só foram solucionados após intervenção e auxílio docente.

Esses resultados convergem com os achados de Reis, Tarifa e Nogueira (2009), que constataram que os estudantes do ensino presencial apresentam uma metodologia de estudo mecanizada, baseada na repetição contínua de exercícios. Assim, quando é solicitada uma análise do mesmo problema sobre outro enfoque, evidencia-se dificuldade de resolução, devido à falta de atenção ou interesse pelo conteúdo teórico que servem de suporte para a aplicação prática.

4.3 Os reflexos nas avaliações

Com a finalidade de verificar se houve reflexo na avaliação (nota) dos estudantes da Turma 1, na qual foram aplicadas metodologias ativas de aprendizagem, em relação aos alunos da Turma 2, cujas aulas ocorreram preponderantemente de maneira tradicional, tabularam-se os resultados da primeira e segunda avaliação (provas individuais) que abrangeram os conteúdos selecionados previamente para o estudo.

O Gráfico 1 apresenta os resultados das duas avaliações aplicadas na Turma 1, turma na qual foram utilizadas as metodologias ativas de aprendizagem.

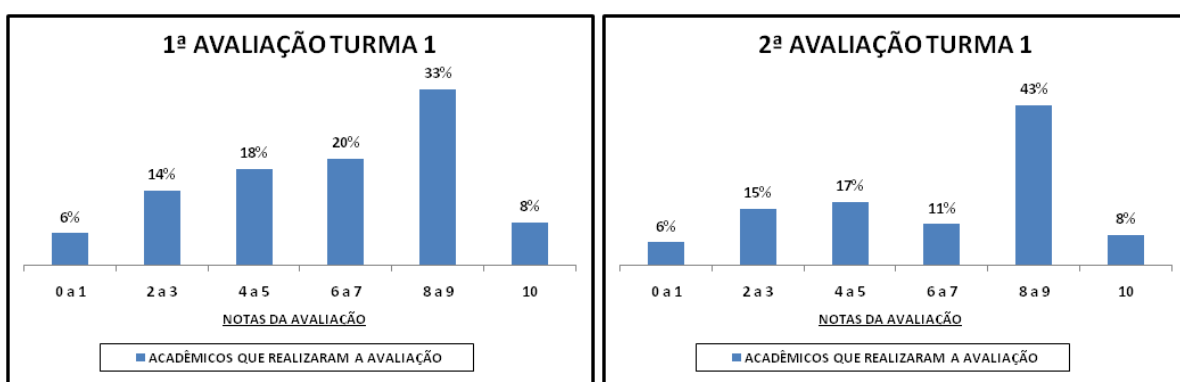


Gráfico 1 – Resultados das avaliações da Turma 1
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Os resultados demonstram que 61% dos estudantes da Turma 1 obtiveram nota acima da média (6,00) na primeira avaliação e 62% na segunda avaliação.

O Gráfico 2 demonstra os resultados das duas avaliações aplicadas na Turma 2, na qual foi utilizada a metodologia tradicional de ensino.

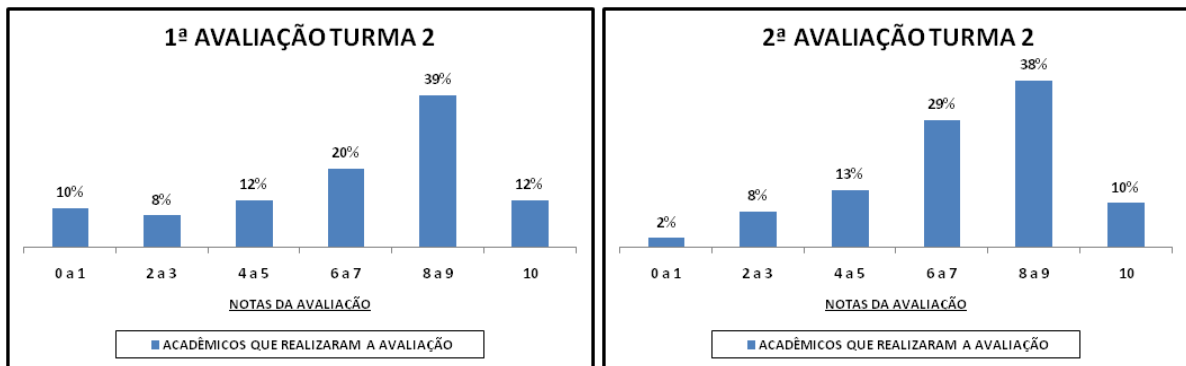


Gráfico 2 – Resultado das avaliações da Turma 2
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Observa-se que, na Turma 2, 71% dos estudantes obtiveram notas acima da média prevista na IES, na primeira avaliação, assim como 77% na segunda avaliação.

