

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE**

JÉSSICA DOS SANTOS CRESTANI

**EQUIPES DE TRABALHO E A METODOLOGIA DE NANO *CHALLENGE BASED*
LEARNING: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM ESTUDANTES DE
CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Porto Alegre

2019

JÉSSICA DOS SANTOS CRESTANI

**EQUIPES DE TRABALHO E A METODOLOGIA DE NANO *CHALLENGE BASED*
LEARNING: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM ESTUDANTES DE
CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito de qualificação no curso de Mestrado em Controladoria e Contabilidade.

Orientador: Prof. Dr. Everton da Silveira Farias

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Crestani, Jéssica dos Santos
Equipes de trabalho e a metodologia de nano
challenge based learning : desenvolvimento de
habilidades em estudantes de ciências contábeis /
Jéssica dos Santos Crestani. -- 2019.
120 f.
Orientador: Everton da Silveira Farias.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas,
Programa de Pós-Graduação em Controladoria e
Contabilidade, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Challenge based learning. 2. Habilidades
socioemocionais. 3. Equipes de trabalho. 4. Ensino de
contabilidade. 5. Nano CBL. I. Farias, Everton da
Silveira, orient. II. Título.

JÉSSICA DOS SANTOS CRESTANI

**EQUIPES DE TRABALHO E A METODOLOGIA DE NANO *CHALLENGE BASED*
LEARNING: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM ESTUDANTES DE
CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito de qualificação no curso de Mestrado em Controladoria e Contabilidade.

Aprovada em: Porto Alegre, 26 de março de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Everton da Silveira Farias – Orientador

UFRGS

Prof. Dr. Ariel Behr

UFRGS

Prof. Dra. Carla Bonato Marcolin

UFU

Profa. Dra. Taciana Mareth

UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida e pela oportunidade de estar aqui hoje escrevendo sobre a conclusão do meu mestrado e podendo agradecer àqueles que fizeram parte dessa jornada comigo, pois eu acredito plenamente que sozinhos não vamos a lugar algum.

Agradeço aos meus pais que nunca mediram esforços para proporcionar os meus estudos. Obrigada mãe por sempre ser o meu porto seguro, por se preocupar com a minha alimentação durante todas as madrugadas de estudos e por ser minha companheira neste percurso, dividindo sempre uma boa xícara de chá. Tu és o maior exemplo de mulher e de pessoa que eu tenho na vida, por isso apesar de qualquer obstáculos que possam surgir no caminho eu não tenho medo, porque aprendi desde cedo contigo a lutar e não desistir dos meus sonhos. Obrigada pai por ser uma pessoa tão iluminada, que me ensinou sempre a dar o real valor para a vida, te agradeço também por me ensinar desde criança a ter fé. A maior parte do resultado obtido hoje só foi alcançado porque tu me ensinou a crer num Deus bom, um Deus que acalmou a minha alma durante a minha vida e principalmente nesses dois últimos anos. Também te agradeço por ser o meu companheiro de sonhos e por dividir tudo que há de bom na vida comigo.

Agradeço aos meus irmãos e minhas cunhadas por suprirem a minha falta nos dias em que eu não pude estar presente e agradeço por todas as palavras de incentivo e força, não só durante a realização do mestrado, mas pela parceria da vida toda.

Obrigada Richard por ser o melhor namorado do mundo! O teu amor e a tua parceria nesses dois últimos anos foram incríveis e a tua participação é imensa para que eu me torne Mestre. Obrigada por todas as vezes que tu me levou para aula, por tu ter me ajudado inúmeras vezes na aplicação dos experimentos sendo o meu “Severino” e principalmente obrigada por todo o tempo, amor e carinho que tu dispendeu a mim nesse período. Agradeço por Deus ter me abençoado com uma pessoa tão boa em minha vida e a ti dedico todo o meu amor!

Em um ambiente acadêmico, onde o ego muitas vezes afasta as pessoas, encontrar amigas no percurso é uma verdadeira Graça! Então eu agradeço do fundo meu coração por ter encontrado a Brenda, a Camila e a Larissa, vulgo Internas, durante a realização do mestrado. Vocês são presentes que eu ganhei pra vida, e eu agradeço por sempre estarem presentes e dispostas a me ajudarem, independente do dia ou da hora, que nossa amizade permaneça sempre assim.

Agradeço também a todos meus amigos que me ajudaram de alguma forma a realizar este sonho, a presença de vocês na minha vida foi fundamental para que eu atingisse o meu objetivo. A Debora, a Fernanda e ao Ruy agradeço não apenas pelos bons momentos, mas por toda a parceria durante a realização do mestrado, incluindo as leituras da dissertação. Vocês moram no meu coração, muito obrigada!

Raquel, tu é luz por onde passa! Obrigada por me apoiar e me incentivar em todos esses anos de amizade e muito obrigada por dividir comigo a incrível sensação de ser a professora da vez, tua presença foi essencial para que os objetivos fossem atingidos com sucesso, muito obrigada!

Agradeço imensamente ao meu Orientador! Everton, obrigada por toda a parceria nesses últimos dois anos. Obrigada também por toda a sinceridade que tu tem comigo, me mostrando sempre as possibilidades dos caminhos e me ensinando a identificar o que é melhor para mim. A nossa convivência foi muito importante para o meu crescimento durante a realização do mestrado.

Agradeço ao professor Ariel por todo ensinamento que me foi transmitido antes e durante a realização do mestrado, sendo um exemplo de Professor para mim desde a Graduação. Obrigada pela oportunidade de aplicar o meu Experimento Piloto na sua aula, a sua contribuição foi essencial para a execução desta pesquisa.

Agradeço também a professora Caroline Orth que foi minha parceira para a realização dos experimentos, muito obrigada por dividir as tuas turmas comigo. A senhora contribuiu imensamente para que eu possa me tornar mestre! Aos Coordenadores de Cursos das IES parceiras que ofertaram o curso “Desenvolvendo Habilidades para os Desafios do Século XXI”, Cláudia, Elisane, Paulo e Williams agradeço de coração pela oportunidade.

Por fim, agradeço a todos os professores da UFRGS que contribuíram de alguma forma para realizar o meu sonho de me tornar Mestre. Agradeço também a CAPES pelo auxílio financeiro concedido durante a realização do curso.

RESUMO

O Mercado de Trabalho na área da Contabilidade vem sofrendo constantes mudanças nos últimos anos, devido a fatores como a Globalização, o uso da Tecnologia de Informação e as adequações as Normas Internacionais de Contabilidade. Deste modo, percebe-se que o Perfil do Profissional Contábil é dinâmico frente às demandas da sociedade, principalmente em relação a possuir um conjunto de habilidades, tais como as Habilidades Socioemocionais, dada a sua relevância para a atuação na área Contábil. O curso de Graduação é um momento de formação e desenvolvimento das habilidades do Profissional Contábil e, neste sentido, esta pesquisa busca identificar quais os elementos de composições de Equipes de Trabalho que influenciam no desenvolvimento de habilidades de estudantes a partir do uso da metodologia de *Nano Challenge Based Learning (CBL)*. Utiliza-se uma abordagem Quantitativa e Qualitativa e quanto aos objetivos é uma pesquisa descritiva-explicativa, realizada por meio da aplicação de um experimento com 255 estudantes de Ciências Contábeis de diferentes IES do Rio Grande do Sul. A pesquisa revela que o uso da Metodologia de *Nano CBL* auxilia no desenvolvimento de habilidades requeridas à atuação da Profissão Contábil. Por fim, este estudo apresenta um guia com os elementos que colaboram para um melhor desenvolvimento de habilidades em estudantes quando se utiliza a metodologia de *Nano CBL*. Em relação às Equipes de Trabalho, identificou-se que os estudantes apresentaram maior desenvolvimento de habilidades quando participavam de equipes que tinham como composição: integrantes de gênero misto, com 3 a 4 integrantes, e com a escolha de formação sendo imposta pelo professor.

Palavras-chave: *Challenge Based Learning*. Habilidades socioemocionais. Equipes de trabalho. Ensino de contabilidade. *Nano CBL*.

ABSTRACT

The Labor Market in the area of Accounting has been undergoing constant changes in recent years due to factors such as Globalization, the use of Information Technology and the adequacy of International Accounting Standards. In this way, it can be seen that the Profile of the Accounting Professional is dynamic in face of the demands of society, especially in relation to possessing a set of skills, such as Socioemotional Skills, given its relevance to the performance in the Accounting area. The Undergraduate course is a moment of training and development of the skills of the Accounting Professional and, in this sense, this research seeks to identify which elements of compositions of Work Teams that influence in the development of student skills from the use of the methodology of Nano Challenge Based Learning (CBL). A quantitative and qualitative approach is used and the objectives are a descriptive-explanatory research, carried out by means of the application of an experiment with 255 students of Accounting Sciences of different HEIs of Rio Grande do Sul. The research reveals that the use of the Methodology of Nano CBL assists in the development of skills required for the performance of the Accounting Profession. Finally, this study presents a guide with the elements that collaborate for a better development of abilities in students when using the methodology of Nano CBL. In relation to the Work Teams, it was identified that the students presented greater development of abilities when they participated in teams that had as composition: members of mixed gender, with 3 to 4 members, and with the choice of training being imposed by the teacher.

Keywords: Challenge Based Learning. Social and emotional skills. Teamwork. Accounting Education. Nano CBL.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Desenho de Pesquisa.....	51
Figura 2-	Variáveis Independentes e Dependentes do Experimento.....	54
Figura 3-	Escala Visual Analógica (EVA).....	66
Figura 4-	Framework de composição de equipes para o desenvolvimento de Habilidades utilizando Nano CBL.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Estudos sobre as Habilidades dos Profissionais Contábeis.....	38
Quadro 2-	Definição dos cinco fatores de Big Five.....	40
Quadro 3-	Atividades do modelo de <i>Challenge based Learning</i> proposto pela <i>Apple Inc.</i>	43
Quadro 4-	Operacionalização da Revisão Sistemática.....	52
Quadro 5-	Modelo preliminar do curso Desenvolvendo Habilidades para os Desafios do séc. XXI.....	55
Quadro 6-	Protocolo de Experimento da Pesquisa.....	58
Quadro 7-	Descrição dos fatores e níveis do experimento.....	60
Quadro 8-	Notação de um experimento fatorial.....	61
Quadro 9-	Tratamentos do experimento	61
Quadro 10-	Sistema padronizado de notação do experimento.....	63
Quadro 11-	Apresentação dos Instrumentos de Pesquisa.....	64
Quadro 12-	Composição dos Grupos do Experimento.....	74
Quadro 13-	Hipóteses da Pesquisa.....	75
Quadro 14-	Opinião dos estudantes do Grupo 12 em relação ao número de integrantes da Equipe.....	86
Quadro 15-	Opinião dos estudantes dos Grupos 7 e 8 em relação ao número de integrantes da Equipe.....	86
Quadro 16-	Opinião das Equipes em relação ao número de integrantes das Equipes...	86
Quadro 17-	Opinião dos estudantes do Grupo 12 em relação a composição de gênero das Equipes.....	87
Quadro 18-	Opinião dos estudantes do Grupo 7 e 8 em relação a composição de gênero das Equipes.....	87
Quadro 19-	Opinião das Equipes em relação ao tempo da atividade.....	89
Quadro 20-	Opinião dos estudantes do Grupo 1 em relação a formação das Equipes...	92
Quadro 21-	Opinião dos estudantes do Grupo 4 em relação a formação das Equipes...	93
Quadro 22-	Opinião das Equipes em relação ao número de participantes.....	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Características dos participantes da pesquisa.....	70
Tabela 2-	Panorama Socioemocional dos estudantes.....	71
Tabela 3-	Resultados do teste de ANOVA para cada variável dependente.....	75
Tabela 4-	Resultado do teste de Hipóteses.....	77
Tabela 5-	Resultado do desenvolvimento da Habilidade de Comunicação Oral.....	78
Tabela 6-	Resultado do desenvolvimento da Habilidade de Gestão de Projetos.....	80
Tabela 7-	Resultado do desenvolvimento da Habilidade de Tomada de decisão.....	81
Tabela 8-	Resultado do desenvolvimento da Habilidade de Liderança.....	82
Tabela 9-	Resultado do desenvolvimento da Habilidade de Relações Interpessoais..	83
Tabela 10-	Resultado do desenvolvimento da Habilidade de Trabalho em Equipe.....	85
Tabela 11-	Resultado do desenvolvimento da Habilidade de Gestão do Tempo.....	89
Tabela 12-	Resultado do desenvolvimento da Habilidade de Comunicação Escrita....	91
Tabela 13-	Resultado do desenvolvimento da Habilidade de Resolução de Problema	92
Tabela 14-	Ranking de desenvolvimento de habilidades.....	94

LISTA DE SIGLAS

AICPA	Association of International Certified Professional Accountants
CBL	Challenge Based Learning
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
EVA	Escala Visual Analógica
IAESB	International Accounting Education Standards Board
IES	Instituições de Ensino Superior
IFAC	International Federation of Accountants
TECLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC's	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA.....	14
1.2	OBJETIVOS.....	15
1.1.2	Objetivo Geral	15
1.2.2	Objetivos Específicos.....	15
1.3	JUSTIFICATIVA.....	15
1.4	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	17
2	REVISÃO DA LITERATURA	19
2.1	PERFIL EXIGIDO AOS PROFISSIONAIS CONTÁBEIS.....	19
2.2	REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE HABILIDADES CONTÁBEIS.....	22
2.2.1	Revisões de Literatura e evolução das Habilidades Contábeis	23
2.2.2	Percepções dos estudantes, Profissionais Contábeis e IES sobre as Habilidades requeridas à Profissão Contábil.....	24
2.2.3	O uso de ferramentas e práticas de ensino para o desenvolvimento de Habilidades	29
2.2.4	Desenvolvimento da Habilidade de Comunicação	31
2.2.5	Habilidade de sistemas e tecnologia da informação	34
2.3	HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS.....	39
2.4	METODOLOGIAS ATIVAS E <i>CHALLENGE BASED LEARNING</i>	41
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
3.1	REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	51
3.2	ELABORAÇÃO E REALIZAÇÃO DO EXPERIMENTO.....	53
3.3	REALIZAÇÃO DO EXPERIMENTO PILOTO.....	55
3.4	ORGANIZAÇÃO DO EXPERIMENTO.....	57
3.5	AMOSTRA DA PESQUISA.....	60
3.6	APLICAÇÃO DO EXPERIMENTO.....	62
3.7	COLETA DE DADOS.....	63
3.8	ANÁLISES DOS DADOS.....	66
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	69
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO EXPERIMENTO.....	69
4.2	PANORAMA SOCIOEMOCIONAL DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS.....	70

4.3	DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM RELAÇÃO À COMPOSIÇÃO DE EQUIPES DE TRABALHO.....	74
4.3.1	Habilidade de Comunicação Oral.....	77
4.3.2	Habilidade de Gestão de Projetos	79
4.3.3	Habilidade de Tomada de decisão	80
4.3.4	Habilidade de Liderança.....	81
4.3.5	Habilidade de Relações Interpessoais.....	83
4.3.6	Habilidade de Trabalhar em Equipe.....	84
4.3.7	Habilidade de Gestão do Tempo	88
4.3.8	Habilidade de Comunicação Escrita.....	90
4.3.9	Habilidade de Resolução de Problemas	91
4.3.10	Considerações gerais sobre o Desenvolvimento de Habilidades	93
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
	REFERÊNCIAS	101
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	113
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO 1.....	114
	APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO 2.....	117
	APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE PESQUISA – FORMULÁRIO	119
	APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE PESQUISA – DIÁRIO DE AULA.....	120

1 INTRODUÇÃO

Fatores como a globalização, as rápidas mudanças na economia e a adoção das normas internacionais de contabilidade pelo Brasil fizeram com que o mercado se tornasse mais exigente quanto à escolha e permanência dos profissionais contábeis, tendo a demanda de uma nova forma de atuação destes profissionais (COELHO; BARRETO NETO; MARCELOS, 2008; REIS *et al.*, 2015). Logo, os desafios do século XXI exigem um novo comportamento dos profissionais da área Contábil, indicando a necessidade de alinhar o conhecimento técnico com a habilidade de saber conviver e trabalhar em um mundo cada vez mais complexo (IAS, 2014; DUNBAR; LAING; WYNDER, 2016; SMITH; MAGUIRE 2018).

No passado o desenvolvimento de Habilidades Cognitivas foi considerado como o elemento essencial para o sucesso pessoal e profissional. Porém, observa-se a necessidade de desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais, dada sua relevância para a formação plena do indivíduo (IAS, 2014; SANTOS *et al.*, 2018), sendo que as Habilidades Socioemocionais são entendidas como a capacidade de reflexão que os indivíduos têm de se relacionar com o outro, e também a em tomar decisões interpessoais e intrapessoal (PARANHOS *et al.*, 2017). No ensino de Contabilidade vem ocorrendo um movimento para o desenvolvimento de habilidades que são essenciais ao perfil dos Profissionais Contábeis, tais como: Comunicação, Relações Interpessoais, Tomada de Decisão e Resolução de Problemas (ABAYADEERA; WATTY, 2016; DUNBAR, LAING; WYNDER, 2016; CHAPLIN, 2017).

Souza *et al.* (2008) consideram que as estratégias de ensino escolhidas pelos docentes devem ser suficientes para capacitar e desenvolver as habilidades necessárias dos discentes de Ciências Contábeis. Por sua vez, Butzke e Alberton (2017) observam que identificar novos estilos de ensino-aprendizagem auxilia no processo de desenvolvimento dos estudantes e contribui para a formação de profissionais.

Dentre as práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver os estudantes, está o uso de Metodologias Ativas. A utilização de Metodologias Ativas no ensino promove a inclusão dos discentes de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem, alinhando aspectos práticos do dia-a-dia profissional (SANTOS, 2016). É possível observar que já há iniciativas de pesquisas sobre a utilização de Metodologias Ativas no ensino-aprendizagem de cursos de graduação de Ciências Contábeis, visando a formação do futuro Profissional Contábil frente às exigências estabelecidas pelo mercado (OLIVEIRA NETO; CHIORATTO, 2017; SILVA *et al.*, 2018).

Entre as Metodologias Ativas existentes, destaca-se *Challenge based Learning* (CBL) que é uma metodologia de ensino que promove o desenvolvimento de habilidades a partir da motivação dos estudantes em solucionar um desafio sobre algum tema real da atualidade (MORESI *et al.*, 2017; BINDER *et al.*, 2017). A metodologia de CBL foi criada pela *Apple Inc.*¹ em parceria com Governo dos Estados Unidos com o intuito de desenvolver habilidades do século XXI em estudantes (NICHOLS; CATOR, 2008).

O *framework* de CBL, desenvolvido pela *Apple Inc.*, descreve como essa metodologia pode ser utilizada pelos professores e coordenadores para desenvolver as habilidades dos estudantes. Uma das formas de utilizar CBL na sala de aula é o conceito de *Nano CBL*, que é um formato mais curto de aplicação do desafio, podendo ser aplicado em um único dia (NICHOLS; CATOR; TORRES, 2016).

