

---

# METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO CONTÁBIL: UM ESTUDO SOBRE O USO DAS SIMULAÇÕES EMPRESARIAIS COM ALUNOS INGRESSANTES DE GRADUAÇÃO

---

*ACTIVE LEARNING IN ACCOUNTING EDUCATION: A STUDY ON THE USE OF BUSINESS SIMULATIONS WITH BEGINNERS UNDERGRADUATE STUDENTS*

---

**Thiago Cunha de Oliveira**

Doutorando em Administração, Universidade do Grande Rio, UNIGRANRIO:  
Endereço: Rua Professor José de Souza Herdy, 1160 - Jardim Vinte e Cinco de Agosto, Duque de Caxias - RJ;  
Telefone: (21) 3219-4040  
E-mail: thiaghc@gmail.com

**Ronan Reis Marçal**

Doutorando em Contabilidade, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC:  
Endereço: Campus Universitário, Trindade, CSE, Bloco G, 3º andar, sala 2, CEP 88040-970, Florianópolis - SC;  
Telefone: (48) 3721-6608  
E-mail: m.ronanreis@gmail.com

Recebido: 18/08/2019    Aprovado: 10/08/2020  
Publicado: 30/09/2020

**Marcia da Silva Carvalho**

Doutora em Planejamento Energético / Professora Assistente, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ;  
Endereço: Av. Pasteur, 250, sala 250, Urca, Rio de Janeiro – RJ, CEP 22902-902  
Telefone: (21) 3938-5117  
E-mail: marcia@facc.ufrj.br

---

## RESUMO

---

Estudos anteriores verificaram uma tendência pragmática no ensino contábil brasileiro, no qual o docente, majoritariamente, adota uma única metodologia de ensino e os alunos são sujeitos passivos no aprendizado, sendo este fato prejudicial ao ensino ao reportar um comodismo de ambas as partes, algo não sustentável diante das competências exigidas de um profissional contábil atual. As metodologias ativas, caso das simulações empresariais, surgem como uma ferramenta auxiliar nesse aspecto ao tornar o discente parte mais relevante no processo de aprendizagem, agregando maior envolvimento desse. Considerando-se os resultados positivos destas práticas metodológicas, o objetivo deste estudo foi analisar a percepção de discentes de 1º período do curso de Ciências Contábeis quanto ao uso de simulações empresariais na disciplina Contabilidade I. Diante de uma amostra de 61 respondentes, regularmente matriculados no curso de Ciências Contábeis, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, os resultados apontaram uma concordância majoritária no que tange aos benefícios do método de ensino mencionado, além de reportar um avanço na autoconfiança dos alunos. Com a utilização da técnica de observação participante foi possível, ainda, corroborar tais percepções. Este trabalho contribui ao reportar como o uso das simulações empresariais, desde o 1º período do curso, pode auxiliar na formação dos discentes de contabilidade ao desenvolver um maior interesse destes no processo ensino-aprendizagem e na compreensão da área profissional escolhida.

**Palavras-chave:** Metodologias Ativas de Ensino. Ensino Contábil Brasileiro. Simulações Empresariais.

## **ABSTRACT**

---

*Previous studies have verified a pragmatic tendency in Brazilian accounting education in which the teacher is used to use a single teaching methodology and students are passive subjects in the learning process, being this fact harmful to the education process by reporting an easiness of both parties, something not sustainable by the competencies required from the current accounting professional perspective. Active methodologies, like business simulations, appear as an auxiliary tool in this aspect by making the student part more relevant in the learning process, adding more involvement of the same. Considering the positive results of these tools, the objective of this study was to analyze the perception of 1st period accounting students regarding the use of business simulations in the Accounting I module. In front of a sample of 61 respondents regularly enrolled in the Federal University of Rio de Janeiro, results showed a majority agreement regarding the benefits of the mentioned teaching method, besides reporting an advance in the students' self-confidence. With the use of the participant observation technique, it was also possible to corroborate such perceptions. This paper contributes to report how the use of business simulations, since the first semester of the course, may assist in the education of accounting students by developing a greater interest of these in the learning process and understanding of the chosen professional area.*

**Keywords:** Active Learning Methodologies. Brazilian Accounting Education. Business Simulations.

## **1 INTRODUÇÃO**

O mercado de trabalho na seara contábil, a partir da adoção às Normas Internacionais de Contabilidade, passou a exigir do contador, conforme apontado por Iudícibus, Martins e Gelbcke (2009), Espejo *et al.* (2010) e Paulo, Carvalho e Girão (2014), características como raciocínio crítico-analítico, visto que o contabilista passou a não ser mais apenas um cumpridor de regras estritas, e sim um profissional que precisa tomar decisões a partir de princípios, muitas vezes, subjetivos. Por exemplo, pesquisadores, como Oliveira, Cruz e Bufoni (2017), apontam que docentes de contabilidade compartilham o entendimento de que os discentes da área ainda não são preparados para lidarem com o subjetivismo, advindo da adoção das normas internacionais de contabilidade no Brasil.

Consoante Black (2012), essas alterações no perfil do profissional contábil passaram a exigir mudanças, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), com relação às metodologias utilizadas pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem na área contábil. No ensino contábil, especificamente, Vendramin *et al.* (2018) argumentam que uma parcela majoritária dos docentes da área opta por utilizar metodologias tradicionais, o que coloca o discente em uma posição de passividade, ficando restrito a ler, ver e ouvir o que lhe é ensinado.

Uma proposta de mudança em relação a essa posição de passividade seria a utilização de metodologias ativas de ensino, por propor um caminho para o estímulo ao desenvolvimento do raciocínio crítico-analítico de discentes, sendo uma prática pedagógica que traz o aluno para o centro do processo de ensino-aprendizagem (BORGES; ALENCAR, 2014), o que, consoante Pereira, Niyama e Freire (2012), justifica a adoção de tal metodologia no curso de Ciências Contábeis, a fim de que os novos profissionais estejam preparados para as mudanças exigidas pelo mercado.

Segundo Butzke e Alberton (2017), as simulações empresariais, um tipo de metodologia ativa de ensino, podem auxiliar na melhora do processo de formação dos discentes, visto que, a partir de sua utilização, se faz possível elucidar as complexidades inerentes a ambientes multifacetados.

Diante do exposto, o objetivo da presente pesquisa foi analisar a percepção de discentes de 1º período do curso de Ciências Contábeis, no *campus* Praia Vermelha, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, quanto ao uso de simulações empresariais na disciplina Contabilidade I.

A delimitação dos alunos ingressantes no curso de Ciências Contábeis se faz importante ao passo que pesquisas anteriores, como as realizadas por Soares (2008) e Guimarães *et al.* (2016), sugerem ganhos exponenciais no aprendizado com o uso de metodologias ativas de ensino; ademais, outros estudos, como os realizados por Madureira, Succar Júnior e Gomes (2011) e Falcão *et al.* (2017), relatam a passividade do discente contábil no decorrer do curso. Destarte, a utilização de metodologias ativas desde o início da carreira acadêmica dos alunos pode vir a inibir esse tradicional perfil dos discentes e desenvolver mais as suas capacidades intelectuais e sociais. Esta foi, portanto, a justificativa para esta pesquisa.