Infere-se, com isso, que a metodologia utilizada, ativa ou tradicional, não apresentou diferenças em termos quantitativos no resultado das avaliações realizadas.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Nota-se a carência de pesquisas sobre metodologias ativas, sobretudo no ensino da Contabilidade de Custos no âmbito nacional. Há duas décadas, Koliver (1994) já assinalava a necessidade de implementação de metodologias diferenciadas, de modo a possibilitar ao estudante a aplicação dos conceitos teóricos e evidenciar o propósito da Contabilidade de Custos no contexto global da Contabilidade.

No mesmo sentido, Maçada e Oleiro (1994) também observaram que, tradicionalmente, são formados Contadores capacitados para atuarem nas organizações como registradores de informações passadas, ou então, para a elaboração de relatórios, de certo modo simples, que não são suficientes para apoiar o processo de tomada de decisão. Segundo os autores, esses fatores vão ao encontro à busca pelo mercado de trabalho por profissionais especializados no segmento da Contabilidade de Custos, que devem dar condições para a tomada de decisão e manutenção das estratégias de cada organização.

Reis, Tarifa e Nogueira (2009) evidenciaram que os métodos tradicionais de ensino não são suficientes para o aprendizado dos atuais conteúdos e práticas da Contabilidade demandados pelo mundo do trabalho. Logo, cabe aos professores universitários buscar novas práticas pedagógicas ou adaptar as já existentes, especialmente por conta do perfil dos estudantes de Ciências Contábeis, dando-lhes significados.

O desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem significativo somente será viável “mediante a apropriação dos conhecimentos científicos, pois juntos, professores e alunos, pela mediação, serão capazes de revisitar o já presente e torná-lo ainda mais abrangente numa perspectiva de emancipação” (LAFFIN, 2011, p. 191).

Neste contexto, recorda-se de Freire (2011) e de seus ensinamentos sobre o ato de ensinar não como sendo uma mera transmissão de conhecimentos, mas, sim, uma criação de possibilidades para a construção do conhecimento, fazendo emergir no sujeito sua autonomia.

A pesquisa realizada no Curso de Ciências Contábeis da Unesc, na disciplina de Contabilidade e Análise de Custos, que envolveu estudantes do 1º semestre de 2015, turmas 1 e 2, constatou um perfil de estudantes semelhante nas duas turmas (jovens, trabalhadores com pouco tempo de dedicação aos estudos e que leem pouco), dados esses que não influenciaram nos resultados do estudo em relação à análise dos reflexos.

A pesquisa se baseou na observação do aprendizado dos estudantes nas duas turmas, sendo que, na Turma 1, foram aplicados conceitos de metodologia ativa de aprendizagem, especificamente da aula invertida, e, na Turma 2, empregou-se a metodologia tradicional, pautada na aula expositiva.

A pesquisa evidenciou que o uso de metodologias ativas trouxe contribuições positivas para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os estudantes da Turma 1, envolvidos na aplicação da metodologia ativa, mostraram interesse pela construção do conhecimento por meio da leitura, aplicação e discussão de conceitos ainda não trabalhados em sala de aula.

Contudo, na análise dos resultados das avaliações individuais (provas), não foi possível perceber melhoria nas notas entre a Turma 1, na qual foram implementadas as metodologias ativas de aprendizagem, e a Turma 2, baseada somente no modelo de aula tradicional.

Observando-se os apontamentos docentes e os resultados obtidos nas provas, refletiu-se sobre as metodologias utilizadas em ambas as turmas e chegou-se à conclusão de que, mesmo o docente estando em busca de melhoria do processo de ensino-aprendizagem e do despertar de competências nos estudantes, disposto a modificar a metodologia de ensino costumeiramente empregada, estava encharcado da postura tradicional, visto que seguiram os ditames históricos das instituições de ensino ao avaliarem por meio de provas escritas e padronizadas, ficando restritos aos resultados: aprovar ou não aprovar o estudante ao final do semestre letivo.