Durante a realização de CBL os estudantes são estimulados a trabalharem em equipe para solucionar o desafio proposto. Dentre as pesquisas que utilizaram a metodologia de CBL são apresentadas algumas formas em relação à formação e a composição de equipes de trabalho. A partir da literatura observa-se que a composição das equipes pode variar entre o número de integrantes (CHENG, 2016; SANTOS, 2016; BINDER *et al.*, 2017) o gênero dos participantes integrantes de cada equipes (MARTIN; RIVALE; DILLER, 2007; GASKINS *et al.*, 2015) e a condição de formação das equipes de trabalho, sendo a participação em cada equipe ser escolhida pelos estudantes ou imposta pelo professor (MARTINEZ; CRUSAT, 2017; MORESI *et al.*, 2017). Considerando os apontamentos da literatura, observa-se que a composição de equipes de trabalho pode influenciar no desenvolvimento de habilidades dos estudantes quando estes são submetidos a atividades de *Challenge Based Learning*.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando a necessidade do Profissional Contábil em atender as dinâmicas da profissão; que os estudantes de Ciências Contábeis necessitam desenvolver habilidades para atuar na profissão frente às exigências do mercado e da sociedade; e que a utilização da metodologia de *Challenge Based Learning* propicia o desenvolvimento das habilidades necessárias ao perfil do Profissional Contábil, esta pesquisa tem como questão norteadora: **Quais elementos da composição de equipes de trabalho influenciam no desenvolvimento de habilidades de estudantes de Ciências Contábeis a partir de uma atividade de ensino estruturada por meio da metodologia de *Nano Challenge Based Learning*?**

¹ Apple Inc. é uma empresa multinacional Norte-Americana que tem o objetivo de projetar e comercializar

1.2 OBJETIVOS

Nesta seção, são apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa, a fim de responder à problemática de pesquisa que norteia esse estudo.

1.1.2 Objetivo Geral

Diante do exposto, o objetivo geral desta dissertação é **identificar quais os elementos de formação e composição de equipes de trabalho influenciam no desenvolvimento de habilidades de estudantes em uma atividade de ensino estruturada a partir da metodologia de *Nano Challenge Based Learning*.**

1.2.2 Objetivos Específicos

Para atingir o Objetivo Geral deste estudo, faz-se necessário alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a) apresentar as principais habilidades requeridas à Profissão Contábil a partir da Literatura;
- b) apresentar um Panorama Socioemocional de estudantes de Ciências Contábeis;
- c) identificar quais elementos da composição das equipes de trabalho influencia no desenvolvimento de habilidades de estudantes de Ciências Contábeis a partir da utilização de *Nano CBL*;
- d) fornecer um guia para atividades que utilizem a metodologia de Nano CBL com os elementos de composição de equipes de trabalho para maximizar o desenvolvimento de habilidades.

1.3 JUSTIFICATIVA

Rozheliuk e Kalchenco (2017) e Alves *et al.* (2016), abordam que as constantes mudanças, tanto na legislação internacional, quanto no ambiente em que se inserem as organizações impactam nos serviços prestados pelos Profissionais Contábeis. Ferreira e Angonese (2015) descrevem que é essencial a criação de estratégias de ação para manter a consonância entre o que é esperado pelo mercado e pelos profissionais de Contabilidade, considerando ainda que os Profissionais Contábeis devem possuir ou desenvolver habilidades

necessárias para a sua atuação frente às exigências do Mercado de Trabalho (FERREIRA; ANGONESE, 2015; ALVES *et al.*, 2016; SMITH; MAGUIRE 2018).

Realizar uma revisão sistemática de literatura sobre habilidades utilizadas na Profissão Contábil possibilita identificar o perfil requerido do Profissional Contábil pelo Mercado de Trabalho, incluindo também iniciativas de como essas habilidades estão sendo desenvolvidas durante a formação dos estudantes de Ciências Contábeis (HIPÓLITO; MACEDO, 2017).

Diante do desafio de desenvolver os estudantes plenamente, incluir o desenvolvimento de habilidades no currículo do curso de Ciências Contábeis é essencial, pois essas habilidades são necessárias para a atuação do Profissional Contábil (OSMANI *et al.*, 2017; SMITH; MAGUIRE, 2018). Deste modo, apresentar um Panorama Socioemocional dos estudantes de Ciências Contábeis é necessário para conhecer o perfil dos estudantes, sendo os resultados alinhados com o perfil do Profissional Contábil observado a partir da revisão de literatura. Salientando que identificar o Panorama Sociomocional dos estudantes possibilita a personalização para o desenvolvimento de habilidades durante o período de formação dos estudantes. (FRUYT, 2014; REYNEKE; SHUTTLEWORTH. 2018).

Também é necessário dar atenção às metodologias utilizadas para o ensino-aprendizagem na formação de profissionais contábeis (ABAYADEERA; WATTY, 2016; DUNBAR, LAING; WYNDER, 2016; CHAPLIN, 2017). Sendo que Ott *et al.* (2011) sugerem que os estudantes e Profissionais Contábeis estão percebendo como relevante o desenvolvimento de habilidades e o uso de diferentes métodos de ensino e aprendizagem para impulsionar o seu desempenho profissional. Frezatti *et al.* (2016) recomendam pesquisas com modelos de aprendizagem ativa para verificar o desenvolvimento de habilidades na formação de Profissionais Contábeis, considerando que a utilização de Metodologias Ativas no ensino-aprendizagem permite o desenvolvimento de Competências, como conhecimento, habilidades e atitudes (LÓPEZ, 2017).

Para proporcionar o desenvolvimento de habilidades nos Profissionais Contábeis pode ser utilizada a metodologia de *Challenge Based Learning* (CBL) que tem como premissa maior o desenvolvimento de habilidades do século XXI em estudantes que são submetidos a esse método de ensino-aprendizagem (NICHOLS; CATOR 2008). A metodologia de CBL pode ser considerada como uma evolução de outras Metodologias Ativas, como Aprendizagem Baseada em Problema, Aprendizagem Baseada em Projeto e Classe de Aula Invertida, pois engloba em sua estrutura elementos dessas metodologias (BINDER, *et al.*, 2017; SANTOS, 2016).

Optou-se por utilizar nesta pesquisa o conceito de *Nano CBL* que é uma aplicação que ocorre em um espaço de tempo menor do que na aplicação de *CBL* tradicional, sendo que em *Nano CBL* a aplicação ocorre em apenas um dia (NICHOLS; CATOR; TORRES, 2016). Essa escolha foi baseada, considerando que Moyano *et al.* (2016) ressaltam que há a necessidade de modelos de cursos mais curtos e mais específicos, que permitam uma melhor adaptação da formação de competências necessárias a qualquer momento, em vez de investir tempo e esforço a longo prazo em cursos de bacharelado e mestrado com abordagens gerais.

Percebeu-se a necessidade de alinhar em uma pesquisa temas como o desenvolvimento de habilidades, considerando que para o Profissional Contábil possuir um conjunto de habilidades é necessário para a sua atuação na profissão (IFAC, 2017) e utilização da metodologia de *Challenge Based Learning*. Pois, considerando a necessidade de desenvolvimento pleno dos estudantes de Ciências Contábeis, observou-se na literatura que atividades de CBL podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades de estudantes, que é uma variável necessária para a formação plena dos estudantes de Ciências Contábeis (FREZZATI, 2016; NICHOLS; CATOR; TORRES, 2016).

Partindo do pressuposto de que *CBL* desenvolve habilidades (NICHOLS; CATOR; TORRES, 2016), nesta pesquisa optou-se por identificar quais elementos da composição de equipes de trabalho que influenciam no desenvolvimento de habilidades. Considerando que na literatura os autores divergem sobre o número de integrantes das equipes de trabalho, sobre a composição quanto ao gênero dos participantes e sobre a escolha de formação das equipes. Observou-se que não é apresentando um consenso na literatura sobre este tema, porém identificou-se que cada uma dessas variáveis pode diferir significativamente no desenvolvimento de habilidades dos estudantes (MARTIN; RIVALE; DILLER, 2007; GASKINS *et al.*, 2015; CHENG, 2016; SANTOS, 2016; BINDER *et al.*, 2017; MARTINEZ; CRUSAT, 2017).

Deste modo, este estudo se justifica por buscar compreender se as composições de equipes de trabalho em atividades de *Nano CBL* diferem significativamente no desenvolvimento de habilidades de estudantes de Ciências Contábeis, considerando os elementos de CBL observados na literatura sobre o tema.

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

É necessário apresentar que esta pesquisa teve o objetivo de identificar se as composições de equipes de trabalho diferem significativamente no desenvolvimento de

habilidades dos estudantes de Ciências Contábeis. Deste modo, não é objetivo desta pesquisa a avaliação ou mensuração da aprendizagem desenvolvida pelos estudantes durante a realização do curso “Desenvolvendo Habilidades para os Desafios do Século XXI”.

Apresenta-se também, que embora seja necessário que os estudantes de Ciências Contábeis desenvolvam Competências (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes) para atuarem na Profissão Contábil (IFAC, 2017), neste estudo objetivou-se pesquisar apenas sobre o aspecto das habilidades necessárias à atuação Contábil.

Salienta-se também que o Questionário 1, que resultou no Panorama Socioemocional dos estudantes não é um pré-teste do experimento, fazendo parte desta pesquisa como um resultado do Objetivo Específico ‘b’. Logo, o resultado obtido a partir do Questionário 1 não foi utilizado para comparar com o desenvolvimento de habilidades dos estudantes após a realização do experimento. Os dados coletados a partir do Questionário 2, Formulário e Diário de Aula são o resultado da realização do experimento, atendendo aos Objetivos Específicos ‘c’ e ‘d’ desta pesquisa.

A estrutura da presente pesquisa inicia com a Revisão de Literatura sobre a temática de estudo. Posteriormente, expõe na seção de Procedimentos Metodológicos o tipo de pesquisa, o desenho da pesquisa, o Protocolo de Pesquisa Experimental, a coleta de dados e a análise dos dados. Ao final, há a apresentação dos Resultados, seguida da Análise dos Resultados e das Considerações Finais.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Para embasamento do estudo a ser realizado, foram contemplados nesta dissertação os seguintes temas: Perfil exigido aos Profissionais Contábeis; Revisão Sistemática de Habilidades; Metodologias Ativas e Aprendizagem Baseada em Desafio, como poderão ser observadas nas próximas seções.

2.1 PERFIL EXIGIDO AOS PROFISSIONAIS CONTÁBEIS

O *International Accounting Education Standards Board* (IAESB) estabelece os princípios de aprendizagem e desenvolvimento para a educação de Profissionais Contábeis, tendo como missão “servir ao interesse público fortalecendo a profissão contábil em todo o mundo através do desenvolvimento e aprimoramento da educação.” (IFAC, 2010, p.11). A fim de orientar e estabelecer padrões internacionais para a educação dos Profissionais Contábeis o IAESB criou o *Framework for International Education Standards for Professional Accountant* o qual salienta que o objetivo geral da educação contábil é desenvolver competências nos profissionais contábeis (IFAC, 2017).

A *Association of International Certified Professional Accountants* (AICPA) também elaborou um *framework* de competências essenciais a todos os Profissionais de Contabilidade, independente da área de atuação. Esse framework foi organizado com a intenção de que Profissionais de Educação Contábil possam utilizar os conceitos para desenvolver currículos que auxiliem no desenvolvimento de um conjunto de competências que levarão os Profissionais Contábeis ao sucesso na profissão (AICPA, 2010).

Desta forma, o termo competência pode ser entendido como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que possam promover desempenho satisfatório na realização de algum objetivo profissional, acreditando-se que os melhores desempenhos profissionais estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas. (FLEURY, FLEURY 2001; GOLDBERG, 1974). Corroborando, o IAESB define competência como a capacidade de desempenhar um papel de trabalho com padrão significativo ao ambiente de trabalho, sendo que o profissional contábil deve possuir conhecimento técnico, habilidades profissionais, atitudes, valores e ética (IFAC, 2017).

As constantes mudanças na legislação internacional impactam nos serviços prestados pelos Profissionais Contábeis, logo, Rozheliuk e Kalchenco (2017) abordam que o desenvolvimento contínuo de competências que dão suporte às atividades profissionais em

diversas áreas da profissão contábil trazem vantagens significativas para os Contadores e às organizações que utilizam seus serviços. Em relação ao perfil requerido ao Profissional Contábil pelo mercado é possível identificar na literatura que esses profissionais devem ter um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitem atuarem de maneira satisfatória considerando as exigências do mercado de trabalho (FREZZATI, 2016; REIS *et al.*, 2015).

Na pesquisa de Montano *et al.* (2001) é possível identificar que já existia o debate de pesquisa sobre a relevância do desenvolvimento de capacidades e habilidades na educação Contábil. Os autores apontam que os empregadores consideravam importante que os contadores tivessem Habilidades de Comunicação, Interpessoais e de Tomada de Decisão, também observaram que muitos profissionais não têm essas habilidades desenvolvidas (MONTANO *et al.*, 2001).

Peleias *et al.* (2008), analisaram o perfil profissiográfico do Profissional de Contabilidade exigido em anúncios de emprego em jornais de São Paulo nos anos de 2004 e 2005. Os autores observaram a exigência de um perfil profissional eclético em vez de técnico Contábil. Desta forma, abordam que além da *expertise* técnica contábil, os contratantes esperam que os profissionais contábeis tenham interdisciplinaridade e habilidades que tragam contribuições para as organizações (PELEIAS *et al.*, 2008).

No estudo de Souza e Vergilino (2012), o qual os autores analisaram anúncios de trabalhos publicados por *headhunters* na Revista Exame nos anos de 2008 e 2009 direcionadas aos Profissionais Contábeis, foi identificado que as empresas buscam profissionais com amplos conhecimentos técnicos, habilidades pessoais e atitudes inovadoras. Os resultados encontrados foram comparados com as matrizes curriculares de algumas Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul, sendo possível observar que as maiores divergências entre ensino e mercado se concentram em Habilidades Pessoais e não Técnicas, como, por exemplo, Relacionamento Interpessoal, Comunicação, Trabalho em Equipe, Negociação e Liderança, entre outros (SOUZA; VERGILINO, 2012).

Ott *et al.* (2011) analisaram a percepção de estudantes e profissionais da área Contábil quanto aos conhecimentos, habilidades e métodos de ensino-aprendizagem considerados como mais importantes para a atuação do contador no mercado de trabalho. Os resultados demonstram que tanto os estudantes, quanto os profissionais consideram mais relevante o desenvolvimento de habilidades e os métodos utilizados de ensino-aprendizagem, quando comparados aos conhecimentos técnicos contábeis. Os autores ainda observam que existe uma abertura para experimentos de novos modelos de curso que tenham uma maior exposição de

métodos de ensino que promovam o desenvolvimento de competências considerando às novas demandas do Mercado de Trabalho global (OTT *et al.*, 2011).

Matias e Martins (2012) investigaram a existência de um perfil predominante na classe Contábil analisado sob a ótica de inteligência proposta na teoria de Howard Gardner. Os autores observaram que os Profissionais Contábeis demonstraram capacidade de compreensão, raciocínio lógico e dedutivo e comportamento sistemático. Contrariando as expectativas dos autores, a maioria dos profissionais pesquisados demonstrou baixo desenvolvimento de inteligência linguística, que é a capacidade e habilidade de usar a linguagem para transmitir ideias de forma escrita ou verbal (MATIAS; MARTINS, 2012).

Reis *et al.* (2015) estudaram a imagem do Profissional Contábil percebida por estudantes que estão iniciando ou concluindo o curso de graduação em Ciências Contábeis. Os autores apontam como resultado que a representação social que os discentes formaram foi de um profissional que deve ter como principais características habilidades pessoais, conhecimentos interdisciplinares e conduta ética para executarem seu trabalho com comprometimento a profissão (REIS *et al.*, 2015).

Chaffer e Webb (2017) analisaram as percepções de estudantes de graduação de Ciências Contábeis e Profissionais Contábeis formados sobre seus níveis de competências a partir de 16 Habilidades Genéricas consideradas importantes para o desenvolvimento da Profissão Contábil. Os resultados da pesquisa demonstram que os entrevistados não se sentiam desenvolvidos em 12 das 16 habilidades analisadas, sendo que as habilidades em que se sentiam mais competentes eram as pessoais, como Gestão do Tempo e Comportamento Profissional. Os autores concluem que a educação universitária não é o único canal de desenvolvimento de competências dos Profissionais Contábeis e sugere que os empregadores também devem dar atenção ao desenvolvimento de competências essenciais dos Profissionais Contábeis (CHAFFER; WEBB, 2017).

O fato das organizações Contábeis estarem buscando por Profissionais Contábeis com um perfil de habilidades pode ser porque a experiência anterior fica em segundo plano, pois o serviço será aprendido ao longo do tempo (PELEIAS, *et al.*, 2008). Corroborando, Howcroft (2017) apresenta em seu estudo que o discurso dos gestores quanto à formação dos Profissionais Contábeis está voltado para a necessidade dos Contadores possuírem ou desenvolverem um conjunto de habilidades durante sua formação, considerando que o treinamento técnico ocorrerá depois quando forem atuar nas Organizações.

A divergência entre o que é ensinado nos cursos de graduação de Ciências Contábeis e as expectativas das organizações quanto o perfil do Profissional Contábil e o desenvolvimento

de competências também é analisado por Howcroft (2017), que entrevistou professores de Universidades do Reino Unido e da Irlanda sobre a importância de 21 habilidades no perfil de Profissionais Contábeis que estão no início de suas carreiras. Desta forma, o autor identificou que a expectativa gerada pelas organizações contratantes dos Profissionais Contábeis é significativamente conflitante com as opiniões dos educadores, o que reforça os achados de Chaffer e Webb (2017) sobre a necessidade de se criar outros meios para o desenvolvimento contínuo dos Profissionais de Contabilidade.

Visando desenvolver os futuros Profissionais Contábeis Stephenson (2016) utilizou a Teoria de Comunidades Práticas para criar uma pedagogia de ensino de Contabilidade a partir de Comunidades Práticas, denominado de *Accounting Community of Practice* (ACOP). O autor relata que a estratégia ACOP foi estruturada em relação de cinco habilidades consideradas essenciais, sendo elas: a Resolução de Problemas; a Interação, Relações Interpessoais; Liderança; Comunicação e Gerenciamento de Projetos. Como resultado o autor aborda que a ACOP é eficaz na manutenção de ambientes de aprendizagem dinâmicos, aumentando a consciência dos estudantes em relação a ter Confiança, Habilidades de Comunicação e a desenvolver o Pensamento Criativo e também aborda que o foco desta pedagogia está no estudante e não no professor.

A literatura contábil expõe que os profissionais contábeis precisam desenvolver competências necessárias para atuarem como contadores. Um profissional competente precisa ter conhecimento técnico, habilidades específicas e genéricas, assim como um conjunto de atitudes que lhe proporcionam o entendimento necessário para que executem suas tarefas (CHAFFER; WEBB, 2017; IFAC, 2017). Desta forma, considerando o enfoque desta pesquisa, optou-se por realizar uma revisão sistemática da literatura para identificar as principais habilidades requeridas à atuação da Profissão Contábil.

2.2 REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE HABILIDADES CONTÁBEIS

A finalidade da revisão sistemática fundamenta-se na identificação e análise de artigos de revistas e periódicos científicos relevantes ao tema e que agrupados possam gerar uma agenda de pesquisa em relação às habilidades necessárias ao perfil do Profissional Contábil. Desta forma foi realizada uma revisão sistemática sobre as Habilidades necessárias aos Profissionais Contábeis, sendo que sistematização da pesquisa está apresentada na seção 3.1 do capítulo de Procedimentos Metodológicos.

A partir da realização da revisão sistemática observou-se que os estudos realizados sobre as Habilidades dos Profissionais Contábeis podem ser classificados em subdivisões em relação à temática da pesquisa. Em alguns estudos foram apresentadas as habilidades a partir de revisão de literatura. Outras pesquisas apresentaram a percepções de estudantes, e/ou empregadores, e/ou Instituições de Ensino Superior (IES) a respeito das habilidades necessárias aos Profissionais Contábeis e como elas estão sendo desenvolvidas durante a formação dos estudantes. E outros estudos apresentaram ferramentas ou métodos de ensino que promovem o desenvolvimento de habilidades necessárias aos Profissionais Contábeis.