A fim de cumprir o objetivo proposto, aplicou-se questionário com assertivas fechadas e abertas aos 61 sujeitos da pesquisa, tendo as respostas obtidas sido analisadas a partir de uma abordagem mista, ou seja, quantitativa – com uso de estatística descritiva, análise de consistência interna do instrumento de coleta e teste de diferença de médias -, e qualitativa – observação participante e discurso do sujeito coletivo -, fornecendo material para que o estudo alcançasse o seu objetivo de compreender a importância da utilização de simulações empresariais para o aprendizado por parte de discentes do curso de Ciências Contábeis.

Os resultados desta pesquisa podem contribuir para o ambiente acadêmico contábil ao demonstrar quais os ganhos e dificuldades percebidas por discentes ingressantes de Ciências Contábeis, algo não identificado na literatura presente.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 O perfil do ensino contábil no Brasil

De acordo com Vendramin *et al.* (2018), o ensino contábil no Brasil apresenta uma vertente majoritária onde o professor assume o papel de demonstrar e instruir, enquanto cabe aos alunos o papel de ler, ver e ouvir aquilo que é ensinado. Para estes autores, essa peculiaridade reduz o docente a um mero transmissor de conhecimentos, além de forçar uma passividade no ensino por parte dos discentes até que lhes seja exigida alguma proatividade.

Um dos possíveis motivos para essa característica do ensino contábil brasileiro diz respeito ao interesse mútuo na manutenção por este tipo de aprendizagem. As pesquisas feitas por Mazzioni (2013) e Ferreira, Almeida e Araújo (2017) são exemplos disso ao concluírem que os docentes têm as aulas expositivas como o método preferido de ensino e que os discentes convergem em tal preferência.

Outro possível fator motivador para esse conservadorismo no ensino contábil seria a própria formação dos docentes, que é deficitária em termos pedagógicos, segundo Slomski *et al.* (2013), dado que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* dessa área estão mais preocupados em formar pesquisadores que professores em si. Assim, o ensino contábil nacional se encontra em um círculo vicioso onde os atuais docentes apenas replicam, em forma e conteúdo, aquilo que lhes foi ofertado em seus períodos de formação, explicando assim, por exemplo, o uso predominante das aulas expositivas (VENDRAMIN *et al.*, 2018).

Contudo, diante das constantes mutações da sociedade, novas competências são exigidas de todos os profissionais, incluindo os que pertencem ao ambiente contábil. Portanto, são necessárias atualizações na forma de agir e de pensar por parte do contador que, naturalmente, devem ser desenvolvidas em seu período de formação (NOGUEIRA *et al.*, 2012).

Um exemplo relevante da necessidade de novas competências do profissional contábil foi a adoção das Normas Internacionais de Contabilidade. Discorre Espejo *et al.* (2010) que posteriormente à adoção de tais normas, características como raciocínio crítico-analítico foram requeridas dos

profissionais contábeis, visto que o contabilista passou a não ser mais apenas um cumpridor de regras estritas.

Estudos sobre o perfil do curso e as técnicas de ensino utilizadas neste cerne se acentuaram a partir da adoção às Normas Internacionais de Contabilidade, visto que esta representou uma mudança na aplicação das normas contábeis, passando a prezar mais pelos princípios à forma jurídica (MOTA *et al.*, 2016).

Uma quebra nos paradigmas do ensino contábil poderia ser benéfica nesse sentido. Por exemplo, pesquisadores como Guimarães *et al.* (2016) apontam que há claras vantagens na utilização de metodologias ativas no ensino de contabilidade, tais como: o aumento da responsabilidade, estímulo para resolver problemas, habilidades para se trabalhar em equipe e se comunicar, assim como estímulo ao desenvolvimento do raciocínio crítico.

Contudo, embora docentes da área conheçam e considerem as metodologias ativas como sendo as mais profícuas para fins de construção do conhecimento, a maioria destes utiliza métodos tradicionais de ensino (MADUREIRA; SUCCAR JÚNIOR; GOMES, 2011).

## 2.2 Metodologias ativas aplicadas ao ensino contábil e as simulações empresariais

De acordo com Berbel (2011), as metodologias ativas são baseadas em formas de desenvolver o aprendizado, a partir de experiências reais ou simuladas, a fim de alcançar as condições necessárias para que os desafios advindos da prática social sejam solucionados.

Com a utilização de metodologias ativas objetiva-se tornar os discentes os protagonistas no âmbito da sala de aula, de forma que assumam uma posição ativa no processo de ensino-aprendizagem, a partir da interação destes com o assunto em estudo, sendo estimulado a participar do processo de produção do conhecimento, ao invés de recebê-lo de forma passiva (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Consoante Leão Júnior, Brito e Oliveira (2018), a utilização das metodologias ativas pode ser, ainda, uma forma dos discentes, por meio das práticas ativas nas salas de aula, obterem uma formação em competências gerenciais e pessoais que extrapolam os conteúdos curriculares.

Silva (2014) discorre sobre algumas práticas pedagógicas ativas utilizadas no ensino em contabilidade, quais sejam: aulas expositivas dialogadas; estudos dirigidos; aprendizagens experienciais a partir de entrevistas com profissionais do mercado; seminários com a classe; mesa redonda; debates; aprendizagem baseada em problemas (PBL); ensino em pequenos grupos; ensino com pesquisa; estudos de caso; oficinas; escritórios, laboratórios ou empresas modelo; e simulações empresariais e jogos.

Sauaia (1995, p.41) conceitua simulações empresariais como o processo de tomada decisória exercido a partir da reprodução parcial e simplificada, no âmbito da sala de aula, de situações que podem ocorrer de forma real ao, por exemplo, ao recriar um entidade organizacional que necessite da elaboração de balanços, demonstrativos de caixa, demonstrativos de resultado, correspondências, dentre outros aspectos.

Ainda segundo o autor, tais processos organizacionais podem ser realizados, no que tange à simulação, através de distintos setores organizacionais, como o de Produção, Financeiro, Recursos Humanos, Contábil, dentre outros; o que, consoante Vieira, Simões e Ramos (2016), permite que as instituições de ensino possam preparar seus discentes para atuarem em diversos âmbitos da gestão.

Ademais, discorrem Silva, Oliveira e Motta (2014) sobre enriquecimento do pensamento sistêmico, necessidade de tomadas de decisão e identificação das consequências, e desenvolvimento de visão de longo prazo, serem alguns dos benefícios gerados pela aplicação da técnica para graduandos.

## 2.3 Estudos anteriores

Soares (2008) relatou as mudanças no perfil dos discentes em Ciências Contábeis ao longo dos anos diante de novas exigências do mercado. Segundo esta autora, a *Problem Based Learning* (PBL) - um tipo de metodologia ativa - seria mais adequada para este novo perfil, quando comparada aos métodos tradicionais de ensino, ao desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de solução de problemas nos alunos. Estas vantagens foram confirmadas frente aos resultados, baseados na participação de 40 discentes da disciplina “Contabilidade Introdutória II” da Universidade de São Paulo, em Ribeirão Preto.