Neste caso, conforme Méndez (2011, p. 258), é preciso “transformar o costume da prova em cultura da avaliação”. Para tanto, o autor orienta fazer da avaliação um exercício de formação a serviço de quem aprende como um recurso de aprendizagem, incluindo os erros. Por consequência, estará a serviço também de quem ensina.

Por fim, conclui-se que as metodologias ativas contribuem para a autonomia do sujeito, ou seja, desenvolvem a competência de "aprender a aprender". Contudo, recomenda-se que sejam aplicadas somente nas principais disciplinas do curso e nos conteúdos considerados mais importantes para as disciplinas, sobretudo nos cursos de Ciências Contábeis, que apresentam um perfil de aluno trabalhador. Isso porque esse processo requer maior tempo e dedicação por parte do professor, que precisa planejar, se preparar para o uso dessas metodologias e dar à avaliação uma função formativa; e, por parte dos estudantes, que necessitam dedicar mais tempo para os estudos antecipados.

A pesquisa realizada provocou, para além dos objetivos propostos, uma reflexão sobre a ação docente e a possibilidade de diálogo crítico com a realidade apresentada, o que tornará mais consistente o trabalho pedagógico na busca constante pela ampliação dos saberes dos estudantes.

Sugere-se ampliar o estudo em vários semestres para conseguir significâncias estatísticas, bem como experienciar novos apontamentos, com um olhar mais coerente sobre a prática pedagógica e sobre a relação entre a metodologia de ensino e o reflexo no desempenho do estudante. Além disso, é preciso verificar a percepção dos discentes sobre o uso de metodologias ativas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *B. Tec. Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. Disponível em: <http://www.senac.br/media/42471/os_boletim_web_4.pdf>. Acesso em: 11/ago/2015.

BARUCCI, R. (2008). Os principais benefícios da utilização do estudo de caso e jogos de empresa no ensino superior da contabilidade. 2008. 130 f. (*Dissertação de Mestrado*). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/1715/1/Rogério%20Barucci.pdf>>. Acesso em: 29/nov/2016.

BENJAMIM JUNIOR, Valdomiro. (2011). Teoria da complexidade e contabilidade: estudo da utilização da aprendizagem baseada em problemas como abordagem complexa no ensino da contabilidade. (*Dissertação de Mestrado*). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <[file:///C:/Users/pegc/Downloads/ValdomiroBenjamimJuniorVC%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/pegc/Downloads/ValdomiroBenjamimJuniorVC%20(4).pdf)>. Acesso em: 29/nov/2016.

BERBEL, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Seminário: Ciências Sociais e Humanas*. Londrina, v. 32, n. 1, jan/jun. Disponível em: <http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf>. Acesso em: 11/ago/2015.

CRUZ, C. F.; SILVA, R. R; MARQUES, A. L.; SANTOS, R. Dos. (2009). Uma análise do desempenho do curso de Ciências Contábeis no ENADE a partir do Processo de Raciocínio da Teoria das Restrições. *Revista de Contabilidade da UFBA*, Salvador-BA, v. 3, n. 3, p. 33-48, set./dez. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rcontabilidade/article/view/3807/2804>>. Acesso em: 11/ago/2015.

FERREIRA, A. F.; SPLITTER, K.; BORGERT, A.; BORBA, J. A.; BELLENET, H. M. van. (2011). Contabilidade de custos nas universidades norte-americanas: o perfil da

disciplina nos cursos de graduação. *In: XVIII Congresso Brasileiro de Custos. Anais...Rio de Janeiro - RJ, Brasil. Disponível em: <file:///C:/Users/cliente/Downloads/CBC2011artigo0389.pdf>. Acesso em: 11/ago/2015.*

FREIRE, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GIL, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4. ed.). São Paulo: Atlas, 175 p.

GUIMARÃES, M. L. F.; CITTADIN, A.; GIASSI, D. (2015). Componentes específicos aferidos no Enade e as matrizes curriculares dos cursos de graduação em Ciências Contábeis das universidades catarinenses. *In: CITTADIN, A.; GUIMARÃES, M. L. F.; GIASSI, D. (Org.) Saberes Contábeis*. Curitiba: Multideia, vol. II.

KOLIVER, O. (1994). Novas metodologias no ensino de custos? *In: I Congresso Brasileiro de Gestão de Custos. Anais...São Leopoldo, RS, Brasil. Disponível em: <http://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/3518/3518>. Acesso em: 11/ago/2015.*

LAFFIN, M. (2011). *Contabilidade e ensino: mediações pedagógicas*. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED/UFSC.