Deste modo, as próximas seções apresentarão os resultados da revisão sistemática de literatura sobre Habilidades Contábeis conforme a classificação das pesquisas.

2.2.1 Estudos anteriores sobre Habilidades Contábeis

Libby e Luft (1993) realizaram uma revisão de literatura de artigos da área Contábil para identificar fatores determinantes no processo de tomada de decisão na atuação da Profissão Contábil. Os autores concluíram que as habilidades, conhecimentos, motivação e ambiente são determinantes do desempenho decisório nos contextos Contábeis (LIBBY; LUFT, 1993).

Stone, Hunton e Wier (2000) exploraram as diferenças baseadas em um *rank* sobre as habilidades e o conhecimento gerencial técnico, industrial e tácito de Contadores Gerenciais. Os resultados do estudo fornecem informações sobre os processos de aquisição de conhecimento e habilidades para a execução de trabalhos em vários níveis na Contabilidade Gerencial.

Lin (2008) apresentou 6 (seis) construtos sobre os componentes desejáveis de conhecimento e habilidade que devem ser enfatizados na educação Contábil, considerando os desafios decorrentes das mudanças do ambiente de negócios. Esses construtos são: habilidades de gestão; conhecimento / gestão de negócios; conhecimento de contabilidade geral; características pessoais; conhecimentos gerais; e técnicas básicas.

A autora aponta que com o aumento da globalização econômica e produção de alta tecnologia os modelos tradicionais de educação contábil que enfatizaram a entrega de conhecimento Contábil especializado deve ser renovada. Concluindo que os programas de educação Contábil devem incluir um amplo conjunto de habilidades e conhecimentos, sendo que redesenhar o currículo de Contabilidade promoverá um progresso na reforma da educação Contábil na China e outros países (LIN, 2008).

A necessidade de integração de Habilidades Genéricas em cursos universitários de Contabilidade é bem apresentada na literatura, mas a implementação de estratégias destinadas a desenvolver tais habilidades no contexto dos programas de Contabilidade tem sido desafiante para os acadêmicos e administradores dos cursos (BUNNEY; SHARPLIN; HOWITT, 2015). Deste modo, os autores buscaram traçar a evolução histórica do discurso de desenvolvimento de Genéricas na Contabilidade contextualizando os papéis sociais e econômicos das universidades em uma era de transformação no setor Contábil.

Bunney, Sharplin e Howitt (2015) apontam que a partir das mudanças na economia e dos avanços tecnológicos há a necessidade de graduados em Contabilidade terem mentalidades flexíveis e um conjunto de Habilidades Transversais, que permite a inovação e adaptação em um ambiente de trabalho dinâmico. Consequentemente, os autores consideram que as universidades devem desenvolver as Habilidades Genéricas exigidas pelos avanços nas carreiras dos graduados em Contabilidade contribuindo para o desenvolvimento da inovação econômica e social.

2.2.2 Percepções dos Estudantes e Profissionais Contábeis sobre as habilidades requeridas à Profissão Contábil

Lin, Xiong e Liu (2005) analisaram a percepção de profissionais Contábeis, professores e estudantes acerca da importância de conhecimentos, habilidades e pedagogias para a educação Contábil na China. Os autores identificaram que Contabilidade Financeira, Gestão, Contabilidade Tributária, Direito Comercial, Auditoria, Ética e Sistemas de informação estão entre os conhecimentos mais importantes para o currículo de Ciências Contábeis de acordo com os respondentes.

Os respondentes consideraram dez habilidades importantes para o perfil do profissional contábil, sendo elas: Comportamento Profissional; Tecnologia da Informação; Língua Estrangeira; Relações Interpessoais, Tomada de Decisão, Pensamento Analítico e Crítico; Comunicação Escrita; Trabalho em Equipe, Liderança; Comunicação Oral. Quanto às práticas pedagógicas para o ensino de Contabilidade, os respondentes sugerem que análise de informações, atribuições da empresa e análise de casos são os três métodos mais eficazes para treinar estudantes de contabilidade na China (LIN; XIONG; LIU 2005).

Salleh e Azis (2014) investigaram a percepção de profissionais da área de Contabilidade Forense e usuários de serviços de Contabilidade Forense da Malásia sobre os traços essenciais, habilidades relevantes e valores éticos do setor público forense para os

Profissionais Contábeis. Desta forma, os autores identificaram que os Contadores Forenses devem possuir traços essenciais, sendo eles: traços éticos; traços analíticos; traços de confiança; e traços de avaliação. As principais informações sobre as Habilidades Básicas dos Contadores forenses do setor público identificada pelos autores são: Habilidade Investigativa; Habilidades Técnicas de Auditoria; Habilidade de Pensamento Crítico e Estratégico; Habilidade de Identificar questões-chave; e Habilidade de Compreender os objetivos de um caso.

Foram analisadas, sob o conceito da religiosidade, as cinco principais informações dos valores éticos islâmicos que aumentam a eficácia de serviços forenses, são elas: integridade; confiabilidade; responsabilidade; transparência e honestidade; e disciplina. Os autores apontam que os resultados da investigação empírica devem fornecer as orientações necessárias que ajudarão o departamento de Contabilidade Geral da Malásia e a academia a desenvolverem programas de treinamentos para contadores forenses no setor público, assim como no desenvolvimento de um currículo acadêmico à contabilidade forense (Salleh e Azis, 2014).

Muhamad e Sudin (2015) buscaram identificar a percepção dos docentes de cursos de graduação em Contabilidade sobre o ensino oferecido por quatro Universidades Públicas da Malásia comparando os resultados com a National Philosophy of Education (NPE). Os autores apontam que a maioria das Universidades públicas expressou, formalmente, compromisso delas com os acadêmicos em fornecer um ensino de excelência em sua visão e sua missão. No entanto, os autores relatam que as Universidades não pareciam ter um compromisso formal para desenvolver a parte espiritual de seus estudantes, conforme exigido pela NPE.

Entretanto, os professores de contabilidade das universidades públicas envolvidos neste estudo parecem concordar com a NPE no que diz respeito ao desenvolvimento da moral dos estudantes, que deve ser definido como o objetivo principal do programa de contabilidade. Deste modo, os resultados sugerem que os programas de Contabilidade deveriam reduzir a parte técnica e incluir mais treinamentos que enfatizassem a capacidade dos estudantes em serem pensadores. Os autores concluem que seus achados podem contribuir para o aprimoramento dos programas de Contabilidade da Malásia considerando a NPE (MUHAMAD; SUDIN, 2015).

Abayadeera e Watty (2016) investigaram, a partir das perspectivas dos empregadores acerca dos profissionais Contábeis, as Habilidades Genéricas desenvolvidas durante a graduação de Ciências Contábeis. Para isso, os autores forneceram uma lista de habilidades

contextualizada para o Sri Lanka e desenvolvida com base em estudos anteriores. Os resultados demonstram que as Habilidades Genéricas, como Tomada de Decisão, Liderança e Trabalho em Equipe são mais priorizadas ao sucesso profissional do que as Habilidades Técnicas. Contudo os autores salientam que a maioria das Habilidades Genéricas consideradas importantes não é desenvolvida durante a graduação.

Deste modo, Abayadeera e Watty (2016) sugerem que há a necessidade de redesenhar o currículo do curso de Contabilidade, a fim de aproximar Universidades, Profissionais Contábeis e empregadores sobre a necessidade do desenvolvimento de Habilidades Genéricas para a Profissão Contábil.

Osmani *et al.* (2017) examinaram as percepções de estudantes de pós-graduação em Contabilidade ou Finanças, em uma Universidade Pública do Oriente Médio, sobre a importância das habilidades que devem ser desenvolvidas para atuação Contábil. Os autores observaram que as habilidades mais importantes são as de Comunicação, Analíticas, de Autogestão, Gestão de Tempo e Trabalho em Equipe. As menos importantes são a de Pensamento Crítico, seguido por Habilidades de Pesquisa e Criatividade.

Os autores analisaram as respostas sob a perspectiva de idioma, gênero e idade dos respondentes e observaram que os respondentes do gênero masculino consideram Habilidades Tecnológicas extremamente importantes, enquanto respondentes do gênero feminino consideram que Habilidades de Liderança e Comunicação são mais importantes. Enfim, os pesquisadores concluem que há a necessidade de órgãos responsáveis pelo ensino, universidades e empresas criarem um elo para a melhoria do desenvolvimento de habilidades para estudantes de Ciências Contábeis (OSMANI *et al.*, 2017).

Carmona, Rivas e Rodríguez (2017) realizaram uma pesquisa com Profissionais Contábeis que assumiram cargos executivos e gerenciais em entidades públicas de Trujillo, Venezuela. Tendo como objetivo identificar as competências gerenciais dos Contadores Públicos destas entidades, os autores observaram que as entidades públicas exigem do Contador Público um conjunto de conhecimentos e habilidades, como: Gestão Financeira e de Orçamento; Coleta de Informações, Análise e Resolução de Problemas; Planejamento e Gestão de Projetos; entre outros. Desta forma, foi recomendado que os Contadores desenvolvessem de forma eficiente e eficaz tais conhecimentos e habilidades, pois permitirá que Contadores públicos sejam competentes ao realizarem suas funções e possam prestar um bom trabalho à sociedade.

Durante a coleta dos artigos observou-se que há uma concentração de pesquisas realizadas na Austrália sobre a temática de habilidades na profissão Contábil. Desta forma,

agruparam-se os resultados observados relativos à percepção de estudantes, profissionais e IES de Contabilidade a fim apresentar os estudos realizados no contexto Australiano.

Lange, Jackling e Gut (2006) investigaram como as Habilidades Técnicas e Genéricas foram desenvolvidas durante a formação dos estudantes no curso de Contabilidade em duas Universidades da Austrália. Os autores observaram que houve uma diferença na percepção dos estudantes em relação ao desenvolvimento de habilidades quando comparado com as variáveis de gênero e idade, sendo que os graduados do gênero masculino percebem um subdesenvolvimento em Habilidades Genéricas, como as de Comunicação e Relações Interpessoais, enquanto graduadas do gênero feminino percebem um subdesenvolvimento em Habilidades Técnicas, como Estatística e Tecnologias da Informação.

Os resultados do estudo apontam a necessidade de dar maior ênfase no desenvolvimento de Habilidades Genéricas, pois essas habilidades auxiliam os graduados na execução do trabalho Contábil, desta forma os autores sugerem que os órgãos responsáveis elaborem uma estrutura de curso mais ampla para aprimorar a experiência educacional e o desenvolvimento de Habilidades Genéricas de graduados em Contabilidade (LANGE; JACKLING; GUT, 2006).

Kavanagh e Drennan (2008) examinaram as percepções dos estudantes de graduação de Contabilidade da Austrália a respeito das habilidades e atributos que eles consideram importantes à carreira deles. Os autores também examinaram as habilidades e atributos esperados por um grupo de empregadores, visando identificar as lacunas entre as percepções dos estudantes, as formações deles e as expectativas dos empregadores. Os resultados apontam que os estudantes consideram mais importantes ter qualificações técnicas, além de desenvolver Habilidades Interpessoais e de Comunicação.

Já os empregadores buscam profissionais que tenham domínio de Habilidades Gerenciais e de Negócio, Habilidades Interpessoais e de Comunicação, que sejam éticos e possuam um conjunto de valores. Em relação ao desenvolvimento destas habilidades durante a graduação, tanto os estudantes, quanto os empregadores consideram que tais habilidades são pouco desenvolvidas durante o curso, sendo que os empregadores consideram que falta experiência de “vida real” aos graduados de Contabilidade, desta forma apontam a importância da educação continuada no desenvolvimento do profissional contábil (KAVANAGH; DRENNAN, 2008).

Jackling e Natoli (2015) relataram as percepções de provedores de estágio da Austrália a respeito das competências necessárias aos estrangeiros licenciados em Contabilidade pelo *Professional Year Program* (PYP), que tem como regra um estágio de 12 semanas (240

horas) a fim de preparar os estudantes para uma vaga de emprego na área Contábil. A partir dos resultados, os autores perceberam que a habilidade mais desenvolvida nos estagiários durante o programa é o Trabalho em Equipe.

Os autores apresentam que mais de 40% dos entrevistados indicaram que os estagiários não conseguem demonstrar a capacidade de estarem “prontos para trabalhar” em relação à cultura dos negócios, à capacidade de lidar com problemas e à falta de Habilidade de Comunicação. Desta maneira, os resultados da pesquisa demonstram os pontos em que o PYP deve ser aprimorado para garantir que os graduados internacionais preencham as lacunas no Mercado de Trabalho Australiano (JACKLING; NATOLI, 2015).

Dunbar, Laing e Wynder (2016) investigaram quais os requisitos requeridos pelos empregadores para os cargos na área de Contabilidade. Os dados foram coletados a partir de publicações de anúncios de emprego em um jornal de Queensland, Austrália, durante os períodos de 2006 a 2009. Os autores perceberam que os empregadores dão prioridade às Habilidades Interpessoais, principalmente Habilidades de Comunicação, e, em menor escala, às Habilidades Técnicas. Esses resultados foram comparados com os currículos dos cursos de graduação de Contabilidade na Austrália, que demonstrou não estarem em consonância com o que é esperado pelos empregadores. Desta forma, os autores sugerem que existe a necessidade de incluir, no currículo dos cursos de Contabilidade, o desenvolvimento de Habilidades Genéricas, tais como de Comunicação e Interpessoais.

Chaplin (2017) examinou o impacto da terceirização de serviços Contábeis pelas firmas de Contabilidade da Austrália nos serviços prestados pelos graduados atuantes na Profissão Contábil, e as habilidades necessárias que eles devem possuir identificadas pelas firmas de Contabilidade. O autor aponta como resultado que as habilidades consideradas mais importantes pelas firmas são as Analíticas, e que a menos importante é a Habilidade de Trabalho em Equipe. A partir de uma busca mais abrangente, o autor percebeu que pode ser um dos impactos da terceirização nas firmas de Contabilidade o fato de a Habilidade de Trabalho em Equipe ter menos importância.

Por fim, Chaplin (2017) considera que os resultados observados servirão como um norte às Instituições de Ensino Superior, e para os educadores quando reformularem o currículo de cursos de Ciências Contábeis, principalmente no que tange ao desenvolvimento de habilidades.

Weller (2017) investigou os efeitos da migração no mercado de trabalho Australiano em relação à Profissão Contábil. O autor aponta que os empregadores contratam os Contabilistas migrantes para prestarem serviços não Contabilísticos e que a grande frequência

de migração ocasiona altas taxas desemprego na Austrália, principalmente entre os jovens com qualificações de nível superior e sem experiência de trabalho. O autor apresenta que há escassez de habilidades nos profissionais migrantes e aponta que a origem e gênero dos migrantes são determinantes que influenciam no mercado de trabalho australiano.

Smith e Maguire (2018) examinaram as percepções de estudantes Chineses de Contabilidade sobre as habilidades exigidas ao Profissional Contábil na Austrália, considerando a dificuldade de estrangeiros para se posicionarem no mercado Australiano. Os estudantes chineses apontam que as Habilidades de Comunicação são mais importantes para a sua atuação profissional na Austrália, porém os estudantes tendem a dar ênfase ao desenvolvimento de Habilidades Técnicas e subestimam o desenvolvimento de outras Habilidades Genéricas desejáveis aos Profissionais de Contabilidade, como Trabalho em Equipe e Liderança.

Em relação às habilidades necessárias para a atuação na Profissão Contábil é possível observar que na percepção dos estudantes é importante tanto desenvolver Habilidades Técnicas (KAVANAGH; DRENNAN, 2008) quanto Habilidades Genéricas, como de Comunicação e Relações Interpessoais (OSMANI *et al.*, 2017; SMITH; MAGUIRE, 2018). O resultado da percepção dos empregadores aponta que as Habilidades de Comunicação, Pensamento Analítico e Trabalho em Equipe se sobrepõem as Habilidades Técnicas. Entretanto, observa-se que tanto na percepção dos estudantes quanto na dos empregadores, essas habilidades não estão sendo desenvolvidas durante a formação dos Profissionais Contábeis. Logo, observa-se que há a necessidade de revisar o currículo dos Cursos de Ciências Contábeis, principalmente para incluir o desenvolvimento de habilidades necessárias aos Profissionais de Contabilidade (ABAYADEERA; WATTY, 2016; DUNBAR, LAING; WYNDER, 2016; CHAPLIN, 2017).

2.2.3 Habilidade de sistemas e tecnologia da informação

Greenberg (1997) examinou o uso de sistemas na aprendizagem de Contabilidade de Custos em relação ao desenvolvimento de Habilidades de Pensamento Meta-Cognitivo. Foi realizado um experimento com cento e vinte estudantes da Universidade de Widener em que se utilizaram os conceitos de sistemas (objetivo, usuário, entradas, processamento e saídas) no qual os estudantes deveriam resolver problemas por meio do uso de cálculos contábeis e a através dos sistemas e cálculos. Os resultados indicam que os estudantes que usam os sistemas de organização se desenvolveram melhor do que os estudantes que usam a

organização apenas baseada em cálculos. Desta forma o autor ressalta que os resultados auxiliam no avanço do desenvolvimento dos sistemas de informação para a educação Contábil.

Theuri e Gunn (1998) tiveram como objetivo de estudo o fornecimento de informações que auxiliassem na projeção, avaliação e atualização do currículo do curso de Sistemas de Informação Contábil, no nível de graduação, em Faculdades e Universidades dos Estados Unidos. Para isso, os autores buscaram compreender como os educadores e os empregadores percebiam a formação de Habilidades de Sistemas nos graduados dos cursos de Sistema de Informações Contábeis, ponderando acerca da futura atuação deles como Profissionais de Contabilidade.

Os autores identificaram que há divergências nas respostas dos educadores e dos empregadores, resultando que a estrutura do curso de Sistemas Contábeis não estimula a formação de habilidades necessárias aos Profissionais Contábeis. Desta forma, Theuri e Gunn (1998) salientam a necessidade e a importância das IES e dos empregadores trabalharem juntos na elaboração do currículo do curso, alinhando o ensino dos Profissionais Contábeis às exigências do mercado.

Blaskovich e Mintchik (2011) investigaram influências internas e externas sobre as recomendações dos executivos contábeis sobre a terceirização da infraestrutura de Tecnologia da Informação. Em relação às influências internas, os autores observaram que quando Habilidades de Liderança, Gestão de Projetos e Gestão de Tempo, por exemplo, são fortes características do diretor de informações (CIO), os executivos da Contabilidade provavelmente recomendarão contra a terceirização. Porém quando as habilidades são fracas, Contadores são mais propensos a imitar as ações de pares da indústria, optando pela terceirização da TI.

Calayoglu e Aktas (2011) observaram que, na Turquia, os estudantes das Universidades têm pelo menos uma disciplina sobre Contabilidade e Informática. Porém, os autores explicam que nessas disciplinas os estudantes são ensinados sobre introdução a informática e ressaltam que o mercado necessita que os futuros profissionais de Contabilidade tenham conhecimento sobre pacotes contábeis que serão utilizados para executar o trabalho profissional.

Desta forma, os autores indicam que os estudantes precisam ter conhecimento contábil, bem como habilidades e conhecimentos sobre informática para poderem atuar no mercado de trabalho de forma efetiva, além disso, sugerem que as Universidades

disponibilizem duas disciplinas sobre o tema, uma em relação à introdução a informática, e outra sobre a utilização de pacotes de contabilidade (CALAYOGLU; AKTAS, 2011).