Vendramin *et al.* (2018) também investigaram especificamente a PBL no ensino contábil, porém, com enfoque na percepção dos docentes. Para tal, foram realizadas análises qualitativas diante de entrevistas semiestruturadas com professores que já haviam utilizado esta técnica de ensino. O principal resultado encontrado foi que todos os entrevistados relataram conhecer a PBL somente após iniciarem suas carreiras como docentes, indicando uma deficiência na formação desses profissionais.

Observada a utilização de metodologias ativas de ensino (como um todo) nas disciplinas “Contabilidade de Custos” e “Análise de Custos” da Universidade do Extremo Sul Catarinense, Guimarães *et al.* (2016) denotam um avanço no aprendizado em termos de envolvimento dos discentes, muito embora os autores ressaltem riscos de sobrecarga para alunos e professores com a adoção de tal metodologia de ensino.

Acerca do emprego de simulações empresariais no âmbito do curso de Ciências Contábeis, Duarte *et al.* (2012) realizaram entrevistas e aplicaram questionários aos coordenadores, docentes e discentes do curso em três instituições distintas, tendo constatado que tal prática, neste caso utilizada a partir da existência de uma disciplina especificamente para ela, possibilita desenvolver habilidades gerenciais, compreensão do trabalho em equipe e a importância deste como instrumento de treinamento em tomadas de decisões gerenciais.

Ainda sobre a utilização de simulações empresariais no curso de contabilidade, Casagrande *et al.* (2015) aplicaram uma simulação que visava apresentar aos alunos aspectos tributários das organizações, tendo concluído que houve uma melhor compreensão, por parte dos discentes, acerca da gestão de negócios e, ainda, da efetiva relação entre o processo de planejamento, o de tomada de decisões e os aspectos fiscais.

Embora diversos estudos comprovem os ganhos no processo de ensino-aprendizagem decorrentes da utilização de metodologias ativas de ensino, incluindo as simulações empresariais, em alguns casos, dependendo de seu perfil, discentes podem preferir a aplicação de metodologias tradicionais, conforme apontado por Madureira, Succar Júnior e Gomes (2011) e Falcão *et al.* (2017), ao avaliarem tais aspectos nos cursos de Ciências Contábeis e Administração de Empresas.

## 3 METODOLOGIA

Consoante a terminologia utilizada por Vergara (1998), o presente trabalho é dividido em: quanto aos tipos e quanto aos meios. Ainda seguindo o pensamento da autora, esta pesquisa, quanto aos fins, é classificada como descritiva, por nela almejar-se expor características e percepções de determinados fenômenos ou populações – no caso do presente trabalho, acerca da percepção de discentes de 1º período do curso de Ciências Contábeis quanto ao uso de simulações empresariais na disciplina Contabilidade I.

A pesquisa descritiva, segundo Gil (1999), tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população, fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre as variáveis. Discorre o autor sobre, comumente, serem enquadradas nesse tipo pesquisas que buscam levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população, assim como estabelecer relações entre variáveis.

Com relação aos meios, este trabalho é classificado como pesquisa de campo por ser uma investigação empírica realizada no local em que ocorre o fenômeno - no caso o ambiente de sala de aula onde é realizado o ensino contábil. Conforme Pinnsonneault e Kraemer (1993), as pesquisas de campo,

ao buscarem informações sobre indivíduos de uma determinada população, geralmente valem-se do uso de questionários. Assim, esse foi o instrumento de coleta utilizado na presente pesquisa.

Para responder o objetivo proposto, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem mista. Consoante Creswell e Plano Clark (2017), a pesquisa de métodos mistos é uma abordagem de pesquisa que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa e, assim, é mais que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados, visto que envolve também a utilização das duas abordagens em conjunto, a fim de que a força geral do estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa de forma isolada.

As ferramentas de caráter quantitativo utilizadas nesta pesquisa foram a estatística descritiva, a análise de consistência interna do instrumento de coleta e o teste de diferença de médias. Por sua vez, as ferramentas utilizadas cujas abordagens se caracterizam como qualitativas foram o discurso do sujeito coletivo e a observação participante. As análises se deram em forma conjunta diante dos resultados individuais, corroborando o que foi disposto por Creswell e Plano Clark (2017).

A simulação de duas empresas fictícias, uma exercendo atividade na área comercial e a outra na área de serviços, foi realizada em duas turmas de 1º período da disciplina “Contabilidade I”, no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A disciplina tem carga-horária de 60 horas, das quais são destinadas 16 horas para realizar a simulação das duas empresas.

A simulação das empresas ocorre após a apresentação do conteúdo da disciplina Contabilidade I. Os alunos foram organizados em trios, os quais realizavam a função de “contadores” de duas empresas fictícias. Cada trio criou o seu escritório de contabilidade. As operações realizadas pelas empresas fictícias “*Ma Cherie*” e “*Lumière*”, durante 6 meses de operações, foram enviadas para os trios, bem como alguns documentos (comprovante de depósito, nota fiscal etc.) simulando o dia a dia de uma entidade empresária.

Durante o processo houve a interação dos sócios da empresa com os “contadores” por meio de memorandos solicitando informações e o mesmo ocorreu em sentido contrário, com os trios (“contadores”) enviando memorandos solicitando informações complementares aos sócios, quando eram necessárias.

No processo, alguns documentos foram enviados incompletos, propositalmente, no intuito de avaliar a motivação como requisito para a aprendizagem suposto por Carvalho *et al.* (2010), e a criatividade e comunicação citado por Santos *et al.* (2014). O professor nesse processo tinha a função de orientar e observar, conforme o método da aprendizagem cooperativa, e assim, a troca entre os alunos favoreceu a internalização dos conteúdos apresentados, ou seja, uma aprendizagem significativa como proposto por Coll, Palacios e Marchesi (1996).

A avaliação de cada trio foi realizada durante o processo e ao final, com a apresentação dos relatórios da gestão das empresas “*Ma Cherie*” e “*Lumière*”, sendo eles: Balanço Patrimonial (BP), Demonstração do Resultado do Exercício (DRE), Notas Explicativas, Controles de Pagamento e Recebimento, Diário de Lançamento e Razonetes. Alguns trios apresentaram notas explicativas, apesar de não ser conteúdo da disciplina e nem ter sido exigido na simulação, que foi tratado quando apresentado os conteúdos sobre BP e DRE. Tal atitude foi compreendida pela docente como interesse e motivação, que encontram base no estudo de Bzuneck (2004), ao propor que a motivação induz a um comportamento, nesse caso, superar o que era exigido, demonstrando interesse e autonomia no processo de aprendizagem.

O questionário utilizado para mensurar a percepção dos discentes quanto ao uso das simulações empresariais foi composto por 15 assertivas baseadas na pesquisa correlata de Falcão *et al.* (2017). A aplicação desse questionário ocorreu de forma presencial, sendo a coleta realizada ao final do primeiro semestre do ano de 2018.