MAÇADA, A. C. G.; OLEIRO, W. N. (1994). Ensino de custos apoiado na tecnologia CBT - Computer Based Training. *In: I Congresso Brasileiro de Gestão de Custos. Anais...São Leopoldo, RS, Brasil. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Contabeis/Meus%20documentos/Downloads/C01%20AT01%20TR02%20(1).pdf>. Acesso em: 11/ago/2015.*

MARIN, M. J. S. et al. (2010). Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Médica*. São Paulo, p. 13-20. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n1/a03v34n1.pdf>. Acesso em: 11/ago/2015.

MARION, J. C. (2001). *O Ensino da contabilidade*. (2. ed.). São Paulo: Atlas.

MELLO, M. A. da S.; FRANCISCO, T. H. A. (2015). *O ser e o fazer da docência: uma reflexão à luz de novas perspectivas metodológicas para o ensino superior*. *In: PREVE, D.R; SOUZA, I. F.; MELLO, M.A.S. (Org). O saber e o fazer dos docentes no âmbito das ciências sociais aplicadas*. Curitiba: Multideia.

MÉNDEZ, J. M. A. (2011). *Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências*. In: SACRISTÁN, José Gimeno *et al.* Educar por competência: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed.

MONTES, M. R et al. (2011). Identificação das práticas metodológicas de ensino aplicadas no curso de graduação de ciências contábeis a partir do perfil docente. In: XVIII Congresso Brasileiro de Custos. *Anais eletrônicos...*Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Disponível em:
>file:///C:/Documents%20and%20Settings/Contabeis/Meus%20documentos/Downloads/CBC2011artigo0071%20(1).pdf>. Acesso em: 11/ago/2015.

NEVES JÚNIOR, I. J. das; SIMÕES, K. C. A.; ALMEIDA, K. C. de C. (2010). YouTube no ensino da contabilidade de custos: investigação empírica sobre a opinião dos aprendizes do curso de Ciências Contábeis da UCB quanto à utilização de vídeos no processo de ensino aprendizagem. In: XVII Congresso Brasileiro de Custos. *Anais eletrônicos...* Disponível em:
<File:///C:/Documents%20and%20Settings/Contabeis/Meus%20documentos/Downloads/CBC2010artigo0004.pdf>. Acesso em: 11/ago/2015.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. (2006). *Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais*. In: BEUREN, I. M (Org). Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. (3. ed.). ampl. e atual. São Paulo: Atlas.

REIS, L. G. dos; TARIFA, M. R.; NOGUEIRA, D. R. (2009). O processo de ensino da contabilidade custos e gerencial: uma análise comparativa entre o ensino presencial e o ensino a distância. In: XVI Congresso Brasileiro de Custos. *Anais eletrônicos...* Fortaleza, CE, Brasil. Disponível em:
<http://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/viewFile/1116/1116>. Acesso em: 11/ago/2015.

RICHARDSON, R. J. (1999). *Pesquisa social métodos e técnicas*. (3. ed.). São Paulo: Atlas.

SARAIVA JÚNIOR, A. F.; COSTA, R. P. da; FERREIRA, H. A. (2011). O sistema de apoio à decisão POC® - Preços, Orçamentos e Custos Industriais - aplicado ao ensino em custos. In: XVIII Congresso Brasileiro de Custos. *Anais eletrônicos...* Disponível em:
<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Contabeis/Meus%20documentos/Downloads/CBC2011artigo0117.pdf>. Acesso em: 11/ago/2015.

SAVIANI, D. (1991). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (2. ed.). São Paulo: Cortez.

SILVA, R. H. A.; SCAPIN, L. T. (2011). Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem. *Est.*

Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 50, p. 537-552, set./dez. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1665/1665.pdf>>. Acesso em: 11/ago/2015.

_____; TSUJI, H. (2006). A Gestão do Conhecimento em Metodologias Ativas de Ensino- Aprendizagem: uma reflexão do trabalho desenvolvido na Faculdade de Medicina de Marília. *Revista Gestão & Tecnologia*, v. 6, n. 2, p. 1-12. Disponível em: <<http://revistagt.fpl.edu.br/get/article/view/179/174>>. Acesso em: 11/ago/2015.

VALENTE, J. A. (2014). *Blendedlearning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 4, Edição Especial, p. 79-97. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>>. Acesso em: 11/ago/2015.

Data de Submissão: 19/07/2016

Data de Aceite: 12/12/2016