Ragland e Ramachandran (2014) investigaram quais as funções do *software* Excel são percebidas como importantes aos Profissionais Contábeis para atuarem na Contabilidade Pública. A pesquisa foi realizada com estudantes de graduação e pós-graduação e em organizações de Contabilidade Pública. Como resultado, os autores identificaram que as funções mais importantes do Excel são: fórmula básica, filtros e classificação de dados, pesquisa vertical (horizontal), formatação de documentos e instruções.

A partir dos resultados, os autores ressaltam que há divergências tanto no que os estudantes percebem como importante, quanto às práticas utilizadas no mercado, sugerindo que a inclusão do ensino de Excel no currículo dos cursos de Ciências Contábeis pode trazer vantagens para estudantes ingressarem na carreira pública. Ragland e Ramachandran (2014) também consideram que o Excel pode ser utilizado em sala de aula para desenvolver Habilidades de Raciocínio Crítico, Analítico e de Resolução de Problemas dos estudantes.

2.2.4 Desenvolvimento da Habilidade de Comunicação

May e Arevalo (1983) apresentaram um programa utilizado pela Universidade da Geórgia no currículo do curso de Contabilidade. Essa iniciativa teve a intenção de integrar o ensino de Habilidades de Escrita com as disciplinas regulares do curso, pois se observou que os Profissionais Contábeis carecem de aperfeiçoamento em relação à Habilidade de Escrita e, devida a importância desta habilidade à profissão dos Contadores, tanto os professores, quanto os estudantes acreditam que o programa ocasionou melhorias à Habilidade de Escrita dos futuros Profissionais Contábeis.

Hirsch e Collins (1988) abordam que a Comunicação Oral e Escrita são habilidades essenciais na carreira do Contador, porém, muitos estudantes de graduação ignoram desenvolver tais habilidades por não perceberem a importância delas na profissão contábil. Desta forma, os autores elaboraram um programa de desenvolvimento de Habilidades Oral e Escrita nas disciplinas de Gestão e de Contabilidade de Custos no período de dois anos.

O efeito do programa foi positivo no desenvolvimento das habilidades dos estudantes, e os autores ressaltam que essas habilidades deveriam ser trabalhadas em todas as disciplinas com o intuito de formar profissionais integrados. A partir dos resultados do programa, os autores propõem que as Habilidades de Comunicação são mais bem ensinadas em cursos Profissionais de Contabilidade, em vez de serem ensinadas apenas como parte da educação

geral dos cursos, ou em algum curso de Comunicação Empresarial (HIRSCH; COLLINS, 1988).

May e May (1989) realizaram uma pesquisa com o objetivo de identificar o que as Faculdades e Universidades dos Estados Unidos fazem para melhorar as Habilidades de Comunicação dos estudantes de Contabilidade. Os autores identificaram que a maioria dos cursos de Contabilidade já oferece aos estudantes disciplinas de Comunicação em Negócios, e que algumas universidades já planejavam adicionar um curso de Comunicação Contábil, ou um programa de habilidades integradas para melhorar o desenvolvimento de habilidades nos estudantes dos cursos de Contabilidade.

Mohrweis (1991) aborda que as Habilidades de Escrita é uma grande deficiência na atuação dos Profissionais de Contabilidade. Desta forma, o autor objetivou relatar a experiência de usar técnicas de escrita na avaliação de estudantes das disciplinas de Contabilidade Intermediária e de Auditoria Financeira ao longo de dois semestres a fim de observar a melhora da escrita entre os graduandos. A melhoria mais observada no desenvolvimento da Habilidade de Escrita foi a construção do Pensamento Analítico na elaboração das redações de documentos contábeis elaboradas pelos estudantes da Universidade de Indiana, Estados Unidos.

A educação contábil, constantemente, passa por reformas na busca por se adaptar às novas exigências estabelecidas pelo mercado. Dentre as mudanças estabelecidas, Reinstein e Houston (2004) identificaram se a introdução do conjunto de princípios “A Plain English Handbook: How to Create Clear SEC Disclosure Documents” elaborado pela *Securities and Exchange Commissions* (SEC) trariam melhorias à Habilidade de Escrita dos estudantes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Wayne State, Estados Unidos.

Os autores concluíram que houve uma melhora na Habilidade de Escrita dos estudantes ao utilizarem os princípios elaborados pela SEC e salientam o fato de a utilização de uma linguagem simples e direta pelos Profissionais Contábeis melhora a produção de relatórios financeiros, sendo assim, proporcionam informações completas aos investidores financeiros (REINSTEIN; HOUSTON, 2004).

Sin, Jones e Petocz (2007) avaliaram uma intervenção projetada para integrar a aprendizagem de Habilidades Genéricas, como a Comunicação Oral e Escrita e desenvolvimento de Pensamento Analítico, alinhado com o conteúdo Contábil. Os autores elaboraram materiais e atividades voltados para estimular o desenvolvimento das habilidades. As práticas adotadas apontaram melhorias na qualidade de aprendizagem dos estudantes para avaliar o seu próprio trabalho. Os autores sugerem que atribuições escritas sistematicamente

projetadas podem ser usadas mais amplamente, não apenas no primeiro ano dos cursos de Contabilidade, mas também em cursos de pós-graduação.

Barratt, Hanlon e Rankin (2011) avaliaram como o oferecimento de oficinas de escrita em um curso de Pós-graduação de Contabilidade impacta no desenvolvimento da Habilidade de Comunicação dos estudantes de uma Universidade da Austrália. Os autores perceberam melhora significativa na escrita dos estudantes que participaram das oficinas, principalmente na redação de documentos Contábeis. Desta forma, sugerem que outros programas de Contabilidade incluam meios de abordarem ao desenvolvimento de Habilidades de Comunicação, considerando que o aprimoramento desta habilidade é benéfico à formação do Profissional Contábil.

Riley e Simons (2016) analisaram a percepção de Profissionais Contábeis e de professores de cursos de Ciências Contábeis sobre a Habilidade de Escrita dos estudantes de graduação em Contabilidade, evidenciando principalmente os erros cometidos pelos estudantes na produção de textos e documentos contábeis. Os autores obtiveram como resultado o fato que os maiores erros cometidos pelos estudantes são relacionados à gramática, ao uso de pronomes e artigos, à concordância verbal e à apresentação do verbo e do sujeito nas frases.

Os autores consideram que os resultados da pesquisa demonstram a necessidade de incluir alternativas ao currículo do curso de Contabilidade devido à importância da Habilidade de Escrita para a atuação nessa profissão. Também esperam que os resultados possam ser um norte ao desenvolvimento de ferramentas que melhorem as Habilidades de Escrita dos estudantes de Contabilidade durante a formação deles (RILEY; SIMONS, 2016).

Oussii e Klibi (2017) examinaram como os estudantes de Contabilidade percebem a Habilidade de Comunicação no desenvolvimento do sucesso nas carreiras deles. Assim, os autores aplicaram um questionário aos estudantes de três escolas de negócios da Tunísia a fim de identificar a percepção destes. Os resultados indicam que todos os estudantes estão conscientes da importância da Habilidade de Comunicação no sucesso profissional na área de Contabilidade. No entanto, os estudantes consideram que existe a necessidade de desenvolver Habilidade de Escrita e Oral, principalmente em relação a ter de proficiência em francês, que é a língua de negócios na Tunísia.

Os autores ressaltam que há altas taxas de desemprego na Tunísia, fato que pode afetar aos Profissionais Contábeis, haja vista que a formação deles concentra-se, principalmente, sobre habilidades e aspectos técnicos. Desta forma, Oussii e Klibi (2017) acreditam que os resultados deste estudo poderão ser úteis ao desenvolvimento de currículos de cursos na área

de negócios tanto em contextos locais como internacionais, atentando à importância de desenvolver Habilidades de Comunicação ao Profissional Contábil.

Pereira e Silva (2018) verificaram as contribuições que a aprendizagem cooperativa pode proporcionar para o desempenho acadêmico e para a Habilidade de Comunicação dos acadêmicos de Ciências Contábeis. Na pesquisa foram utilizadas duas habilidades intelectuais da taxonomia de Bloom: aplicação e análise. O experimento foi realizado com os estudantes de Ciências Contábeis de uma Universidade pública. Os resultados apontam que a aprendizagem cooperativa contribui para a melhoria da Habilidade de Comunicação Escrita, no entanto, não apresentou diferença significativa na categoria de aplicação, referente ao desempenho acadêmico.

Desde a década de oitenta já eram realizadas pesquisas sobre a Habilidade de Comunicação, tanto na forma escrita, quanto na forma oral (May; Arevalo, 1983; Hirsch e Collins 1988). Os resultados observados nos estudos apontam que a Habilidade de Comunicação é essencial para a atuação dos Profissionais Contábeis, porém, percebe-se que ainda há a necessidade de elaborar práticas de ensino que incluam o desenvolvimento da Habilidade de Comunicação durante a formação dos Profissionais Contábeis (RILEY; SIMONS, 2016; OUSSII; KLIBI, 2017).

2.2.5 O uso de ferramentas e práticas de ensino para o desenvolvimento de Habilidades

Perlow e Kopp (2004) investigaram se as habilidades dos estudantes de Ciências Contábeis, classificadas no fator de Conscienciosidade de Big Five, influenciaram no desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes quando submetidos a um novo ambiente de aprendizagem. Os autores demonstram que a relação entre conscienciosidade e desempenho é mais forte ao longo do tempo de aplicação em um novo ambiente de aprendizagem. Logo, os autores concluem que há necessidade de estudar como as variáveis se relacionam temporariamente em relação ao desempenho e desenvolvimento de habilidades dos estudantes.

Maelah *et al.* (2012) identificaram se os formandos do curso de Ciências Contábeis da Universidade de Kebangsaan, Malásia, adquiriram habilidades no treinamento industrial a que são submetidos antes de se formarem. Os autores observaram que participar do programa de treinamento industrial propicia aos formandos desenvolverem Habilidades de Comunicação, Liderança, Trabalho em Equipe e Autogestão. Maelah *et al.* (2012) e abordam que o

treinamento industrial traz benefícios aos graduandos em Contabilidade, principalmente ao proporcionar a experiência de vida real no ambiente de trabalho.

Kargin e Aktas (2012) mediram o uso da Habilidade de Pensamento Estratégico de Profissionais Contábeis e estagiários de Contabilidade, por meio do Strategic Thinking Questionnaire (STQ), durante a adoção das IFRS, ISA e do novo Código Comercial na Turquia. Os autores observaram que os estagiários tiveram um maior índice de utilização da Habilidade de Pensamento Estratégico durante as mudanças; consideram que esta diferença pode ser causada pela evolução dos programas educacionais e os currículos dos cursos, considerando que os estagiários fizeram parte de cursos que foram planejados de acordo com as mudanças propostas pela adoção das Normas Internacionais.

Os autores ainda salientam que, para os profissionais terem êxito nesse ambiente de rápidas mudanças, é necessário que eles tenham Habilidades de Pensamento Criativo, Pensamento Crítico, Análise de Sistemas, Resolução de Problemas, Trabalho em Equipe, Comunicação, Tecnológicas e de Relações Interpessoais (KARGIN; AKTAS, 2012).

Daly *et al.*, (2015) relataram os processos e os resultados de uma pesquisa experimental realizada com os estudantes do curso de Contabilidade da Universidade de Canberra, Austrália. Esse estudo teve a intenção de verificar a melhora de Habilidades Interculturais dos estudantes, com base na construção de alianças em grupos de cultura mista. Os estudantes participaram de uma experiência de aprendizagem a partir da intervenção dos pesquisadores na formação de grupos durante as aulas. Foi proposto aos estudantes que esses participassem de tarefas em grupos com colegas de diferentes culturas, durante as atividades foram realizados alguns exercícios a fim de desenvolver as Habilidades Interculturais.

Os resultados do estudo apontam que a aprendizagem cultural dos estudantes parece aumentar conforme a construção de alianças permite a eles que trabalhem em um ambiente de colaboração em pequenos Grupos culturalmente mistos. Para os autores, os resultados desta pesquisa são relevantes, pois existem muitos estudantes estrangeiros na Austrália, e as diferenças culturais são uma barreira para o desenvolvimento dos futuros Profissionais Contábeis (DALY *et al.*, 2015).

Mascarell e Cabedo (2015) expõem que as Universidades Espanholas tiveram de se adaptar à nova abordagem proposta pelo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que visa à formação integral dos estudantes alicerçado ao desenvolvimento de competências, à realização de atividades de treinamento e à avaliação dos resultados alcançados pelos estudantes. Logo, os autores verificaram as metodologias utilizadas pelos professores do curso de Finanças e Contabilidade da Universidade de Valência, as atividades de formação dos

estudantes, as competências desenvolvidas e os sistemas de avaliação que ocorreram durante o processo de mudança sugerido pela EEES.

Os autores concluíram que, para que esse novo modelo de ensino tenha êxito, será necessário que as Universidades integrem esses elementos de uma forma estratégica impulsionando que o corpo docente elabore novas metodologias, e conscientizando os estudantes que, durante o processo de ensino e aprendizagem deles, eles devem ser os principais protagonistas. Os autores ainda ressaltam que há resistência significativa por parte dos professores às novas abordagens propostas pela EEES; os estudantes parecem ter uma baixa motivação em relação às novas mudanças (MASCARELL; CABEDO, 2015).

Oliveira *et al.*, (2016) buscaram compreender o desenvolvimento de competências Contábeis em comunidade de práticas por meio da aprendizagem situada, entrevistando profissionais membros do Sindicato dos Contabilistas do Estado de Goiás (SCESGO), no Brasil. Os autores observaram que o método de aprendizagem situada pode desenvolver competências em profissionais Contábeis e que os membros do Sindicato constituem uma Comunidade de Práticas, compartilhando diferentes conhecimentos contábeis, o que beneficia principalmente o desenvolvimento das competências técnica, intelectual, interpessoal e de comunicação.

Viviers (2016) avaliou se as variáveis de um projeto de intervenção de ensino denominado ‘The Amazing Tax Race’ influenciam no desenvolvimento de habilidades de estudantes de uma Universidade Sul-Africana. O autor aponta que as variáveis aplicadas na intervenção de ensino contribuem positivamente para o desenvolvimento de habilidades, como Comunicação, Trabalho em Equipe e Gestão do tempo. Viviers (2016) também considera que esse modelo de intervenção pode servir para superar o desafio de acomodar grandes grupos de estudantes na sala de aula.

Azevedo, Araujo e Medeiros (2017) identificaram os conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas pelos discentes de Contabilidade por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) em uma disciplina de Orçamento Empresarial. Os autores observaram que os principais conhecimentos adquiridos pelos discentes com aplicação da ABP se deram nas áreas Contábil e Gerencial. As habilidades que apresentaram um maior desenvolvimento foram a de Trabalho em Equipe, de Planejamento e a Visão Sistêmica, já as atitudes foram o comprometimento, proatividade e respeito pela opinião dos outros. Conclui-se, então, que a utilização da ABP pode ser considerada positiva no desenvolvimento de competência dos estudantes de Ciências Contábeis.

Martins, Martins e Araújo (2017) verificaram a percepção dos estudantes de graduação a respeito das habilidades e competências desenvolvidas na disciplina de Perícia Contábil dos cursos de Ciências Contábeis de quatro IES do Brasil. Os resultados da pesquisa apontam que os estudantes percebem obter conhecimentos e habilidades durante a disciplina de Perícia Contábil, porém não se sentem aptos à realização da atividade de Perito Contábil na prática. Os autores concluem que a falta de confiança dos estudantes está relacionada com o fato de os docentes não utilizarem metodologias tais quais, método de caso, oficinas de práticas periciais e/ou processos reais e salientam sobre a necessidade de incluir tais metodologias no ensino de Contabilidade.

Reyneke e Shuttleworth (2018) entrevistaram membros da administração da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade da África do Sul. As entrevistas apontam sobre como os educadores de Ensino a Distância (EAD), em um país em desenvolvimento, perceberam a necessidade de introduzir um módulo baseado em estudo de caso para desenvolver habilidades. Os autores perceberam que a partir da inclusão de estudos de casos adaptados os estudantes de EAD desenvolvem de forma eficaz as habilidades necessárias à prática Contábil. E salientam que a reforma na educação Contábil deve aprimorar as técnicas de ensino para incluir também o desenvolvimento de habilidades no ensino a distância.

Seow e Shankar (2018) investigaram se a orientação de Trabalho em Equipe em sala de aula, em curto prazo, impacta nas percepções de estudantes de Contabilidade com tendências de trabalhar individualmente. Os autores utilizaram um modelo de avaliação por pares utilizados no trabalho em equipe. Os estudantes que tinham maior tendência a trabalhar individualmente observaram menos benefícios de se envolver em um trabalho em equipe e também ficaram menos à vontade com os sistemas de avaliação por pares.

Os pesquisadores apontam que a orientação de habilidades para o Trabalho em Equipe pode ter tornado os participantes mais conscientes das características para um bom funcionamento da equipe, levando os estudantes a serem mais críticos na avaliação de sua própria equipe (SEOW; SHANKAR, 2018).

Liu e Fu (2018) observaram que a estrutura do currículo de ensino dos cursos de graduação em Ciências Contábeis na China não está adequada para formar o estudante quanto à prática contábil, pois, são poucas horas de aulas práticas; o conteúdo de ensino se desvia das reais necessidades das empresas; o treinamento prático é realizado sem a cooperação das empresas; e o desenvolvimento e a avaliação de habilidades dos estudantes não são conduzidos da maneira correta, pois não dá enfoque ao que precisa ser desenvolvido.

Desta forma, os autores organizaram um sistema de prática de simulação de Habilidades Contábeis com base em arquitetura B / S, onde professores poderão promover o desenvolvimento de Habilidades Práticas dos estudantes. Segundo Liu e Fu (2018), este sistema abre caminho para o ensino e a aprendizagem Contábil, pois promove a reforma do ensino da Contabilidade nas Universidades.

A partir dos resultados é possível observar que já está ocorrendo um movimento no contexto das Universidades em relação ao uso de ferramentas ou metodologias que auxiliem no desenvolvimento de habilidades, a fim de complementar a formação dos estudantes de Ciências Contábeis. Porém, observa-se que as práticas ou metodologias estão sendo utilizadas pontualmente para o desenvolvimento de algumas Habilidades Práticas e/ou Genéricas, (DALY *et al.*, 2015; LIU; FU, 2018; SEOW; SHANKAR, 2018). Deste modo, observar-se que embora haja pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades é necessário que as IES definam um novo modelo de ensino para os cursos de Contabilidade, estimulando o uso de novas metodologias de ensino na sala de aula (MASCARELL; CABEDO, 2015).