A participação era de caráter voluntário, mas todos os alunos aderiram a ideia de participar da pesquisa. Ao final da coleta, a amostra montou a um total de 61 respondentes. As assertivas estão elencadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Assertivas fechadas do Questionário

Questão	Assertiva
Q1	Acredito que as simulações empresariais ajudaram na compreensão da lógica contábil.
Q2	O professor participou ativamente nas simulações empresariais (orientando e supervisionando).
Q3	Acredito que as simulações empresariais se aproximam da realidade contábil nas empresas.
Q4	Após participar das simulações empresariais, me senti capaz de realizar atividades similares no futuro.
Q5	Acredito que as simulações empresariais podem ser consideradas como um diferencial no aprendizado da contabilidade para os alunos do 1º período.
Q6	Acredito que as simulações empresariais me prepararam bem para cursar as próximas disciplinas no curso de Ciências Contábeis.
Q7	Acredito que as simulações empresariais me ajudaram a desenvolver a capacidade de trabalho em equipe.
Q8	Acredito que se as simulações empresariais tivessem sido feitas individualmente o ganho no aprendizado seria maior.
Q9	Meu comprometimento durante as aulas foi suficiente para a compreensão do conteúdo ministrado na disciplina e, conseqüentemente, para a realização das simulações empresariais.
Q10	O conteúdo ministrado na disciplina foi suficiente para a realização das atividades propostas nas simulações empresariais.
Q11	Meu comprometimento durante a realização das atividades propostas nas simulações empresariais foi suficiente, sempre buscando orientação quando surgiam dúvidas.
Q12	Achei divertido/prazeroso participar das simulações empresariais.
Q13	Se eu pudesse escolher, preferiria não participar das simulações empresariais.
Q14	Sabendo da necessidade de participar das simulações empresariais, me senti forçado a estudar mais e a compreender melhor os conceitos contábeis.
Q15	Após a realização das simulações empresariais tive a certeza de ter escolhido o curso adequado (Ciências Contábeis) para me desenvolver profissionalmente.

Fonte: Os autores (2018).

Os sujeitos da pesquisa puderam responder as assertivas com base em uma escala *Likert* de 5 pontos: Discordo Totalmente (DT); Discordo Parcialmente (DP); Concordo Parcialmente (CP); Concordo Totalmente (CT); Não sei opinar/Indiferente (IND). Segundo Silva Júnior e Costa (2014), este tipo de escala oferta ao respondente a possibilidade de demonstrar seu nível de concordância acerca de algum construto. O uso da escala *Likert* também decorre de seu fácil manuseio, destacado por Costa (2011) como uma vantagem em termos de mensuração das percepções dos indivíduos.

Com o intuito de gerar maior robustez às análises, foi utilizada a métrica denominada Alfa de *Cronbach* para calibrar a consistência interna do instrumento de coleta. De acordo com Hora, Monteiro e Arica (2010), esta medida é equivalente a uma correlação média entre as respostas do questionário a partir das variâncias individuais e da variância da soma dos itens. O Alfa de *Cronbach*, que varia de 0 a 1, pode ser expresso da seguinte forma:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \times \left( 1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right) \quad (1)$$

Onde:

k é o número de itens do instrumento;

S<sub>i</sub> é a variância dos n escores dos respondentes ao i-ésimo item (i = 1, 2..., k);

S<sub>t</sub> é a variância dos escores totais de cada respondente.

O coeficiente auferido passou pelo processo de purificação de escala, que conforme Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988), implica em simular eliminações de cada item para determinar quais itens podem estar prejudicando a confiabilidade do instrumento. Ainda de acordo com esses autores, esse procedimento deve ser feito até que a confiabilidade seja aceitável ou se estabilize. Tanto o referido processo como o cálculo do Alfa de *Cronbach* em si foram feitos diante do *software* Excel®.

Além disso, o questionário continha uma seção destinada ao conhecimento do perfil da amostra observada. Nesse aspecto, foram recebidas respostas quanto ao gênero ao qual os indivíduos se identificavam e também quanto às suas respectivas idades. Considerando estudos anteriores que identificaram diferenças entre os alunos de graduação de Ciências Contábeis em função de seu gênero, foi feito, adicionalmente, um teste de diferença de médias para verificar se a idade média dos discentes é influenciada por essa variável. Para tanto, foi utilizado o *software Statistical Package for the Social Science* (SPSS®) em sua versão de nº 22, considerando um nível de confiança de 95%.

Duas assertivas abertas foram adicionadas na última seção do questionário, onde os discentes foram questionados sobre a relevância do conhecimento no *software* Excel® para a realização das atividades – assertiva 16 -, e, ainda, se possuíam algum tipo de sugestão para o processo de desenvolvimento e realização das simulações – assertiva 17. Para estes dados, as análises foram feitas com base na técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) com auxílio do *software* DSCSoft® em todo o processo de operacionalização da metodologia.

Lefevre e Lefevre (2005), criadores do DSC, discorrem que a utilização da referida técnica permite que, a partir de percepções de cada sujeito acerca de uma temática, seja possível, sem perder os significados originais individuais de cada um, elaborar um discurso coletivo que represente o sentido demonstrado pela coletividade. Ainda consoante os autores, a fim de que seja assimilada por parte do receptor a compreensão de coletividade, não obstante transmitido por um sujeito do coletivo, o discurso deverá ser escrito na primeira pessoa do singular.

Para a utilização do DSC na presente pesquisa foram seguidos os passos indicados por Lefevre e Lefevre (2005), quais sejam: seleções das expressões-chave, segmentos de cada discurso que transmitem a cerne do que foi dito pelo sujeito da pesquisa; ideias centrais, uma síntese das expressões-chave que demonstre seu significado real; e elaboração do DSC, discurso síntese que é elaborado a partir das expressões-chave ligadas às ideias centrais semelhantes. Ressalta-se que o terceiro passo indicado pelos autores, denominado ancoragem, de cunho opcional, não foi utilizado no presente estudo, por entender-se que não era compatível com o objetivo desta pesquisa. Ao fim da análise dos dados coletados a partir das respostas às assertivas abertas, emergiram duas categorias, quais sejam: relevância da utilização do *software* Excel®, para a assertiva 16; e valorização da atividade, para a questão 17.

Por fim, a observação participante foi realizada com base nos preceitos de Queiroz *et al.* (2008), as quais discorrem sobre a referida técnica necessitar ser realizada com base em algumas etapas definidas. No primeiro momento foi realizada, por parte da docente responsável pela disciplina, a apresentação do pesquisador à turma, tendo aquela explicado qual o objetivo da presença deste em sala, tendo o referido pesquisador sido aceito por parte dos sujeitos da pesquisa. No segundo momento foram realizados esforços por parte do pesquisador visando obter uma percepção mais aprofundada do ambiente em que estava inserido, a partir da utilização de relatórios de campo e observações do ambiente e dos sujeitos da pesquisa durante a realização das simulações.

Com relação aos relatórios de campo, estes foram utilizados a fim de serem registradas observações relevantes no que tange as reações e ações em geral por parte dos sujeitos da pesquisa, tendo esta sido realizada durante quatro aulas ocorridas durante o mês de junho de 2018, nas quais os discentes estavam reunidos em seus respectivos grupos para a realização da atividade. Para fins de explicitação dos dados coletados a partir da observação participante optou-se pela utilização das seguintes categorias: individual, na qual são apresentadas as observações que envolvem características individuais dos sujeitos

da pesquisa; social, englobando aspectos de socialização entre os grupos; técnico-contábil, compreendendo a relação entre os discentes e as técnicas contábeis; e tecnológica, abrangendo o envolvimento dos alunos com a tecnologia.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 Análise quantitativa

O primeiro ponto a ser verificado nesta seção diz respeito às estatísticas descritivas referentes ao perfil dos respondentes. Nesse primeiro momento, são apresentados os resultados da amostra como um todo. Tais resultados são dispostos no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Estatísticas descritivas gerais

<b>Painel A – Respondentes por gênero</b>		
Gênero	Frequência Absoluta (FA)	Frequência Relativa (FR)
Feminino	31	50,82 %
Masculino	29	47,54%
Outro	1	1,64
Total	61	100%
<b>Painel B – Idade dos respondentes</b>		
Média	18,98	
Mediana	19	
Desvio-Padrão	1,477	
Variância	2,183	
Mínimo	17	
Máximo	24	

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Nota-se diante do Painel B do Quadro 2 que a média é muito próxima da mediana, dessa forma, é possível ter razoável confiança nessa medida, uma vez que há uma sugestão de pouca influência dos valores extremos da amostra. Esse fato é corroborado ao identificar um desvio-padrão diminuto e uma amplitude amostral de apenas 7 unidades.

A faixa etária de 17 a 24 anos percebida para essa amostra, que se refere apenas aos estudantes de primeiro período de graduação, foi diagnosticada por Santos, Moura e Almeida (2018) e Azevedo *et al.* (2018) como a faixa etária predominante no curso de Ciências Contábeis. Considerando que o limite mínimo estaria enquadrado no início do curso, há indícios de que a amostra observada nessa pesquisa segue o comportamento das pesquisas anteriores.

Quanto ao Painel A, verifica-se uma aparente equidade em termos de representação por gênero na amostra observada. Este resultado contraria a ideia de Pinto e Cruz (2017) de que há um estereótipo masculino sobre o profissional contábil e que isso culmina em uma predominância desse gênero no ambiente acadêmico desse curso. Porém, essa indiferença em termos de gênero havia sido percebida também por Azevedo *et al.* (2018) diante uma amostra composta, também, por graduandos em contabilidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Embora tal pesquisa tenha coletado informações de todos os períodos de graduação, o resultado correlato ao da presente pesquisa sugere que a referida instituição de ensino não sofre qualquer tipo de viés quanto ao gênero dos discentes.

Com o auxílio do teste de médias para amostras independentes foi possível verificar se a idade média também se mantinha homogênea considerando o gênero. Como apenas um dos respondentes não se identificou com algum dos dois gêneros apresentados na pesquisa, essa observação foi excluída dada a impossibilidade de classificação da mesma em algum dos rótulos, sendo feito o teste, então, com 60 observações válidas.

Conforme Corrar, Paulo e Dias Filho (2007), o primeiro passo a ser feito na realização de teste de diferença entre médias é a verificação dos pressupostos básicos de normalidade e homocedasticidade dos dados.

Quadro 3 – Teste de diferença de médias para as idades em função do gênero

<b>Painel A – Pressupostos Básicos</b>	
Teste	P-valor
Kolmogorov-Smirnov (KS) – subamostra feminina	0,000
Kolmogorov-Smirnov (KS) – subamostra masculina	0,000
Shapiro-Wilk (SW) – subamostra feminina	0,001
Shapiro-Wilk (SW) – subamostra masculina	0,000
Levene	0,197
<b>Painel B – Testes de diferença entre as médias</b>	
t para amostras independentes	0,188
Mann-Whitney	0,323

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Frente aos diagnósticos dispostos no Quadro 3, há uma rejeição da hipótese nula de normalidade dos dados diante dos testes KS e SW, ainda que apenas o teste KS tenha sido utilizado para tal efeito, tendo em vista que a amostra é superior a 30 observações (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2007). Assim, embora haja homocedasticidade entre as variâncias, vide o p-valor 0,197 do teste de Levene, a violação do primeiro pressuposto fez com que a análise fosse elaborada considerando um teste não-paramétrico.

O teste em questão (Mann-Whitney) apresentou um p-valor de 0,323. Dessa forma, diante dos dados observados nessa pesquisa e considerando o nível de confiança de 95% proposto previamente, é possível inferir que não há diferença entre a idade média dos discentes masculinos e as discentes femininas. Esse resultado, de igual forma ao anterior, sugere uma homogeneidade entre os gêneros, fato desejável para qualquer âmbito da sociedade.

Dito isto, seguem os resultados das estatísticas descritivas segmentadas por gênero (masculino e feminino).

Quadro 4 – Estatísticas descritivas gerais

-	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>
Média	18,77	19,27
Mediana	18	19
Desvio-Padrão	1,175	1,709
Variância	1,381	2,921
Mínimo	17	18
Máximo	22	24

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O Quadro 4 mantém a ideia de homogeneidade das idades em função do gênero diante das medidas de tendência central, merecendo destaque apenas as medidas de dispersão, que reportam um avanço para o gênero masculino. Esse fato é explicado, em termos estatísticos, pela amplitude amostral desse gênero (6 anos), que é superior à do outro gênero em 1 unidade.

Rumando para a segunda parte do questionário, referente às assertivas propostas aos participantes, foi percebido um valor inicial de 0,622 para o Alfa de *Cronbach*. Conforme mencionado na metodologia, foi feito um processo de purificação de escala até que a consistência atingisse seu maior potencial. Nesse sentido, foram eliminadas 3 assertivas, quais sejam: Q8, Q13 e Q3, nessa ordem. Ao final, foi percebido um Alfa de *Cronbach* de 0,669.

Conforme Hora, Monteiro e Arica (2010), não há um consenso na literatura sobre um valor mínimo para um Alfa de *Cronbach* ser considerado consistente. Para os autores, isso decorre das diferenças entre as áreas de conhecimento a serem observadas. Dessa forma, Maroco e Garcia-Marques (2006) sugerem a comparação de várias escalas para que seja tomada uma decisão adequada.

Nesse sentido, o valor obtido na presente pesquisa estaria enquadrado como “substancial” para Landis e Koch (1977), mas seria classificado como “fraco” por Pestana e Gageiro (2008). Todavia, Nunnaly (1967, p. 226) diz que, em se tratando de fases iniciais de pesquisas, como o caso presente, valores acima de 0,6 são aceitáveis. Diante destes argumentos, foi considerado que há um grau de consistência interna suficiente para os objetivos propostos.

O Tabela 1 aponta os resultados auferidos diante das assertivas ofertadas aos participantes, indicando a frequência absoluta e a frequência relativa das respostas.