A Partir das análises da Revisão Sistemática de Literatura, buscou-se apresentar as habilidades que foram apresnetadas nos estudos, como pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 - Estudos sobre as Habilidades dos Profissionais Contábeis

Autogerenciamento	Kavanagh e Drennan (2008); Maelah <i>et al.</i> (2012); Osmani <i>et al.</i> (2017)
Comportamento Profissional	Stone, Hunton e Wier (2000); Lin, Xiong e Liu (2005); Kavanagh e Drennan (2008); Lin (2008); Salleh e Azis (2014);
Comunicação Escrita	May e Arevalo (1983); May e May (1989); Reinstein e Houston (2004); Lin, Xiong e Liu (2005); Kavanagh e Drennan (2008); Jackling e Natoli (2015); Dunbar, Laing e Wynder (2016); Oussii e Klibi (2016); Osmani <i>et al.</i> (2017)
Comunicação Oral	May e May (1989); Lin, Xiong e Liu (2005); Lange, Jackling e Gut (2006) Maelah <i>et al.</i> (2012); Kargin e Aktas (2012); Bunney, Sharplin e Howitt (2015); Jackling e Natoli (2015); Dunbar, Laing e Wynder (2016); Oussii e Klibi (2016); Osmani <i>et al.</i> (2017); Smith e Maguire (2018)
Gestão de negócios	Kavanagh e Drennan (2008); Lin (2008)
Gestão de pessoas	Dunbar, Laing e Wynder (2016)
Gestão de projetos	Carmona, Rivas e Rodríguez (2017)
Gestão do tempo	Maelah <i>et al.</i> (2012); Dunbar, Laing e Wynder (2016); Carmona, Rivas e Rodríguez (2017); Osmani <i>et al.</i> (2017)
Habilidade em Excel	Ragland e Ramachandran (2014); Dunbar, Laing e Wynder (2016)
Habilidade Interpessoal	Lin, Xiong e Liu (2005); Lange, Jackling e Gut (2006); Kargin e Aktas (2012); Bunney, Sharplin e Howitt (2015); Dunbar, Laing e Wynder (2016)
Liderança	Lin, Xiong e Liu (2005); Kavanagh e Drennan (2008); Maelah <i>et al.</i> (2012); Bunney, Sharplin e Howitt (2015); Dunbar, Laing e Wynder (2016); Smith e Maguire (2018)
Língua estrangeira	Lin, Xiong e Liu (2005); Oussii e Klibi (2016)

Pensamento Analítico	Zin <i>et al.</i> (2005); Kavanagh e Drennan (2008); Ragland e Ramachandran (2014); Salleh e Azis (2014); Muhamad e Sudin (2015); Dunbar, Laing e Wynder (2016); Osmani <i>et al.</i> (2017); Chaplin (2017)
Pensamento criativo	Maelah <i>et al.</i> (2012); Kargin e Aktas (2012)
Pensamento crítico	Lin, Xiong e Liu (2005); Maelah <i>et al.</i> (2012); Kargin e Aktas (2012); Ragland e Ramachandran (2014); Salleh e Azis (2014); Kavanagh e Drennan (2008)
Pensamento estratégico	Kargin e Aktas (2012); Dunbar, Laing e Wynder (2016)
Pensamento meta-cognitivo	Greenberg (1997)
Pensamento sistêmico	Kargin e Aktas (2012)
Proatividade	Dunbar, Laing e Wynder (2016)
Resolução de problemas	Maelah <i>et al.</i> (2012); Kargin e Aktas (2012); Ragland e Ramachandran (2014); Jackling e Natoli (2015); Dunbar, Laing e Wynder (2016); Carmona, Rivas e Rodríguez (2017); Kavanagh e Drennan (2008)
Técnicas de contabilidade	Kavanagh e Drennan (2008); Lin (2008); Salleh e Azis (2014); Dunbar, Laing e Wynder (2016); Carmona, Rivas e Rodríguez (2017);
Tecnologia da informação	Maelah <i>et al.</i> (2012); Kargin e Aktas (2012); Calayoglu e Aktas (2011); Lin, Xiong e Liu (2005); Greenberg (1997); Dunbar, Laing e Wynder (2016); Kavanagh e Drennan (2008)
Tomada de Decisão	Libby e Luft (1993); Lin, Xiong e Liu (2005); Kavanagh e Drennan (2008)
Trabalho em equipe	Zin <i>et al.</i> (2005); Kavanagh e Drennan (2008); Maelah <i>et al.</i> (2012); Kargin e Aktas (2012); Bunney, Sharplin e Howitt (2015); Dunbar, Laing e Wynder (2016); Osmani <i>et al.</i> (2017); Smith e Maguire (2018)

Fonte: elaborado segundo os dados da pesquisa (2019).

Por meio da análise do resultado da revisão sistemática, observa-se que na área Contábil está ocorrendo um movimento para o desenvolvimento de habilidades dos estudantes de Ciências Contábeis. Embora as Habilidades Técnicas sejam essenciais para a execução do trabalho Contábil, o perfil que é exigido ao Profissional Contábil, indica a necessidade do desenvolvimento pleno dos estudantes, visando à atuação dos futuros Profissionais Contábeis. Deste modo, percebe-se que há a necessidade de desenvolvimento de outras habilidades, além das técnicas, durante a formação estudantes, como habilidades de cunho Social e Emocional.

Deste modo, percebendo a importância das Habilidades Sociais e Emocionais para a atuação da Profissão Contábil, na seção 2.3 será apresentado o que são as Habilidades Socioemocionais e como elas estão sendo desenvolvidas no ambiente acadêmico.

2.3 HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

Durante muito tempo, apenas o desenvolvimento de Habilidades Cognitivas era considerado como elemento essencial para o sucesso pessoal e profissional. Porém, hoje, diversos países estão incluindo em suas políticas públicas e educacionais o desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais, dada sua relevância para a formação plena do indivíduo

(SANTOS *et al.*, 2018). Para formar crianças e jovens para superar os desafios do século XXI é necessário o desenvolvimento de um conjunto de Habilidades para: “aprender, viver, conviver e trabalhar em um mundo cada vez mais complexo”. (IAS, 2014, p. 4).

As Habilidades Socioemocionais são entendidas como a capacidade de reflexão que os indivíduos têm de se relacionar com o outro, e também a em tomar decisões interpessoais e intrapessoal (PARANHOS *et al.*, 2017). No meio acadêmico há um consenso em organizar as Habilidades Socioemocionais em cinco grandes domínios de personalidade, conhecidos como *Big Five* (SANTOS E PRIMI, 2014; ABED, 2016).

Os domínios de personalidade *Big Five* foram elaborados a partir de diversas pesquisas que foram realizadas para estabelecer uma forma de medir aspectos particulares da personalidade, chegando ao consenso de que as características de personalidade que um indivíduo poderia ter poderiam ser classificadas em cinco fatores, sendo eles: Abertura a novas experiências, Amabilidade, Conscienciosidade, Extroversão e Neuroticismo (SANTOS E PRIMI, 2014; SANTOS *et al.* 2018). O Quadro 2 apresenta a definição dos cinco fatores da teoria de Big Five.

Quadro 2 - Definição de Big Five

Abertura a Novas Experiências	é a tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. O indivíduo aberto a novas experiências caracteriza-se como imaginativo, artístico, excitável, curioso, não convencional e com amplos interesses.
Conscienciosidade	é a tendência a ser organizado, esforçado e responsável. O indivíduo consciencioso é caracterizado como eficiente, organizado, autônomo, disciplinado, não impulsivo e orientado para seus objetivos (batalhador).
Extroversão	é orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva). O indivíduo extrovertido é caracterizado como amigável, sociável, autoconfiante, energético, aventureiro e entusiasmado.
Amabilidade	é a tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta. O indivíduo amável ou cooperativo se caracteriza como tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo (direto quando se dirige a alguém).
Neuroticismo	é definido como a previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor. O indivíduo emocionalmente instável é caracterizado como preocupado, irritado, introspectivo, impulsivo, não autoconfiante, podendo manifestar depressão e desordens de ansiedade.

Fonte: Adaptado de Santos e Primi (2014).

Nos últimos anos, as competências sociais e emocionais dos estudantes estão no foco do desenvolvimento de Políticas Públicas de Educação (DAVIDSON *et al.*, 2017; STAJKOVIC, *et al.*, 2018). Neste contexto, há uma iniciativa para a inclusão do desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais no sistema de educação (IAS, 2014; WOOD, 2017). Pois, estas habilidades são fundamentais para o sucesso nas relações sociais,

personais e acadêmicas, uma vez que possibilita aos indivíduos conhecer suas capacidades e refletir sobre suas emoções (PARANHOS, 2017).

Neste cenário, classificação de *Big Five* é utilizada para classificar e medir as Habilidades Sociais e Emocionais dos estudantes, considerando que o resultado permite a criação de um ambiente de ensino mais personalizado (FRUYT, 2014). Para contribuir com a personalização do ensino e avançar nas pesquisas sobre o desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais alguns estudos relacionados a essas habilidades indicam que pode haver diferença no desenvolvimento de habilidades de indivíduos em relação ao gênero, idade, tipo de ensino, entre outras variáveis (WOOD, 2017; BACON; LENTON-MAUGHAN; MAY, 2018; SALAVERA; USÁN; TERUEL, 2018).

Em países da Europa, assim como nos Estados Unidos estão acontecendo mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. (PINHEIRO; SARRICO; SANTIAGO, 2011; LÓPEZ, 2017). As principais mudanças observadas estão relacionadas ao alinhamento do ensino-aprendizagem dos estudantes frente aos desafios do século XXI. Deste forma, é necessário identificar oportunidades para implementar um currículo que apoie o desenvolvimento social e emocional dos estudantes (FETTIG *et al.*, 2018). Logo, a realização de pesquisas sobre Metodologias que auxiliem no desenvolvimento pleno dos estudantes se torna necessária, como, tais como, estudos relacionados às Metodologias ativas de ensino (PINHEIRO; SARRICO; SANTIAGO, 2011; FREZATTI *et al.*, 2016; LÓPEZ, 2017).

2.4 METODOLOGIAS ATIVAS E *CHALLENGE BASED LEARNING*

A Metodologia Ativa baseia-se no fato de que o estudante, ao utilizar experiências reais ou simuladas, terá a capacidade de solucionar problemas advindos de atividades essenciais ao ambiente em que se encontra inserido (GOBBO; BEBER; BONFIGLIO, 2016). Na utilização de Metodologias Ativas para o ensino e a aprendizagem o estudante é o ator principal, logo a aprendizagem ocorre de maneira dinâmica, fazendo com que o estudante estimule seu raciocínio crítico, sua pesquisa, sua reflexão, sua capacidade de análise e de tomada de decisão. O foco do estudante está na capacidade de aprender a aprender, tendo o professor o papel de facilitador do aprendizado e não o único detentor do conhecimento (SILVA; SCAPIN, 2011; VALES; SANTOS, 2018).

A utilização de Metodologias Ativas faz parte de uma transição de um modelo centrado no ensino para um modelo centrado na aprendizagem. Essa transição envolve mudanças tanto na cultura de quem ensina, quanto na de quem aprende, sendo que a

construção do ensino-aprendizagem deve acontecer com a participação de professores e estudantes, uma vez que os dois elos devem entender sobre a metodologia utilizada. Desta forma, os professores devem levar em consideração as diversas formas de aprendizagem dos estudantes para planejar a metodologia aplicada, assim como o planejamento de materiais que serão utilizados e os estudantes devem se tornar os maiores responsáveis pelos seus processos de aprendizagem (GÁMYZ-SÁNCHEZ, 2017; MOYA, 2017).

Na formulação de uma aula ou disciplina estruturada por uma Metodologia Ativa é importante observar que os estudantes estão acostumados com metodologias tradicionais. Sendo assim, é necessário formular uma apresentação em relação à abordagem da Metodologia Ativa possibilitando que os estudantes entendam o contexto e a estrutura da aula ou disciplina (OLIVEIRA NETO; CHIORATTO, 2017). Também é necessário apresentar aos estudantes os objetivos de aprendizagem que se busca atingir, os conteúdos que serão trabalhados, como será a estrutura do desenvolvimento da aula e/ou disciplina e como será a avaliação de resultados dos estudantes (SILVA; SCAPIN, 2011).

As rápidas mudanças do século XXI, os adventos da internet e da tecnologia criam a necessidade de uma educação que permita que estudantes desenvolvam, desde o ciclo escolar, Habilidades, como: Liderança, Criatividade, Pensamento Crítico, Inovação, Adaptação e Resolução de Problemas. Para proporcionar o desenvolvimento destas habilidades, pode ser utilizada como estratégia educacional de *Challenge based Learning (CBL)*, que é uma Metodologia Ativa que tem como foco principal o desenvolvimento de habilidades para os desafios do século XXI (NICHOLS; CATOR, 2008; CHENG, 2016).

A aprendizagem baseada em desafios é uma metodologia colaborativa que incentiva o desenvolvimento de habilidades dos estudantes. A aplicação de *CBL* na sala de aula motiva os estudantes a solucionarem um desafio sobre algum tema real da atualidade. Para a resolução do desafio os estudantes planejam ações, compartilham suas experiências e discutem sobre questões importantes que podem ser resolvidas por eles. (BINDER *et al.*, 2017; MORESI *et al.*, 2017).

O *framework* de *CBL* foi desenvolvido pela Equipe de educação da *Apple Inc* e essa metodologia foi adotada pelo sistema educacional dos Estados Unidos visando desenvolver os estudantes de ensino médio para enfrentarem os desafios do século XXI (NICHOLS; CATOR, 2008; YOOSOMBOON; WANNAPIROON, 2015; CHENG, 2016). O *CBL* permite que os estudantes se familiarizem com problemas reais que precisam ser resolvidos, sendo que cada etapa que os estudantes executam para encontrar soluções os motiva a seguir para a

próxima, tornando o *CBL* uma interessante metodologia de ensino ativo (BINDER *et al.*, 2017; MORESI *et al.*, 2017).

O que difere o *CBL* de outras Metodologias Ativas é que a aprendizagem está apoiada na utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), os estudantes podem usar seus aparelhos eletrônicos, como celulares, computadores e *tablets* e têm como aliada a Internet para auxiliar as pesquisas, a construção do desafio e a disponibilização dos resultados para as mídias sociais. (NICHOLS; CATOR, 2008; YOOSOMBOON; WANNAPIROON, 2015; CHENG, 2016).

Ao desenvolver o guia de sala de aula voltado para a aprendizagem baseada em desafio, a *Apple Inc.* propôs que um modelo de *CBL* incluísse três etapas interconectadas, sendo elas: Engajar, Investigar e Agir (NICHOLS; CATOR, 2008). A cada etapa os estudantes realizam atividades que vão ser necessárias para que eles passem a etapa seguinte, sendo que em todas as etapas os estudantes deverão refletir, documentar e compartilhar suas ações e ideias (NICHOLS; CATOR; TORRES, 2016).

De acordo com o *framework* de *CBL*, proposto pela *Apple Inc.*, cada etapa é composta por estágios que correspondem às atividades que os professores e estudantes deverão realizar durante a solução do desafio, sendo elas: a Grande Ideia, a Questão Essencial, o Desafio, as Questões orientadoras, as Atividades de orientação, os Recursos Orientadores, a Solução, a Avaliação, a implementação e a divulgação (NICHOLS; CATOR, 2008). Para uma maior compreensão sobre o ciclo de *CBL*, cada estágio está descrito no Quadro 3.

Quadro 3 - Atividades do modelo de *Challenge based Learning* proposto pela *Apple Inc.*

Nome do estágio	Descrição do estágio
<i>Grande Ideia</i>	A grande ideia é um conceito amplo que pode ser explorado de várias maneiras, é envolvente e tem importância para os estudantes e para a sociedade em geral. Podendo ser uma “grande ideia” que impacta a toda uma comunidade ou a uma parte específica.
<i>Questão Essencial</i>	A partir da grande ideia surge a geração de uma ampla variedade de questões que devem refletir o que é importante saber sobre a grande ideia, para refinar e contextualizar uma ou umas questões essenciais.
<i>Desafio</i>	Os estudantes serão desafiados a solucionar um desafio proposto a partir da grande ideia e suas questões essenciais. As respostas dos estudantes ao desafio podem ser transformadas em ações concretas.
<i>Questões orientadoras</i>	São questões geradas pelos estudantes, que representam o conhecimento necessário que os estudantes precisam descobrir para enfrentar com sucesso o desafio.
<i>Atividades de orientação</i>	São atividades que ajudam os estudantes a responderem as questões orientadoras, como, pesquisa, simulações, jogos entre outras.
<i>Recursos orientadores</i>	É um conjunto de recursos que pode incluir podcasts, websites, vídeos, bancos de dados, entrevista com especialistas e outros que apoiam as atividades e auxiliam os estudantes a desenvolverem uma solução para o desafio.
<i>Solução</i>	Cada desafio é apresentado de forma ampla o suficiente para permitir

Nome do estágio	Descrição do estágio
	uma variedade de soluções. Cada solução deve ser apresentada de forma concreta e claramente articulada. Os resultados da solução devem ser apresentados em um formato multimídia, como um <i>podcast</i> ou um vídeo.
<i>Avaliação</i>	A solução pode ser avaliada quanto à sua conexão com o desafio, precisão do conteúdo, clareza de comunicação, aplicabilidade para implementação e eficácia da ideia, entre outras coisas. Além da solução, o processo que os indivíduos, bem como Equipes passaram para chegar a uma solução também pode ser avaliado, capturando o desenvolvimento das principais Habilidades do século XXI.
<i>Publicação</i>	O processo de desafio permite múltiplas oportunidades para documentar e publicar as Etapas e a solução do desafio para um público maior. Os estudantes são encorajados a publicar seus resultados on-line, solicitando <i>feedback</i> . A ideia é ampliar a comunidade de aprendizagem e fomentar a discussão sobre soluções para os desafios importantes para os estudantes e as partes interessadas em geral.

Fonte: Adaptado de Nichols e Cator (2008).

Embora as etapas do *CBL* sejam bem definidas, essa metodologia pode ser adaptada a diversos ambientes de aprendizagens, podendo variar quanto à duração do tempo da aplicação da metodologia *CBL* e também na intensidade de cada etapa que compõe o ciclo de *CBL*, como, por exemplo: se a aula que se propõe o desafio acontece em um curto espaço de tempo, um dia, ou uma semana, provavelmente o desafio se encerrara na Etapa de solução, sendo que não haverá a Etapa de avaliação e publicação do desafio (APLLE, 2011; NICHOLS; CATOR; TORRES, 2016).

Considerando as peculiaridades que podem ocorrer ao se utilizar a metodologia *CBL*, os autores Nichols, Cator e Torres (2016) classificaram alguns modelos de aplicação relacionando o tempo de duração do desafio e a intensidade de cada etapa. Deste modo, *Nano CBL* é a classificação para a utilização de *CBL* entre um e sete dias; *Mini CBL* é utilizado quando a duração de aplicação dura entre duas a quatro semanas; *Standard CBL* é a classificação para quando a aplicação de *CBL* dura mais de um mês; *Capstone CBL* quando tem uma duração mais prolongada entre um a dois semestres.

No modelo de *Nano CBL* o professor tem maior participação na Etapa de engajamento, já direcionando os estudantes para o desafio. Os estudantes atuam com maior intensidade nas Etapas de investigação e ação, porém, é comum encerrar o desafio na fase de implementação devido ao tempo de aplicação da Metodologia (NICHOLS, CATOR; TORRES, 2016). Considerando o tempo de aplicação de *CBL* e a participação do professor, para a realização desta pesquisa foi utilizado o modelo de *Nano CBL*.

Além das classificações apresentadas, os autores também conceituaram o *Strategic CBL*, que é utilizado no nível institucional (NICHOLS; CATOR; TORRES, 2016). Desta

forma, é possível perceber que, embora, existam guias que demonstrem o passo a passo para a aplicação do *CBL*, como o *framework* elaborado pela *Apple Inc* (2008), esse método pode ser completamente adaptável à necessidade de quem vai aplicá-lo, personalizando a estrutura de cada aula ou disciplina (COBBETT; 2013).

Considerando que a metodologia de CBL promove o desenvolvimento dos estudantes em relação ao conhecimento e habilidades necessárias para o enfrentamento dos desafios do século XXI (NICHOLS, CATOR; TORRES, 2016), alguns estudos foram realizados apresentando sobre a utilização da metodologia de CBL.