Tabela 1 – Frequências das respostas

Questão	Frequência Absoluta (FA)					Σ FA	Frequência Relativa (FR)					Σ FR
	DT	DP	CP	CT	IND		DT	DP	CP	CT	IND	
1	0	0	4	57	0	61	0%	0%	7%	93%	0%	100%
3	1	0	28	24	8	61	2%	0%	46%	39%	13%	100%
4	0	3	28	26	4	61	0%	5%	46%	43%	7%	100%
5	0	0	6	54	1	61	0%	0%	10%	89%	2%	100%
6	0	0	19	39	3	61	0%	0%	31%	64%	5%	100%
7	1	2	24	33	1	61	2%	3%	39%	54%	2%	100%
9	1	4	32	20	4	61	2%	7%	52%	33%	7%	100%
10	0	7	27	26	1	61	0%	11%	44%	43%	2%	100%
11	0	1	19	40	1	61	0%	2%	31%	66%	2%	100%
12	4	8	25	23	1	61	7%	13%	41%	38%	2%	100%
14	0	3	18	39	1	61	0%	5%	30%	64%	2%	100%
15	5	0	27	26	3	61	8%	0%	44%	43%	5%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A primeira inferência a ser feita diante de tais resultados é de que não ocorreu uma resposta unânime em momento algum. Isso denota as percepções individuais de cada indivíduo acerca de determinado construto, não sendo possível, portanto, fazer qualquer afirmação de caráter generalizado.

Contudo, nota-se que algumas respostas foram majoritárias em determinados itens. A Questão 1, por exemplo, obteve um percentual de 93% de concordância sem restrições (CT). Assim, fica evidenciado que os respondentes consideraram as simulações empresariais ferramentas facilitadoras para o aprendizado da ciência contábil como um todo, conforme haviam salientado Guimarães *et al.* (2016). Diante de um índice tão elevado de concordância, há fortes indícios acerca dos ganhos obtidos no aprendizado por meio dessa atividade.

Paralelo a isso e frente a um percentual de concordância irrestrita de 89%, a Questão 5 aponta as simulações empresariais como um elemento diferencial para os discentes de 1º período, segundo esses próprios discentes. Esse fato se torna relevante ao passo que a presente pesquisa, desde o início, empregou esforços na verificação do uso de uma metodologia ativa, no caso, simulações empresariais, para os alunos ingressantes no meio acadêmico contábil.

Mais do que isso, o percentual de CT na Questão 6 de 64% sugere que grande parte dos alunos passam a confiar plenamente em suas capacidades individuais durante o decorrer do curso. Essa autoconfiança no preparo para os próximos passos foi destacada por Byrne e Flood (2005) e Soares (2008) como um dos fatores intrínsecos capazes de conduzir os discentes ao sucesso acadêmico. Assim, fica corroborada a vantagem do uso das simulações empresariais desde o início da graduação.

As Questões 11 e 14 reportaram frequências relativas de concordância plena de 66% e 64%, respectivamente. Estes resultados são complementares ao passo que indicam o comprometimento do discente durante a ação proposta e a continuidade desse comprometimento fora da sala de aula ao supor a exigência de conhecimentos prévios para a realização das simulações empresariais. Esses resultados parecem estar de acordo com Soares (2008) e Guimarães *et al.* (2016) que perceberam um maior envolvimento dos discentes no processo de aprendizagem quando há o uso de alguma metodologia ativa.

Um outro destaque ficou a par da Questão 15, porém em sentido inverso. Esse item obteve um percentual de discordância completa de 8%, indicando que 5 dos 61 participantes passaram a ter total incerteza quanto ao seu futuro profissional na contabilidade. Esse resultado parece sugerir que tais indivíduos desgostaram da simulação e, crendo que esta ação se aproxima da realidade do contador, não cogitam fazer algo correlato em suas carreiras.

Nesse aspecto, as simulações serviriam aos discentes de 1º período como um facilitador no que tange ao direcionamento de carreira, permitindo perceber o quanto antes se a sua escolha de curso foi acertada ou não para que, em eventuais desinteresses pela contabilidade, sejam feitas as mudanças de carreira necessárias de forma mais célere. O estudo de Peleias *et al.* (2008) relata que é justamente no 1º período da graduação de contabilidade que ocorre a maior taxa de evasão dos alunos, portanto, o uso das simulações empresariais poderia servir como um balizador para os discentes em dúvida acerca de sua permanência no curso.

## 4.2 Observação participante

Mudando o enfoque das análises, são apresentadas, a seguir, as percepções coletadas com a utilização da técnica da observação participante, a partir das quatro categorias utilizadas para fins de exposição de dados coletados, quais sejam: técnico-contábil; individual; tecnológico; e social.

Observou-se, no que tange os aspectos técnico-contábeis, que, embora houvera sido apresentado aos discentes, a partir de aulas expositivas, o conteúdo para o semestre, estes apresentaram, no decorrer da atividade, dificuldades com relação a especificidades introdutórias da contabilidade, como a realização de lançamentos e o entendimento sobre postulados contábeis; contudo, notou-se que tais dificuldades foram mitigadas durante o decorrer das simulações, percepção em consonância com o apontado pelos discentes e captado a partir do instrumento de coleta de dados, consoante o alto grau de concordância para com as assertivas 01 e 05.

Nos primeiros momentos da efetivação da atividade notou-se apreensão por parte dos sujeitos da pesquisa acerca da necessidade de realizarem tarefas às quais, aparentemente, não estavam habituados, como a utilização de linguagem formal durante o processo de comunicação com os sócios, a elaboração de memorandos, e o manuseio de *softwares*, como o Excel® – embora não fosse obrigatória a utilização deste. Nos momentos finais da simulação percebeu-se que os discentes estavam menos apreensivos e mais confiantes para o cumprimento das práticas mencionadas, incidindo diretamente no incremento de sua autoconfiança, o que coaduna com o apontado a partir das respostas da questão 05. Tal percepção tem por base a proposta de Freire (1996), na qual o docente passou para uma função de orientação com a finalidade de ensiná-lo como aprender.

No âmbito social percebeu-se que foram estimuladas características consideradas relevantes para o mercado de trabalho, como a capacidade de trabalhar em grupo, a partir da orientação, por parte da docente, para que os alunos que tivessem maior facilidade com os conceitos estudados auxiliassem os demais colegas do grupo, o que resultou em maior afinco por parte da turma, como um todo, para a realização exitosa da simulação, fato também explicitado pelos discentes aos responderem às questões 11 e 14 do instrumento de coleta.

## 4.3 Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)

A partir das duas assertivas abertas presentes no instrumento de coleta de dados, emergiram duas categorias, com base nas ideias centrais, para a realização do DSC, quais sejam: relevância da utilização do *software* Excel® - para a assertiva 16; e valorização da atividade - para a questão 17.

No concernente à assertiva 16, a totalidade dos sujeitos da pesquisa concordou com a percepção de que a utilização do *software* Excel® era necessária para a realização da atividade, o que pode ser expresso pelo discurso coletivo a seguir:

A utilização foi necessária pois, além de ter facilitado na realização dos lançamentos contábeis, me fez adquirir conhecimentos com relação à utilização do *software*, o que será importante para meu futuro profissional.

A partir da DSC para a categoria “relevância da utilização do *software* Excel<sup>®</sup>, denota-se que os discentes entendem que a utilização foi positiva no que tange a realização da simulação e que, ainda, a oportunidade de trabalhar com o *software* resultará em ganhos para seu futuro profissional na área da contabilidade. Tal percepção condiz com o apresentado por Zwisters e Alves (2014), tendo tais autores concluído que o profissional da área contábil precisará cada vez mais estar atualizado com relação às tecnologias que são aplicadas à prática contábil pelo mercado.

A segunda categoria emergida, denominada “valorização da atividade”, estava relacionada à assertiva 17, na qual perguntou-se aos discentes se estes possuíam sugestões para futuras aplicações das simulações no âmbito do ensino em contabilidade. O discurso dos sujeitos da pesquisa acerca do questionamento pode ser explicitado da seguinte forma:

Penso que o aprendizado proporcionado a partir do uso das simulações é bom, mas que as atividades deveriam ter prazos maiores de entrega e que, ainda, tivessem um peso maior nas avaliações do semestre.

Consoante exposto no discurso acima, os discentes entendem que a realização das simulações empresariais é importante para o processo de ensino-aprendizado no âmbito do curso de Ciências Contábeis, porém, entendem que as atividades, por demandarem um tempo significativo destes, deveria representar uma parcela maior da pontuação exigida para o semestre. Tal percepção pode estar relacionada ao apontado por Madureira, Succar Júnior e Gomes (2011) e Falcão *et al.* (2017), que ao avaliarem as percepções de docentes e discentes acerca das metodologias de ensino utilizadas no curso de Ciências Contábeis e Administração de Empresas, concluíram que os alunos, dependendo do seu perfil, podem preferir o método tradicional de ensino, seja por este ser mais habitual ou por exigir menor participação dos discentes no processo de ensino-aprendizagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo verificou-se a percepção dos discentes ingressantes no curso de Ciências Contábeis da UFRJ quanto ao uso de simulações empresariais na disciplina “Contabilidade I”.

Foi observada uma consonância das respostas dos alunos com estudos anteriores no que diz respeito ao ganho no aprendizado, quando comparado aos métodos tradicionais aplicados no ensino contábil brasileiro, além de um reporte de autoconfiança por parte desses alunos, algo que pode influenciar o sucesso acadêmico dos mesmos e, até mesmo, a continuidade dos discentes na carreira contábil, conforme pesquisas correlatas.

Com os relatos de um observador participante foi possível corroborar os resultados verificados no instrumento de coleta de dados que havia sido direcionado aos discentes, agregando confiabilidade nas conclusões ao mitigar o risco de inferências enviesadas diante dos questionários. Adicionalmente, foi percebido, diante do discurso do sujeito coletivo, que os alunos consideraram o *software* Excel<sup>®</sup> uma peça importante para a conclusão da atividade proposta e, ainda, entendem que a relação entre os esforços demandados para as simulações empresariais e sua pontuação para a disciplina são incompatíveis, sugerindo uma ênfase dos discentes no conceito final da disciplina em detrimento ao conhecimento absorvido em si.

A principal contribuição dessa pesquisa diz respeito ao relato das vantagens do uso de metodologias ativas no ensino contábil, mais precisamente simulações empresariais, em uma turma de

alunos ingressantes no curso de Ciências Contábeis. Como os resultados sugerem que os discentes entendem ser este tipo de método de ensino favorável ao ganho educacional e também no ganho de autoconfiança, ambos fatores cruciais para um melhor desempenho no decorrer do curso, faz-se justa a utilização de metodologias ativas no ensino contábil desde os primeiros passos na formação dos discentes. Ademais, a simulação empresarial relatada e analisada no presente estudo poderá ser utilizada por docentes de contabilidade e áreas do conhecimento correlatas que desejem utilizar metodologias ativas em suas turmas.

Por ser a amostra composta por alunos da UFRJ, exclusivamente, este estudo sofre uma limitação nesse aspecto, tendo em vista que a percepção dos discentes de outras instituições de ensino podem ser divergentes, especialmente diante das disparidades na educação nacional em função de fatores como limites geográficos, caráter das instituições de ensino, etc. Portanto, não é adequado realizar qualquer tipo de inferência generalizada em torno dos presentes resultados.

Como sugestões para pesquisas futuras, propõe-se, portanto, a verificação da percepção de discentes de outras instituições de ensino para aprofundar os resultados e diagnosticar se os mesmos são uma característica nacional, de fato, ou se são limitados em algum sentido. Além disso, sugere-se a utilização de questionários baseados em escalas métricas, diferentemente da escala Likert, para que possam ser realizadas análises quantitativas mais robustas, algo não tão frequente nas pesquisas similares identificadas.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, T. S. *et al.* Ética Profissional: Um estudo sobre a percepção dos alunos de ciências contábeis da UFRJ. **Revista de Contabilidade e Gestão Contemporânea**, v. 1, n. 2, p. 106-125, 2018.

BERBEL, N.A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.32, n.1, p. 5-40, 2011.

BLACK, W. H. The activities of the pathways commission and the historical context for changes in accounting education. **Issues in Accounting Education**. v. 27, n. 3, p. 601–625, 2012.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.

BZUNECK, J. A. A Motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3. ed Petrópolis RJ: Vozes, 2004.

BUTZKE, M. A.; ALBERTON, A. Estilos de aprendizagem e jogos de empresa: a percepção discente sobre estratégia de ensino e ambiente de aprendizagem. **Revista de Gestão**, v. 24, n. 1, p. 72-84, 2017.

BYRNE, M.; FLOOD, B. A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education. **Journal of Further and Higher Education**, v. 29, n. 2, p. 111-124, 2005.

CARVALHO, J. A. *et al.* Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. **Ensino, Saúde e ambiente**. v. 3, n. 1, p.78-90, 2010.