Martin, Rivale e Diller (2007) realizaram uma pesquisa experimental na qual buscaram identificar métodos instrucionais que podem facilitar o desenvolvimento de competências adaptativas em um curso de biotransporte de uma Faculdade de Engenharia Biomédica. Os autores criaram duas turmas, em uma foram utilizados métodos tradicionais de ensino (variável de controle) e na outra foi utilizado um modelo de ciclo de desafio chamado de Ciclo Star Legacy (SL) 34, o qual têm como passos a identificação do desafio, a geração de ideias, a realização de pesquisas, a criação de uma solução e publicação dos resultados.

Os autores relatam que nos dois modelos os estudantes aumentaram os níveis de conhecimento, porém ressaltam que os estudantes que participaram da turma em que se utilizaram métodos de ensino tradicionais tiveram menor desempenho em relação à inovação e resolução de problemas quando comparados aos resultados obtidos pelos estudantes que participaram da turma que se utilizou Metodologia Ativa (MARTIN, RIVALE E DILLER, 2007).

Os autores Kuswadi e Nuh (2016) também realizaram uma pesquisa experimental comparando o modelo de ensino tradicional com o modelo de aprendizagem baseada em desafios em disciplinas do curso politécnico de mecatrônica da Politeknik Elektronika Negeri Surabaya na Indonésia. Os autores relatam que os estudantes consideraram o método de CBL efetivo e atraente, porém, quando questionados sobre a utilização de CBL em outras disciplinas, a maioria dos estudantes respondeu ter preferência pelos métodos de ensino tradicionais, considerando eles mais efetivos para ensinar os conteúdos que os estudantes almejam aprender.

A justificativa dos estudantes pela preferência de métodos de ensino tradicionais é porque os professores do curso podem não ter o domínio suficiente sobre o *CBL*, impactando negativamente na aprendizagem dos estudantes. Os estudantes, também consideraram que o tempo para solucionar o desafio proposto durante a pesquisa não foi o suficiente, o que acabou por prejudicar o desenvolvimento de suas aprendizagens. Logo, os autores indicam

que para aplicar *CBL* é necessário considerar a experiência do professor, a disponibilidade de materiais de ensino e prática, o conhecimento e a motivação dos estudantes em relação à *CBL* e de um ambiente direcionado para a prática de *CBL*, como um laboratório ou uma sala de aula ampla com acesso a internet (KUSWADI; NUH, 2016).

Santos (2016) identificou um método de apoio ao treinamento de desenvolvimento de aplicativos baseado em desafios e práticas ativas, a partir de uma pesquisa de campo e um estudo de caso em ambientes de desenvolvimento de aplicativos e *software* em quatro Universidades do Brasil. O autor relata que a forma como o método é proposto proporciona o aprendizado dos estudantes em relação ao trabalho em Equipe, a colaboração e comprometimento entre os membros de cada grupo.

Os estudantes consideram que o método proposto pelo autor é vantajoso quando comparado com outros métodos de ensino para o desenvolvimento de aplicativos, porque eles se sentiram mais motivados ao serem desafiados, tiveram liberdade para buscar seus conhecimentos a partir de fontes diferentes, e acreditam que o processo de criatividade foi mais amplo, pois eles conseguiram organizar suas ideias e tarefas dando foco somente ao que foi necessário para a construção da solução do desafio. Os estudantes ainda ressaltam que as fases do modelo são muito importantes para a construção do protótipo, como as “*questions guide*” que auxiliam os estudantes a identificarem os problemas relacionados àquele desafio (SANTOS, 2016).

Cheng (2016) aplicou a metodologia de *CBL* em um programa do curso de Enfermagem de uma Universidade de Hong Kong, a autora concluiu que essa metodologia é eficaz para a aprendizagem autodirigida, ativa e participativa dos estudantes de Enfermagem. O *CBL* capacitou os estudantes a explorar um desafio de resolver um problema do mundo real criando uma solução criativa, como resultado da pesquisa a autora observou que os estudantes desenvolveram habilidades necessárias aos Profissionais de Enfermagem, como: Gestão de Projetos, Resolução de Problemas, Comunicação e Trabalho em Equipe.

Binder *et al* (2017) realizaram sua pesquisa em um projeto de um curso de desenvolvimento de aplicativos para telefones móveis, esse curso foi modelado utilizando métodos tradicionais de ensino e a metodologia de *CBL*, a duração do curso foi de 800 horas. O projeto foi divulgado na rede acadêmica, tendo 398 candidatos inscritos, os autores realizaram uma fase de testes e entrevistas para selecionar apenas os estudantes que se enquadravam no perfil esperado, desta forma 110 estudantes foram escolhidos para realizar o curso. A composição do curso teve um Desafio Inicial, alguns Mini Desafios com a duração de duas semanas e o Desafio principal que norteou todo o curso.

Os autores relatam que a partir da utilização do *CBL*, a maioria dos estudantes se sentiram motivados para realizar os desafios, tendo melhorado a compreensão dos estudantes na resolução de problemas, assim como promoveu o desenvolvimento de Habilidades, como Comunicação e Autonomia. Porém, os autores salientam que alguns pontos negativos foram identificados na utilização desta Metodologia Ativa em relação à inadequação do perfil dos estudantes, como: falta de compromisso com a tarefa e os demais participantes, falta de base teórica ou técnica sobre o que estava sendo abordado no curso, bem como a resistência de alguns estudantes quanto a sua autonomia (BINDER *et al.*, 2017).

Radberg *et al.* (2018) realizaram um estudo de caso longitudinal no *Chalmers Challenge Lab*, o laboratório de desafios da Faculdade de Engenharia de Chalmers, na Suécia. Antes da realização da pesquisa o laboratório de desafios utilizava como método de ensino-aprendizagem o Ciclo CDIO, um método já difundido no ensino de Engenharia, durante a realização da pesquisa os autores propuseram uma adaptação do Ciclo de CDIO utilizando o método *CBL*. Os autores realizaram uma pesquisa qualitativa através de entrevistas com estudantes de mestrado em engenharia durante os anos de 2014, 2015 e 2016 que participaram do *Chalmers Challenge Lab*, buscando identificar como a participação no laboratório de desafio auxiliou no desenvolvimento de suas dissertações.

Os autores também enviaram um questionário para todos os estudantes de mestrado da Universidade de Chalmers tendo como finalidade identificar a avaliação dos estudantes sobre suas próprias aprendizagens, desta forma os autores relatam que tanto os estudantes que foram submetidos a um modelo de ensino tradicional, quanto os estudantes que estavam participando do laboratório de desafios tiveram bons índices de aprendizagem. Porém, identificaram que os estudantes que participaram do laboratório tiveram mais contato com a comunidade acadêmica, empresas e financiadores de projetos. Sendo assim, o envolvimento de partes interessadas durante a construção da dissertação dos estudantes permitiu que os resultados da dissertação se tornassem um produto para a comunidade ou para o mercado, logo os autores indicam que a inclusão de partes interessadas durante o período do desafio, pode resultar na entrega de melhores resultados nas dissertações dos estudantes (RADBERG *et al.*, 2018).

O contato com diferentes usuários fora do grupo acadêmico durante a realização do desafio também foi observado como uma interação positiva na pesquisa realizada por Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce e García-Peñalvo (2016), os autores modelaram um método de ensino a partir do *framework* de *Challenge based Learning* e de *Challenge Based Instruction* e aplicaram o método em um curso da Faculdade de Engenharia de Energia da

Universidade Técnica de Madri nos anos de 2015 e 2016, tendo 169 estudantes matriculados, divididos em 28 Equipes de trabalho com uma média de seis estudantes por grupo.

Os autores observaram que os estudantes que interagiram com partes interessadas fora do ambiente da sala de aula solucionaram o desafio proposto com maior êxito, já os estudantes que não se comunicaram com a comunidade para considerar experiências externas não conseguiram realizar o desafio proposto. A comunicação entre os estudantes da Equipe foi registrada em um fórum na plataforma *moodle*, os estudantes utilizaram diferentes fóruns durante os estágios do desafio tornando o fórum um ambiente de compartilhamento de informações e colaboração entre as equipes e as partes interessadas. Os autores analisaram estatisticamente o número de interações dos estudantes e concluíram que a utilização de ferramentas de mídias sociais auxilia no desenvolvimento de comunicação dos estudantes (FIDALGO-BLANCO; SEIN-ECHALUCE; GARCÍA-PEÑALVO, 2016).

Martinez e Crusat (2017) aplicaram o método CBL em um curso da Jornada de Inovação em Energia para Cidades Inteligentes, envolvendo estudantes de primeiro ano de mestrado de engenharia de 4 (quatro) Universidades da Europa. A jornada de Inovação teve duração de três semanas, mas a resolução do desafio teve duração anual. Os desafios que os estudantes tinham que solucionar foram propostos pela comunidade acadêmica, empresas, startups e municípios.

Os autores abordam a importância de cada indivíduo desenvolver Habilidades de Comunicação, e salientam que durante o desafio os estudantes foram orientados a se comunicar constantemente com os integrantes das equipes, com a comunidade acadêmica e com as partes interessadas, como empresas, startups e municípios a fim de melhorar a Habilidade de Comunicação Oral e Escrita dos estudantes, como as atividades são muito dinâmicas, diferentes redes sociais foram usadas para que os estudantes se comunicassem rapidamente e compartilhassem o que estava acontecendo (MARTINEZ; CRUSAT, 2017).

Os autores também salientam a importância da constituição de equipes mistas em relação à formação e as habilidades dos integrantes, pois para resolver o desafio é necessário que o grupo seja multifuncional, desta forma, cada equipe foi constituída de três a cinco membros, tendo os estudantes liberdade para escolherem a Equipe e seus papéis de atuação. Os autores concluíram que o fato dos estudantes trabalharem para solucionar desafios reais propostos pelas partes interessadas fez com que eles se motivassem a criar soluções inovadoras, desenvolvessem sua aprendizagem e habilidades, tornando-os competentes para enfrentarem situações inesperadas durante sua jornada profissional.

Em relação à composição das equipes, Santos (2016) aborda que os estudantes foram agrupados de 2 a 5 estudantes e salienta que as formações das equipes devem ocorrer de forma natural, sendo que o número de integrantes de cada equipe, assim como a escolha dos membros das equipes devem ser definidos pelos estudantes, porém o professor pode indicar uma limitação entre o número mínimo e máximo para a formação de cada equipe. Já Cheng (2016) relata que no desafio proposto aos estudantes de enfermagem cada equipe era composta por quinze a dezesseis integrantes, pois se considerou que em situações reais, dificilmente as equipes de trabalhos seriam composta por poucos membros, como equipes de quatro ou cinco pessoas.

No estudo de Binder *et al.* (2017) as equipes tinham de dois a quatro integrantes, os estudantes tinham formações distintas e possuíam diferentes graus de formação, como: graduação, especialização, mestrado e doutorado. Os autores identificaram que estudantes com menor grau de formação não conseguiram desenvolver algumas habilidades durante a realização do desafio. Desta forma, os autores sugerem que a composição das equipes com integrantes com grau ou formação diferente pode prejudicar a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades de alguns estudantes quando se utiliza o método *CBL* (BINDER *et al.*, 2017). Esses resultados divergem dos observados por Martinez e Crusat (2017) que sugerem que a composição de equipes mistas possibilita que os estudantes desenvolvam habilidades em conjunto visando à formação de um grupo multidisciplinar e aprendendo durante todo o processo do desafio.

Tanto no estudo de Martin, Rivale e Diller (2007), quanto no estudo de Gaskins *et al.* (2015) os autores relataram que houve maior concentração de estudantes do gênero masculino em seus estudos. Na aplicação da Metodologia *CBL* a composição das equipes foi predominantemente masculina, porém os autores não identificaram que a diferença de composição das equipes influenciou de alguma forma na aprendizagem ou formação dos estudantes.

Em relação ao trabalho em equipe, Cheng (2016) relata que os integrantes de cada equipe decidiam sobre o papel de cada um durante o desafio, sendo que cada estudante recebia diferentes funções e responsabilidades, de acordo com o seu interesse e experiência, esses resultados também foram observados nos estudos de Santos (2016) e Baloian (2006). Moresi *et al.* (2017) complementam que é importante que a equipe tenha uma hierarquia definida em relação aos participantes, e que cada um tenha papéis de atuação e responsabilidades a serem cumpridas.

O autor ainda menciona que é promissor para a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades dos estudantes que eles tenham múltiplas responsabilidades e que possam transitar entre os papéis definidos pela Equipe, pois assim eles terão uma visão sobre todo o processo da solução do desafio (MORESI *et al.*, 2017). Desta forma, Santos (2016) sugere que realizar dinâmicas de grupo, como as que os estudantes se apresentam e compartilham seus costumes, habilidades e conhecimentos, pode facilitar na formação das equipes, pois os estudantes que vão se integrar em torno de objetivos comuns para solucionar o desafio. Já o autor Cobbett (2013) indica que a utilização de clipes sobre a temática do desafio proposto auxilia na compreensão dos estudantes quanto ao tema proposto para a solução do desafio.

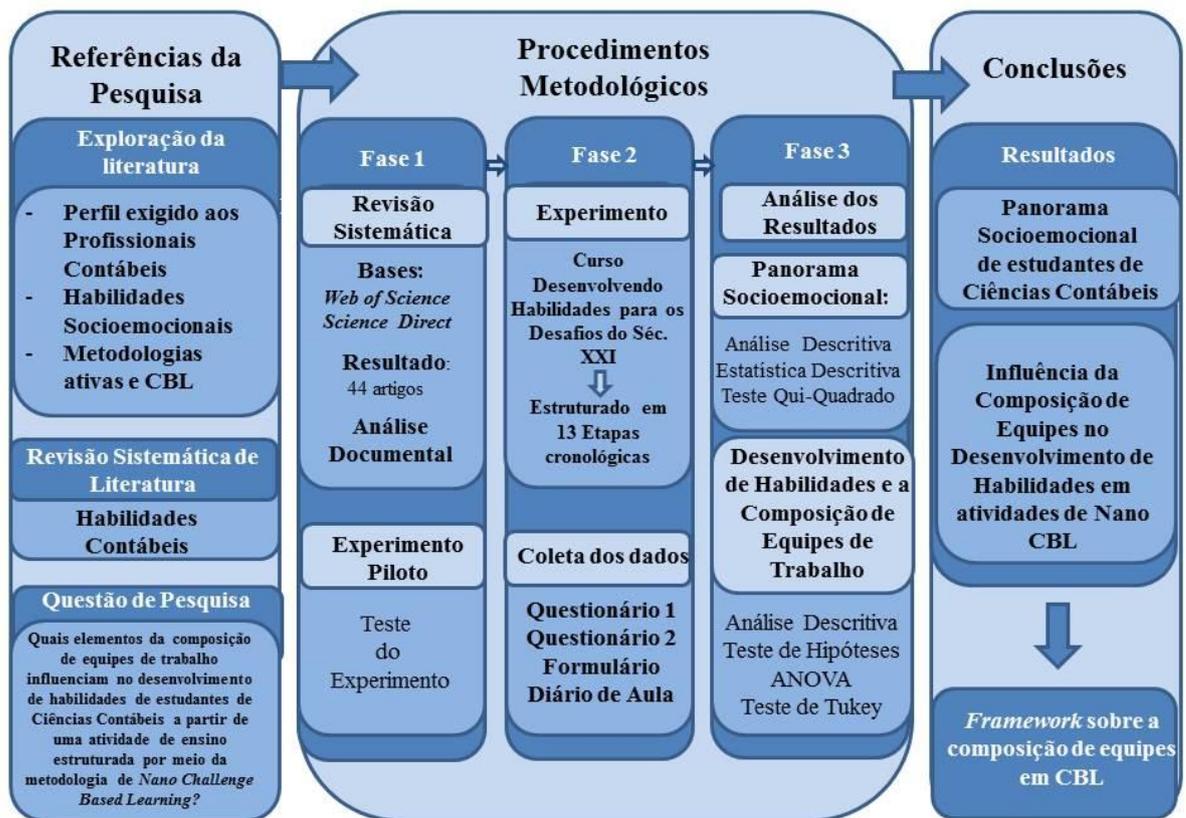
Os autores Martinez e Crusat (2017), Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce e García-Peñalvo (2016) e Cheng (2016) ressaltam que a comunicação dos estudantes a partir de mídias sociais facilita para que os integrantes das equipes criem um ambiente de trabalho colaborativo e contínuo, no qual eles podem informar rapidamente os membros da equipe sobre os resultados encontrados durante a realização da fase de pesquisa e resolução do desafio. O uso das redes sociais também permite aos integrantes das equipes se comunicarem e interagirem de maneira livre, podendo utilizar recursos da Web 2.0, como *Facebook*, *Google Drive* e *WhatsApp*.

Em relação ao ambiente em que será realizado o desafio, Binder (2017) aborda que influencia na aprendizagem dos estudantes, se a sala é ampla ou pequena considerando o número de estudantes que vão participar do desafio e como o ambiente está estruturado. Os autores Martin, Rivale e Diller (2007) também salientam que é importante observar se o ambiente está adaptado para gerar a colaboração entre os estudantes, como o formato da sala de aula, a disposição das cadeiras, se é fixa ou móvel, influenciam na motivação dos estudantes para participarem do desafio. Além destas variáveis, Kuswadi e Nuh (2016) complementam que um ambiente para aplicação de *CBL* tem que dispor de acesso à internet e tecnologias de informação para os estudantes.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção apresenta a trajetória de construção da pesquisa, desta forma, a apresentação dos procedimentos metodológicos é dividida em três fases, as quais foram elaboradas durante a realização da dissertação, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1- Desenho de Pesquisa



Fonte: elaborada pela autora (2019).

3.1 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

A fim de contribuir com a literatura sobre as habilidades requeridas à Profissão Contábil, a Fase 1 desta pesquisa foi classificada quanto à abordagem como qualitativa e quanto aos objetivos como descritiva, pois propõem a construção de uma revisão sistemática sobre o tema, apresentando o estado da arte e indicando uma agenda de pesquisa. A revisão sistemática é uma forma de pesquisa que utiliza materiais já publicados sobre determinado tema como fonte de dados (WEBSTER; WATSON, 2002) desta maneira o estudo foi

classificado quanto aos procedimentos como uma pesquisa documental (RAUPP; BEUREN, 2014).

Para efetuar esta pesquisa foi realizada uma busca por artigos de revistas e periódicos que fossem relevantes para o tema. Desta forma, foram utilizadas as bases de dados *Science Direct* e *Web of Science*. Para realizar a busca de artigos foram escolhidos os termos *skill* e *ability*, pois são as palavras que compreendem o conceito de habilidade no idioma Inglês. A partir dos resultados encontrados, foi possível verificar que o termo *ability* é pouco utilizado para representar o conceito de habilidade e que as pesquisas que utilizaram o termo foram realizadas entre a década de 1980 e o início dos anos 2000, após esse período as pesquisas passaram a utilizar o termo *skill* como conceito de habilidade. O termo *accounting* foi utilizado, pois traduz o conceito de Contabilidade no idioma Inglês.

Cada conjunto de termo foi utilizado uma vez para cada base de dados, utilizando os parâmetros ‘*’ para identificar palavras variáveis ao termo utilizado e ‘AND’ para pesquisar apenas artigos que continham as duas palavras em seus títulos. Também foram utilizados os filtros de pesquisa ‘apenas no título’ e ‘apenas artigos’ para a realização das buscas, pois se objetivou concentrar-se somente em artigos direcionados a temática proposta. A operacionalização e o resultado das buscas sistemáticas são ilustrados no Quadro 4.