- CASAGRANDE, M. D. H. *et al.* Jogos de empresas no ensino da contabilidade tributária. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 25, n. 1, p. 34-58, 2014.
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação**. Ed. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 472p.
- CORRAR, L. J.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J. M. **Análise Multivariada: para os cursos de Administração, Contábeis e Economia**. São Paulo: Atlas, 2007. 642p.
- COSTA, F. J. **Mensuração e desenvolvimento de escalas: aplicações em administração**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011. 408p.
- CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Designing and conducting mixed methods research**. Thousand Oaks: Sage publications, 2017.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
- DUARTE, R. G. *et al.* Jogos de Empresas na Relação Ensino-Aprendizagem: Uma Avaliação na Formação do Bacharel em Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade e Controladoria**, v. 4, n. 3, 2012.
- ESPEJO, M. *et al.* Uma abordagem institucional do subjetivismo responsável na adoção das normas internacionais de contabilidade: uma análise crítico-reflexiva sobre os inibidores à convergência no Brasil. **Revista Estudos do ISCA**, p. 1–23, 2010.
- FALCÃO, R.F. *et al.* Novas metodologias de ensino? o discurso do sujeito coletivo de uma turma de administração. **Revista Alcance (Online)**, v. 24, n. 3, p. 445-459, 2017.
- FERREIRA, R. S.; ALMEIDA, J. B.; ARAÚJO, W. G. Métodos de Ensino Aplicados no Curso de Ciências Contábeis: percepção de alunos da Universidade Federal do Tocantins (UFT). **CIAIQ**, v. 1, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. São Paulo: Atlas, 1999.
- GUIMARÃES, M. L. F; CITTADIN, A.; FILHO, L. P. G.; BRISTOL, V. M. Reflexos do uso de metodologias ativas no ensino da Contabilidade de custos. **ABCustos**, v. 11, n. 3, 2016.
- HORA, H. R. M.; MONTEIRO, G. T. R.; ARICA, J. Confiabilidade em Questionários para Qualidade: Um Estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. **Produto & Produção**, v. 11, n. 2, p. 85-103, 2010.
- IUDÍCIBUS, Sérgio de; MARTINS, Eliseu; GELBCKE, Ernesto Rubens. **Manual de contabilidade das sociedades por ações – suplemento**. São Paulo: Atlas, 2009.
- LANDIS, J. R.; KOCH, G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, v. 33, n. 1, p. 159-174, 1977.

LEÃO JÚNIOR, F. P. S.; BRITO, C. S.; OLIVEIRA, R. P. A. Metodologias ativas no ensino em administração: desenvolvimento do projeto de intervenção no Mercado de Casa Amarela, Recife-PE. **Interfaces Científicas-Humanas e Sociais**, v. 7, n. 2, p. 143-154, 2018.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Depoimentos e discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber, 2005.

MADUREIRA, N. L.; SUCCAR JÚNIOR, F.; GOMES, J. S. Estudo sobre os métodos de ensino utilizados nos cursos de ciências contábeis e administração da universidade estadual do Rio de Janeiro (UERJ): a percepção de docentes e discentes. **Revista de Informação Contábil**, v. 5, n. 2, p. 43-63, 2011.

MAROCO, J; GARCIA-MARQUES, T. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? **Laboratório de Psicologia**, v. 4, n. 1, p. 65-90, 2006.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo**, v. 2, n. 1, p. 93-109, 2013.

MOTA, R. H. G. *et al.* Normas baseadas em princípios e regras: uma análise comparativa das normas do IASB e FASB. **Revista Ambiente Contábil**, v. 8, n. 2, p. 19-39, 2016.

NOGUEIRA, D. R.; CASA NOVA, S. P. C.; CARVALHO, R. C. O. O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. **Enfoque: reflexão contábil**, v. 31, n. 3, p. 37-52, 2012.

NUNNALLY, J. C. **Psychometric theory**. 2 Ed. New York: McGraw-Hill, 1978.

PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V. A.; BERRY, L. L. SERVQUAL: A multiple- Item Scale for measuring consumer perceptions of service quality. **Journal of Retailing**, v. 64, n. 1, p. 12-40, 1988.

PAULO, E.; CARVALHO, L. N. G.; GIRÃO, L. F. A. P. Algumas Questões Sobre a Normatização Contábil Baseada em Princípios, Regras e Objetivos. **Revista Evidenciação Contábil & Finanças**, v. 2, n. 2, p. 24-39, mai./ago. 2014.

PELEIAS, I. R.; PETRUCCI, V.; GARCIA, M.; SILVA, D. Pesquisa sobre a percepção dos alunos do 1º ano de ciências contábeis na cidade de São Paulo em relação às dificuldades por eles percebidas no período noturno. **Revista Universo Contábil**, v. 4, n. 1, p. 81-94, 2008.

PEREIRA, E. M.; NIYAMA, J. K.; FREIRE, F. S. Convergência das Normas Internacionais de Contabilidade: uma análise a luz das teorias da educação de Paulo Freire e Libâneo nas instituições de ensino do Distrito Federal. In.: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 12, São Paulo, 26 e 27 de julho, 2012. **Anais...** Disponível em: <<https://congressosp.fipecafi.org/anais/artigos122012/518.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de Dados para Ciências Sociais**: A Complementaridade do SPSS. 6 Ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2008.

PINSONNEAULT, A.; KRAEMER, K. L. Survey research methodology in management information system: an assessment. **Journal of Management Information Systems**, v. 10, n. 2, p.75-105. 1993.

PINTO, M. D. F.; CRUZ, M. H. S. Diferença que conta: uma abordagem de gênero no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Sergipe. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes**, v. 1, n. 15, p. 224-240, 2017.

QUEIROZ, D. T. *et al.* Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 15, n. 2, p. 276-283, 2007.

SANTOS, E. D.; MOURA, I. V.; ALMEIDA, L. V. Intenção dos Alunos em seguir carreira na área de Contabilidade sob a Perspectiva da Teoria do Comportamento Planejado. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**. v. 12, n. 1, p. 66-82, 2018.

SANTOS, M. S.; ROMÃO, L. S. S.; GONÇALVES, M. S.; ANDRADE, A. R. A Teoria dos Jogos Empresariais como Estratégia de Ensino Aprendizagem nos Cursos de Administração de Empresas. **Revista Práxis**, v. 6, n. 12, p. 117-129, 2014.

SAUAIA, A.C.A. **Satisfação e aprendizagem em jogos de empresa**: contribuições para a Educação Gerencial. 1995. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

SILVA JUNIOR, S.D.; COSTA, F. J. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, v. 15, p. 1-16, 2014.

SILVA, S. S.; OLIVEIRA, M. A.; MOTTA, G. S. Jogos de empresas e método do caso: contribuições ao processo de ensino e aprendizagem em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 677-705, 2013.

SILVA, U. B. **Aprenda o que eu ensino, mas não ensine o que eu aprendo**: percepções e constatações no ensino de contabilidade da Bahia. 2014. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Faculdade de Ciências Contábeis, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SLOMSKI, V. G.; LAMES, E. R.; MEGLIORINI, E.; LAMES, L. C. J. Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de Ciências Contábeis. **Revista Universo Contábil**, v. 9, n. 4, p. 71-89, 2013.

SOARES, M. A. **Aplicação do método de ensino Problem Based Learning (PBL) no curso de Ciências Contábeis**: um estudo empírico. 2008. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

VENDRAMIN, E.; LIMA, J. P.; FARIAS, R.; ARAUJO, A. M. O Que Pensam os Professores a Respeito do *Problem Based Learning* como Estratégia de Ensino na Contabilidade? **Revista de Graduação USP**, v. 3, n. 2, p. 45-53, 2018.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 1998.

VIEIRA, B. B.; SIMÕES, G. L.; RAMOS, R. C. Estudos e Práticas de Jogos de Empresas no Brasil: uma análise sobre a produção científica em periódicos brasileiros de 2010 a 2014. **Revista Lags**, v. 7, n. 2, 2017.

ZWIRTES, A.; ALVES, T. Os impactos causados pela inovação tecnológica em escritórios de contabilidade do Rio Grande do Sul: uma análise fatorial. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 8, n. 1, 2014.