Quadro 4 – Operacionalização da Revisão Sistemática

	Base de Dados				
	Science Direct		Web of Science		
Parâmetros para a seleção dos artigos	Termo de Pesquisa				Total
	skill* AND accounting	ability* AND accounting	skill* AND accounting	ability* AND accounting	
‘apenas no título’	29 artigos	12 artigos	69 artigos	45 artigos	155 artigos
‘apenas artigos’	17 artigos	4 artigos	39 artigos	28 artigos	88 artigos
Exclusão pelo título / resumo	1 artigos	1 artigos	15 artigos	24 artigos	41 artigos
Artigos repetidos	-	-	-	3 artigos	3 artigos
Resultado Final	16 artigos	3 artigos	23 artigos	1 artigo	44 artigos

Fonte: elaborado pela autora (2019).

A partir da busca sistemática pelos termos indicados, e com os parâmetros e filtros utilizados foram coletados 21 artigos e da base *Science Direct* e 67 artigos da *Web of Science*,

totalizando 88 artigos. O próximo passo constituiu na tradução do título e do resumo dos 88 artigos a fim de verificar se o conteúdo dos artigos estava alinhado com a temática da revisão proposta. Desta forma, foram excluídos 45 artigos da amostra da pesquisa, 41 artigos não estavam relacionados ao tema desta revisão e 3 artigos foram excluídos por serem repetidos.

Deste modo, a amostra final foi composta por 44 (quarenta e quatro) artigos e a análise de dados foi realizada a partir de técnicas de leitura e fichamentos dos artigos que posteriormente foram analisados a partir de análise documental buscando identificar os fatos sociais e suas relações com o tempo sociocultural-cronológico. (RICHARDSON, 1999). Os resultados da revisão sistemática de literatura estão apresentados na seção 2.2 desta pesquisa.

3.2 ELABORAÇÃO E REALIZAÇÃO DO EXPERIMENTO

A Fase 2 da pesquisa consiste na realização do experimento que norteia este estudo. Em relação aos procedimentos e a classificação metodológica esta pesquisa foi estruturada a partir do uso de métodos mistos com abordagem quantitativa e qualitativa (CRESWELL, 2007). Pois, uma parte dos dados da pesquisa foi traduzida em números e analisada a partir do uso de técnicas estatísticas, outra parte dos dados foi analisada a partir de técnicas qualitativas que buscaram compreender e analisar a percepção dos participantes em relação às variáveis do experimento (RICHARDSON, 1999).

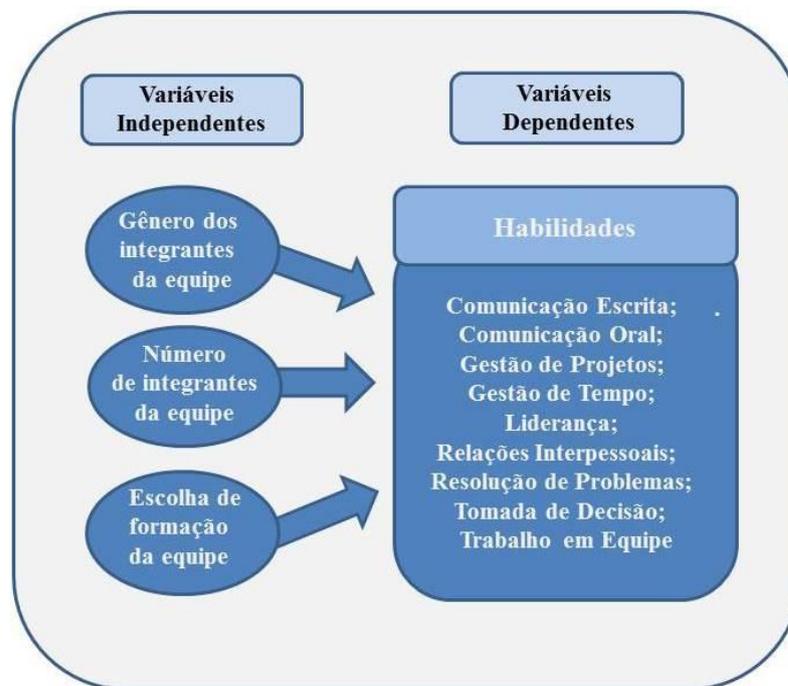
Quanto aos objetivos é uma pesquisa descritiva-explicativa, pois visa descrever as características do estabelecimento de relações entre variáveis (SILVA; MENEZES, 2001) para poder esclarecer quais fatores contribuem, de alguma forma, para a ocorrência de certo fenômeno, pressupondo os achados da pesquisa descritiva como base para as explicações que serão o resultado do estudo (VERGARA, 2009).

O procedimento que foi utilizado para a realização da pesquisa é o experimental, pois ele pode ser utilizado para estudar o comportamento de pessoas em ambientes de ensino, assim como, para verificar novos métodos e medidas educacionais mais ou menos eficazes (RODRIGUES 1976; GIL, 2010). Em um experimento analisa-se se uma ou mais variáveis independentes afetam uma ou mais variáveis dependentes e por que isso acontece (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). A partir da literatura sobre *Challenge based Learning* foram identificadas três variáveis relacionadas à composição de equipes de trabalho para identificar se elas influenciam no desenvolvimento de nove habilidades dos estudantes de Ciências Contábeis. As nove habilidades foram determinadas a partir da Revisão de Literatura e são as variáveis dependentes do experimento, sendo elas: Comunicação Escrita;

Comunicação Oral; Gestão de Projetos; Gestão de Tempo; Liderança; Relações Interpessoais; Resolução de Problemas; Tomada de Decisão; e Trabalho em Equipe.

As três variáveis identificadas na literatura de *CBL* foram definidas como as variáveis independentes do experimento, e são: a composição de equipes em relação ao gênero dos participantes; a composição de equipes em relação ao número de integrantes; a composição de equipes em relação à escolha dos integrantes quanto à participação da equipe (MARTIN; RIVALE; DILLER, 2007; GASKINS *et al.*, 2015; CHENG, 2016; SANTOS, 2016; BINDER *et al.*, 2017; MARTINEZ; CRUSAT, 2017). A Figura 2 demonstra as variáveis independentes e dependentes do experimento.

Figura 2- Variáveis Independentes e dependentes do experimento



Fonte: elaborado pela autora da pesquisa (2019).

A partir da definição das variáveis foram formuladas duas hipóteses da pesquisa que foram testadas durante a realização do experimento, sendo a **Hipótese nula**: Em um curso estruturado sob o conceito de *Nano Challenge* a composição da equipe de trabalho não difere significativamente no desenvolvimento de Habilidades dos estudantes; e a **Hipótese Alternativa**: Em um curso estruturado sob o conceito de *Nano Challenge* a composição da equipe de trabalho difere significativamente no desenvolvimento de Habilidades dos estudantes.

A fim de testar as hipóteses da pesquisa foi elaborado um minicurso utilizando o conceito proposto por Nichols e Cator (2008) de *Nano challenge*, para ambientar a realização do experimento. O *framework* de CBL é estruturado a partir de 3 (três) etapas principais: engajamento, investigação e ação. Desta forma, o curso foi elaborado para enfatizar as 3 (três) etapas principais da metodologia e foram incluídas etapas secundárias que deram subsídio a realização do experimento.

A partir da literatura de CBL (NICHOLS; CATOR, 2008) foi elaborado um modelo preliminar do curso em que seria realizado o experimento. Este modelo foi testado em uma aplicação de Experimento Piloto para verificar a adequação em relação ao número de etapas do experimento, ao tempo de duração e ao entendimento dos estudantes, considerando que um Experimento Piloto auxilia a projetar a execução, revelando inadequações da pesquisa (YIN, 1989; HERNANDEZ; BASSO; BRANDÃO, 2014).

3.3 REALIZAÇÃO DO EXPERIMENTO PILOTO

O Experimento Piloto foi realizado em uma aula da disciplina de Sistemas de Informações Gerenciais II (SIG II) do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para a realização do Experimento Piloto o pesquisador ajustou a temática do curso “Desenvolvendo Habilidades para os Desafios do Século XXI” ao conteúdo de Pesquisa Operacional na Contabilidade, o qual já estava sendo ensinado aos estudantes da disciplina de SIG II. Inicialmente foi elaborado um modelo do curso, ilustrado no Quadro 5. O modelo preliminar foi estruturado em oito etapas, considerando que a aplicação da atividade deveria ocorrer em duas horas.

Quadro 5 – Modelo preliminar do curso Desenvolvendo Habilidades para os Desafios do séc. XXI

Tempo estimado	Etapa da aula	Descrição das atividades	Recursos utilizados
15 minutos	1º Etapa - Apresentação	Apresentação do professor Apresentação da Metodologia CBL e das regras Apresentação dos objetivos de aprendizagem	Quadro Power Point
Online	2º Etapa – Questionários	Os estudantes irão responder a um Questionário (pré-teste) sobre suas habilidades	Questionário 1
15 minutos	3º Etapa - Engajamento	Apresentação da temática que será trabalhado pelos estudantes - Problema Real Propor um desafio aos estudantes a partir da “Grande Ideia”. Dividir a turma em Equipes.	Oral / Atividade de Pesquisa Operacional na Contabilidade Quadro /
15 minutos	4º Etapa - Investigação	A Etapa de investigação é conduzida pelos estudantes, sendo que o professor apenas auxilia	Computador / Notebook

Tempo estimado	Etapa da aula	Descrição das atividades	Recursos utilizados
		com dúvidas que possam surgir. Cada Equipe deverá escolher um líder (porta-voz), assim como deverá definir o que cada membro fará durante todas as etapas do desafio. As Equipes deverão utilizar o tempo para pesquisar sobre o conteúdo e como resolver o desafio	Tablet / Celular / Internet Livros/ Artigos /
45 minutos	5º Etapa – Ação	Após a Etapa de investigação, cada Equipe iniciará o desenvolvimento da solução do desafio As Equipes são responsáveis pelos materiais utilizados, assim como, pela gestão do tempo e divisão de tarefas.	Computador/ Notebook Tablet / Celular/ Internet /câmera / Livros/ Artigos Notícias/ Leis Normas /Folhas Cartolina / Caneta hidrocor
15 minutos	6º Etapa – Apresentação e Divulgação	Os estudantes vão apresentar para a turma a solução do desafio.	Oratória
Online	7º Etapa- Questionários	Os estudantes responderão um Questionário a respeito do desenvolvimento de suas habilidades e sobre a Metodologia CBL.	Questionário 2
15 minutos	8º Etapa Finalização da aula	O professor vai fazer o encerramento da aula, repassando sobre cada Etapa que foi realizada e dando um feedback geral aos estudantes.	Oratória / Quadro

Fonte: elaborado pela autora (2019).

A fim de otimizar o tempo de realização do atividade optou-se por realizar as Etapas 2 e 7 de maneira *online*, nestas etapas os estudantes deveriam responder a dois questionários relacionados ao experimento, sendo o Questionário 1 (APÊNDICE B) respondido antes da participação do curso e o Questionário 2 (APÊNDICE C) após a participação dos estudantes.

Foi enviado por e-mail o link do instrumento de coleta, Questionário 1, para que os estudantes apresentassem suas respostas. Dos 38 participantes, 26 estudantes responderam ao Questionário 1. Após a finalização da aula, foi solicitado novamente por e-mail que os estudantes respondessem ao Questionário 2, deste modo foram obtidas 6 respostas.

Em consequência do número de respostas dos Questionários 1 e 2 na aplicação do Experimento Piloto, se decidiu que o preenchimento dos questionários pelos estudantes deveria ser sempre presencial, considerando que uma parte da coleta de dados da pesquisa ocorreria por meio da aplicação destes dois questionários aos estudantes participantes do curso. Deste modo, foram fixadas as Etapas 2 e 10 no modelo final do curso.

Em relação à temática proposta no Experimento Piloto, foi realizado um desafio em que os estudantes, agrupados em Equipes, deveriam resolver um exercício a partir do conteúdo de Pesquisa Operacional (PO) na Contabilidade. O pesquisador adaptou um

exercício de uma apostila de PO para uma forma mais lúdica, em que os estudantes tivessem que participar de cada etapa da resolução do exercício para poder chegar à resposta final.

Durante a aplicação da atividade o pesquisador percebeu que, embora os estudantes já possuíssem conhecimento sobre o conteúdo, eles tiveram dificuldades na realização do exercício. Desta forma, para a elaboração da temática do curso final, se preferiu trabalhar com uma abordagem mais lúdica, onde os estudantes não precisassem ter um conhecimento prévio sobre um conteúdo específico, pois o objetivo do curso era desenvolver as habilidades dos estudantes e não sobre a aprendizagem de algum conteúdo em particular.

A temática do curso proposta foi sobre o papel da ética na profissão Contábil, sendo o tema elaborado a partir do Código de Ética do Profissional Contabilista apresentado sob a Norma Brasileira de Contabilidade, NBC PG 01 de 2017 (CFC, 2017). Cobbett (2013) propõe que em um ambiente de CBL a utilização de cliques sobre a temática do desafio proposto auxilia na compreensão dos estudantes quanto ao tema. Deste modo, para apresentar a temática do Desafio, elaborou-se um vídeo de animação a partir da ferramenta *online Powtoon*². O vídeo contava a história de um Contador recém-formado que estava passando por um dilema na sua vida profissional (o vídeo está disponível em: [powtoon.com/online-presentation/fEM4wm8hALv/?mode=movie](https://www.powtoon.com/online-presentation/fEM4wm8hALv/?mode=movie)). Após a apresentação do vídeo os estudantes seriam instigados a solucionar o seguinte desafio: Criar uma campanha de conscientização sobre o comportamento do Profissional Contábil em relação a casos de corrupção e afins.

3.4 ORGANIZAÇÃO DO EXPERIMENTO

Os resultados obtidos com aplicação do Experimento Piloto auxiliaram na construção do curso “Desenvolvendo Habilidades para os Desafios do Século XXI”. A partir do Piloto foi possível elaborar o Protocolo do Experimento da Pesquisa (CRESWELL, 2007), o qual descreve as etapas de realização das atividades, o tempo de duração, e as variáveis estranhas do experimento que são aquelas que podem influenciar o resultado de um experimento (HERNANDEZ; BASSO; BRANDÃO, 2014), conforme apresentado no Quadro 6. O Protocolo final do Experimento de Pesquisa foi estruturado para ser aplicado em três horas e trinta minutos, sendo dividido em 13 (treze) Etapas cronológicas que deveriam ser cumpridas ao decorrer da realização do experimento.

Relativo às variáveis estranhas se buscou manter constantes, durante a realização do experimento, todas as variáveis que poderiam influenciar os resultados da pesquisa. Deste

² A Powtoon é uma empresa de softwares para criar apresentações e vídeos animados.

modo, se padronizou as variáveis ambientais, como, estrutura da sala de aula temperatura, alimentação dos estudantes e o clima para os dias de realização do experimento (HERNANDEZ; BASSO; BRANDÃO, 2014).

Logo, o curso ocorreu em salas de aulas que disponibilizavam de uma infraestrutura básica, sendo que todas as salas de aulas dispunham de quadro branco, computador para o professor, projetor, acesso à internet para o professor e aos estudantes, carteiras (cadeiras com mesas), ar condicionado e boa iluminação.

A variável alimentação foi incluída visando minimizar o efeito da variável fome durante a realização do experimento. Por tanto, a Etapa 4, de *coffee break* foi incluída no modelo do curso. Para a realização do *coffee break* foi montado uma estrutura dentro da sala de aula que disponibilizava de uma mesa com toalha, copos e guardanapos. Para a alimentação dos estudantes foi ofertado salgados sortidos e bolachas e para beberem refrigerante, café e água. Em relação às Etapas do experimento, aproveitou-se deste momento para realizar uma confraternização entre os estudantes, incentivando eles a se conhecerem e interagirem, para posteriormente trabalharem em equipe (SANTOS, 2016).

Quadro 6 –Protocolo de Experimento da Pesquisa

Tempo estimado	Etapa da aula	Descrição das atividades	Recursos utilizados
15 minutos	Etapa 1 – Apresentação do professor	Apresentação do professor Apresentação da metodologia CBL e das regras Apresentação dos objetivos de aprendizagem	Power Point / Comunicação Oral
15 minutos	Etapa 2 – Questionários	Os estudantes irão responder a um Questionário sobre suas Habilidades Socioemocionais	Questionário 1 (APENDICE B)
15 minutos	Etapa 3 – Apresentação dos estudantes	Apresentação dos estudantes sobre suas habilidades (1 desenvolvida e uma subdesenvolvida)	Participação Oral dos estudantes
15 minutos	Etapa 4- Confraternização	<i>Coffee Break</i> – Momento de confraternização entre os estudantes – objetivo é que se conheçam e interajam com os colegas	Mesa, guardanapo, toalha, copos, salgados, bolacha, café, refrigerante, água.
10 minutos	Etapa 5 – Divisão de Equipes	Dividir a turma em equipes de trabalho.	Sorteio
5 minutos	Etapa 6 - Engajamento	Apresentação da temática que será trabalhado pelos estudantes - Problema Real a “Grande Ideia”. Propor um desafio aos estudantes a partir da “Grande Ideia”.	Vídeo Oral / Power Point
10 minutos	Etapa 7 - <i>Brainstorming</i>	Cada Grupo vai realizar um <i>brainstorming</i> , cada estudante deve escrever em um <i>post it</i> uma ideia de solução do desafio. Após todos terem preenchido o <i>post it</i> os integrantes do Grupo	Comunicação Oral – professor Folha/ <i>post it</i> Comunicação Oral -

Tempo estimado	Etapa da aula	Descrição das atividades	Recursos utilizados
		deverão debater para escolher qual a melhor solução para o desafio. Cada equipe deverá escolher um líder (portavoz), assim como deverá definir o que cada membro fará durante todas as etapas do desafio.	estudantes
30 minutos	Etapa 8 – Investigação	A Etapa de investigação é conduzida pelos estudantes, sendo que o professor apenas auxilia com dúvidas que possam surgir. As Equipes deverão utilizar o tempo para pesquisar sobre o conteúdo – temática da “Grande Ideia”, e também sobre como irão realizar a prototipagem do que irão apresentar no final do desafio.	Equipamentos eletrônicos: Celular, tablete, notebook/ / Acesso internet Livros / Artigos / Notícias/ Leis / Normas
30 minutos	Etapa 9 – Ação	Após a Etapa de investigação, cada Equipe iniciará o desenvolvimento do protótipo relacionado à “Grande Ideia”. As equipes deverão verificar os materiais disponíveis para a construção do protótipo e também serão responsáveis pela gestão do tempo e divisão de tarefas.	Equipamentos eletrônicos: Celular, tablete, notebook/ / Acesso internet Livros / Artigos / Notícias/ Leis / Normas / Folhas Cartolina / Caneta hidrocor
5 minutos	Etapa 10 - Formulário	Os estudantes responderão através de um áudio a questões sobre as percepções da Equipe em relação a participação do curso e sobre a metodologia de CBL.	Formulário (APENDICE D)
20 minutos	Etapa 11 – Questionário 2	Os estudantes responderão ao Questionário 2 a respeito de suas percepções sobre o desenvolvimento de suas habilidades durante a realização do curso e sobre o método de CBL.	Questionário 2 (APENDICE C)
30 minutos	Etapa 12 – Apresentação	Os estudantes vão apresentar para a turma a solução do desafio. Nesta etapa todos os estudantes devem falar.	Apresentação das Equipes
10 minutos	Etapa 13- Finalização da aula	O professor vai fazer o encerramento da aula, que foi realizada e dando um <i>feedback</i> geral aos estudantes.	Comunicação Oral – professor / Power Point.
Controle das variáveis estranhas:			
Estrutura da sala de aula: quadro, computador para o professor, projetor, acesso a internet para o professor e aos estudantes, carteiras, ar condicionado e boa iluminação.			
Alimentação dos estudantes: Oferecimento de um <i>Coffee Break</i>			
Clima: Seco – ensolarado ou nublado / não realizar o experimento em dias de chuva.			
Temperatura do Ar condicionado: 22°			

Fonte: elaborado pela autora (2019).

O clima e a temperatura também são duas variáveis estranhas que poderiam interferir na realização do experimento (HERNANDEZ; BASSO; BRANDÃO, 2014), desta forma, optou-se por realizar o curso apenas em dias que não houvesse precipitação, por essa razão, foi excluída uma aplicação do experimento que ocorreu em um dia de chuva, pois o clima

chuvoso poderia interferir no resultado da pesquisa quando comparado com um clima sem chuva (DANCEY; REIDY, 2019). Para tornar o ambiente de ensino proporcional entre os estudantes, optou-se por manter a temperatura do ar condicionado em 22° em todas as edições do curso.

O controle das variáveis estranhas proporcionou um ambiente padronizado, o que possibilitou que os estudantes estivessem em mesmas condições de interferências destas variáveis durante a realização do experimento (DANCEY; REIDY, 2019).

3.5 AMOSTRA DA PESQUISA

De acordo com Hair *et al.* (2009), em um experimento, o tamanho da amostra vai depender do número de variáveis dependentes e independentes. Na realização de experimentos as variáveis independentes são denominadas de fatores, também chamados de tratamento ou variável experimental (HAIR *et al.*, 2009). Os experimentos fatoriais são aqueles que consideram as combinações entre dois ou mais grupos de tratamentos ou fatores podem ser abertos em níveis, que é uma subdivisão do fator baseado nas variáveis independentes do experimento (ANJOS, 2004). O Quadro 7 ilustra os fatores e os níveis dos fatores do experimento.

Quadro 7 – Descrição dos fatores e níveis do experimento

Fatores da Pesquisa	Níveis dos fatores
Gênero (A)	Feminino (A ₁)
	Masculino (A ₂)
	Misto (A ₃) (feminino + Masculino)
Número de Integrantes (B)	3 a 4 integrantes (B ₁)
	7 a 8 integrantes (B ₂)
Formação das Equipes (C)	Formação imposta pelo professor (C ₁)
	Formação de escolha livre pelos estudantes (C ₂)

Fonte: elaborado pela autora (2019).

O fator gênero (A) foi aberto nos níveis: feminino (A₁), masculino (A₂) e misto (A₃), o que significa que durante a realização do curso havia Equipes com integrantes apenas de gênero feminino, apenas do gênero masculino e de gênero feminino e masculino. O fator número de integrantes (B) foi aberto em dois níveis: Equipes com 3 (três) a 4 (quatro) participantes (B₁) e Equipes com 7 (sete) a 8 (oito) participantes (B₂). O fator de escolha de

formação das Equipes (C) foi aberto em dois níveis: participação imposta pelo professor (C₁) ou por escolha dos estudantes (C₂).

Quando cada nível de um fator combina com cada nível de outros fatores temos um experimento fatorial de classificação cruzada (ANJOS, 2004), deste modo, nesta pesquisa se utilizou um projeto fatorial 3 x 2 x 2 (CRESWELL, 2007), ilustrado no Quadro 8.

Quadro 8 – Notação de um experimento fatorial

Fator	Níveis		
A	A ₁	A ₂	A ₃
B	B ₁	B ₂	
C	C ₁	C ₂	

Fonte: elaborado pela autora (2019)

A combinação de níveis de diferentes fatores constituiu em doze células de tratamento do experimento (ANJOS, 2004), como ilustrado no Quadro 9.

Quadro 9-Tratamentos do experimento

Combinação de níveis dos fatores		
A ₁ B ₁ C ₁	A ₂ B ₁ C ₁	A ₃ B ₁ C ₁
A ₁ B ₂ C ₁	A ₂ B ₂ C ₁	A ₃ B ₂ C ₁
A ₁ B ₂ C ₂	A ₂ B ₂ C ₂	A ₃ B ₂ C ₂
A ₁ B ₁ C ₂	A ₂ B ₁ C ₂	A ₃ B ₁ C ₂

Fonte: elaborada pela autora (2019).

O experimento foi organizado para que cada célula de tratamento tivesse pelo menos 20 estudantes participantes, totalizando uma amostra de 240 estudantes (HAIR *et al.*, 2009). A Pesquisa foi realizada com alunos de diferentes IES. Deste modo, as IES foram convidadas a oferecer um curso de extensão para os estudantes das faculdades de Ciências Contábeis. As IES FADERGS, SENAC, ULBRA e UNINTER ofertaram o curso “Desenvolvendo Habilidades para os Desafios do Século XXI” no formato de extensão para os seus alunos. Nas IES que ofertaram o curso de extensão foram enviados e-mails para os estudantes convidando-os para participarem do curso. As inscrições dos estudantes eram realizadas a partir do link fornecido pelo site *Sympla*³ <<https://www.sympla.com.br>> que foi utilizado pelo pesquisador para organização do evento de forma *online*.

A partir das inscrições dos estudantes no curso era possível identificar a quantidade média de estudantes que iriam participar do curso de extensão. No total, 44 estudantes

³ Sympla - plataforma online para a venda e gestão de ingressos e inscrições para eventos.

participaram do curso de extensão, 20 (vinte) da FADERGS, 9 (nove) da UNINTER e 11 (onze) da ULBRA. Embora 12 (doze) estudantes do SENAC tenham realizado a inscrição no curso, nenhum compareceu, este episódio pode estar relacionado ao fato de que estava chovendo no dia escolhido para realizar a aplicação do experimento. Também na FADERGS houve uma aplicação em dia de chuva, o curso tinha 25 (vinte e cinco) inscritos, porém apenas 4 (quatro) estudantes participaram, desta forma, considerando as premissas do Protocolo de Experimento os dados coletados nessa aplicação foram excluídos do resultado da pesquisa.

Já na UFRGS o experimento foi realizado a partir da parceria com professores que permitiram a aplicação do curso como uma atividade extracurricular em três disciplinas de Ciências Contábeis. Foram realizadas quatro aplicações do experimento atingindo o número de 215 (duzentos e quinze) estudantes. Foram realizadas oito aplicações do experimento nas IES participantes durante o segundo semestre de 2018 sendo considerada a participação de 255 (duzentos e cinquenta e cinco) estudantes para a amostra da pesquisa.

3.6 APLICAÇÃO DO EXPERIMENTO

Foi elaborada a padronização de notação para identificar quais grupos de estudantes receberiam determinado tratamento do experimento. Deste modo, o Quadro 10 apresenta as notações utilizadas pelo pesquisador, sendo que “R” indica a designação aleatória dos participantes; “A_nB_nC_n”, indica o tratamento a qual os estudantes foram expostos e “O_n” representa o resultado obtido a partir da aplicação do instrumentos de pesquisa após a realização do experimento. (CRESWELL, 2007).

Quadro 10 – Sistema padronizado de notação do experimento

GRUPO 1: R----- A3B1C1 -----O1	GRUPO 7: R----- A1B1C1-----O7
GRUPO 2: R----- A3B1C2 -----O2	GRUPO 8: R----- A1B1C2-----O8
GRUPO 3: R----- A3B2C1-----O3	GRUPO 9: R----- A2B1C1-----O9
GRUPO 4: R----- A3B2C2-----O4	GRUPO 10: R----- A2B1C2-----O10
GRUPO 5: R----- A1B2C1-----O5	GRUPO 11: R----- A2B2C2-----O11
GRUPO 6: R----- A1B2C2-----O6	GRUPO 12: R----- A2B2C1-----O12

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Para garantir que os estudantes recebessem o tratamento do experimento de maneira aleatória foi realizado um sorteio entre os estudantes. O sorteio foi organizado da seguinte maneira: previamente o pesquisador elaborou etiquetas impressas com os números das Equipes que seriam formadas de maneira imposta durante a realização do experimento. Também foram impressas etiquetas com o número 1 (um) que significava que os estudantes que pegassem esse número poderiam escolher a formação de sua equipe.

O pesquisador contava o número de participantes do experimento e dividia em relação ao gênero, sendo que as etiquetas eram postas em dois recipientes, um com indicação masculina e outro com indicação feminina. Na Etapa 5 do experimento era passado aos estudantes o recipiente com os números. Os estudantes que retiravam do recipiente um número diferente de 1 (um) deveriam se reunir em Equipe, conforme a designação do número. Os estudantes que retiravam o número 1 (um) do recipiente eram reunidos em um lado da sala e orientados a escolherem suas equipes, considerando as premissas indicadas pelo professor, em relação a gênero e número de integrantes da equipe.

3.7 COLETA DE DADOS

Na Etapa 1 do experimento, os estudantes foram informados que a realização do curso “Desenvolvimento Habilidades para os Desafios do Século XXI” fazia parte de uma pesquisa. Para não influenciar no resultado, foi exposto aos estudantes apenas o objetivo do curso sobre o desenvolvimento de Habilidades a partir da utilização do método de CBL, não sendo mencionando aos estudantes sobre os tratamentos do experimento (HERNANDEZ; BASSO; BRANDÃO, 2014). Foi solicitado aos estudantes que assinassem o Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TECLE), conforme apresenta o Apêndice A, em que expressavam sua concordância em participar voluntariamente desta pesquisa, sendo que foi garantido o anonimato dos participantes na redação deste estudo.

Para coletar os dados durante a realização do experimento, foram elaborados 4 (quatro) instrumentos de pesquisa, conforme ilustrado no Quadro 11. A percepção dos estudantes em relação a suas habilidades foi evidenciada a partir da aplicação dos Instrumentos de Pesquisa 1, 2 e 3. O Instrumento de Pesquisa 4 está relacionado a observação do pesquisador durante a realização do experimento.

Quadro 11 – Apresentação dos Instrumentos de Pesquisa

Instrumento de Pesquisa		Descrição do Instrumento de pesquisa	Apêndice
1	Questionário 1	Panorama socioemocional– <i>Big Five</i> , aplicado aos estudantes participantes do experimento	Apêndice B
2	Questionário 2	Percepção dos estudantes em relação ao desenvolvimento de Habilidade por meio do uso da Metodologia de CBL.	Apêndice C
3	Formulário	Percepção da Equipe em relação à Metodologia CBL	Apêndice D
4	Diário de Aula	Observações do pesquisador durante a realização do experimento.	Apêndice E

Fonte: elaborado pela autora (2019).

A elaboração do Questionário 1 (APÊNDICE B) buscou apresentar o Panorama Socioemocional dos participantes do experimento, contendo questões abertas e fechadas divididas por blocos de assuntos. O Bloco 1 apresenta 12 (doze) questões a respeito do perfil socioeconômico dos estudantes. O Bloco 2 apresenta 37 (trinta e sete) questões que representam as atitudes dos estudantes em relação a um conjunto de Habilidades Socioemocionais. Para medir o nível de habilidades dos estudantes foi utilizada a escala *Likert* de 5 (cinco) pontos, pois Rodrigues (1976) aborda que as variáveis dependentes precisam ser observáveis e quantificáveis, sendo que a utilização de questionários estruturados e medidos por escala *Likert* permitem essa quantificação (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

A partir da revisão sistemática de literatura, identificou-se que as habilidades requeridas ao Profissional Contábil, estão alinhadas as Habilidades Socioemocionais, desta forma, as questões apresentadas aos estudantes no Questionário 1 foram elaboradas a partir do conceito *Big Five* considerando os fatores: Abertura a novas experiências; Amabilidade, Conscienciosidade; Extroversão; Neuroticismo (SANTOS; PRIMI, 2014; ABED, 2016; SANTOS, 2016). Visando à validação das questões elaboradas para o instrumento, foram

elaboradas 11 (onze) afirmações de controle, que foram apresentadas a partir da negação da sentença que se desejava medir. Deste modo, esperava-se que as respostas obtidas nas questões de controle apresentariam uma inversão de polo na escala *Likert* quando comparadas com as questões principais. Após a elaboração do Questionário 1, este foi avaliado por uma especialista⁴ que confirmou que as sentenças propostas no Bloco 2 do Questionário 1 estavam alinhadas com o conceito *Big Five*.

A fim de organizar e tratar os dados os Questionários 1 foi transcrito para um questionário *online* elaborado a partir da ferramenta gratuita do *Google Forms*⁵, considerando agrupar as respostas dos estudantes para facilitar a Etapa de análise dos dados.

A formulação do Questionário 2 procurou medir a percepção dos estudantes em relação ao desenvolvimento de suas habilidades durante a realização do experimento e sua percepção sobre o método de CBL. Desta forma, o Questionário 2 (APENDICE C) foi dividido em 3 (três) blocos de questões. O Bloco 1 foi constituído por questões abertas e fechadas, e buscava identificar a opinião do estudante a respeito da execução do curso e o da composição das equipes de trabalho. Neste bloco, os estudantes deveriam marcar Sim ou Não como resposta e depois deveriam escrever suas opiniões em relação ao que foi questionado.

No Bloco 2 do Questionário 2 foram apresentadas aos estudantes nove habilidades que foram retiradas da revisão sistemática de literatura, sendo elas: Trabalho em Equipe; Gestão de projetos; Gestão do Tempo; Comunicação Oral; Comunicação escrita; Relações interpessoais; Tomada de decisão; Liderança; Resolução de Problemas. Os estudantes foram questionados diretamente sobre a percepção do desenvolvimento destas habilidades, e este modelo de questões foi utilizado considerando o estudo de Gallego (2015) em relação a medição da percepção dos estudantes na utilização de Metodologias Ativas.

Neste sentido, procurou-se medir a percepção dos estudantes em relação ao desenvolvimento destas habilidades durante a realização do experimento. Para medir a percepção dos respondentes foi utilizada uma Escala Visual Analógica (EVA), ilustrada na Figura 3, com valores de 0 (zero) e 10 (dez) e cores diferentes para cada valor. A escolha da utilização da EVA é justificada porque ela possibilita que os respondentes tenham clareza em relação à escolha do número que representa a intensidade em que as habilidades foram desenvolvidas (COUPER; TOURANGEU; CONRAD, 2006).

⁴ Especialista da área de Psicologia, que trabalha com o desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais.

⁵ Google Forms é um aplicativo de administração de pesquisas incluído no pacote do Google Drive.

Figura 3 – Escala Visual Analógica (EVA)

Leve Desenvolvimento			Moderado Desenvolvimento					Intenso Desenvolvimento		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa (2019).

Considerando que as equipes recebiam diferentes tratamentos do experimento foram elaborados 4 (quatro) modelos do Questionário 2, personalizando para que cada estudante recebesse o questionário adequado ao tratamento ao que foi exposto. Apenas as questões 5 (cinco) e 6 (seis) são diferentes nos questionários, pois são questões específicas sobre os fatores de gênero e a escolha de formação das equipes dos estudantes. Após a Fase de coleta, os 251 (duzentos e cinquenta e um) Questionários 2 respondidos pelos estudantes foram separados em relação ao tratamento do experimento que os participantes foram expostos. Deste modo, criaram-se 12 (doze) Questionários *online* a partir da Ferramenta gratuita do *Google Forms*, considerando agrupar as respostas dos estudantes que sofreram o mesmo tratamento do experimento.

A elaboração do Instrumento de Pesquisa 3 buscou evidenciar a percepção das Equipes em relação à participação do curso, deste modo foi realizada uma coleta de dados por meio de um Formulário, (APENDICE D) com 5 (cinco) perguntas abertas. Os membros de cada equipe deveriam debater sobre as questões apresentadas e chegarem a um consenso para a formulação da resposta. As respostas deveriam ser gravadas no formato de áudio por algum membro da Equipe e ser enviadas ao pesquisador pelo aplicativo *WhatsApp*⁶. Após a fase de coleta, os áudios de todas as equipes foram transcritos para o *Microsoft Word* versão 2010.

Por fim, para relatar as observações referentes à execução de cada etapa do experimento, considerando as indicações do Protocolo de Pesquisa Experimental elaborou-se o Instrumento de Pesquisa 4, Diário de Aula (APÊNDICE E). No Diário de Aula o pesquisador também realizou observações sobre a participação dos estudantes, a divisão das Equipes e a sua percepção sobre cada realização do experimento.

3.8 ANÁLISES DOS DADOS

Após concluir a Fase 2, Coleta de Dados, foi realizada a Fase 3 de Análise e Interpretação dos Resultados a fim de atender aos objetivos da pesquisa. Deste modo, nesta seção está apresentado como foi realizada a análise dos instrumentos de pesquisa.

⁶ Whatsapp – é um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones.

Os dados obtidos a partir da aplicação do Questionário 1 na Etapa 2 do experimento foram analisados e a validade das sentenças foi avaliada através da correlação entre a escala formada pelas questões principais e as questões de controle. A confiabilidade do instrumento foi operacionalizada através da função *Reliability* do *software* estatístico IBM SPSS Versão 22⁷, que avalia a correlação entre os itens componentes da escala, sendo o Coeficiente de Alfa de *Cronbach* de 0, 814, estando dentro do limite de aceitação para a confiabilidade do instrumento (HAIR *et al.*, 2009).

Os dados coletados a partir do Questionário 1 foram analisados por meio de análise descritiva, considerando a utilização de métodos estatísticos, como média e percentual para descrever o perfil socioeconômico dos participantes do experimento (COLAUTO; BEUREN, 2014). Para descrever o Panorama Sociomocional dos estudantes as respostas referentes às 37 (trinta e sete) questões do Bloco 2 do Questionário 1 foram agrupadas em relação ao conceito *Big Five*, a partir do *software* estatístico IBM SPSS versão 22.

Após as questões serem agrupadas, foi realizada a análise das médias das respostas dos estudantes em relação às variáveis identificadas a partir do conceito *Big Five*. A partir do resultado das médias das cinco categorias foi realizado o teste de *Qui Quadrado*, considerando um nível de significância de 5% (CALEGARI-MARQUES, 2004) para identificar se os resultados do Panorama Socioemocional dos estudantes diferem quando comparadas em relação ao gênero, tipo de formação escolar, exercício de atividade remunerada, idade e semestre.

Foram utilizadas as respostas obtidas nos 3 (três) blocos de questões do Questionário 2 para as análises. Deste modo, as respostas obtidas no Bloco 1 de questões foram analisadas por meio de análise documental, buscando identificar os fatos sociais percebidos pelos estudantes em relação a metodologia de CBL e a composição de equipes de trabalho para a realização da atividade (RICHARDSON, 1999). Os resultados obtidos no Bloco 1 do Questionário 2, apresentam a narrativa dos estudantes a respeito do que foi questionado, para apresentar a opinião dos estudantes foi utilizado a nomenclatura “estudante” somada a uma letra para a identificação a cada narrativa.

Para analisar os resultados do segundo bloco do Questionário 2 foi utilizada a Análise de Variância (ANOVA) usada para determinar se as amostras de dois ou mais Grupos surgem de populações com médias iguais ou com médias com diferença estatística significativa (HAIR *et al.*, 2009). Evidenciando o impacto das variáveis independentes em cada variável

⁷ IBM SPSS versão 22 é um software científico com um conjunto de ferramentas para realizar análises estatísticas.

dependente do experimento, a escolha pela anova é justificada, pois esse teste permite avaliar o efeito de duas ou mais variáveis independentes sobre uma variável dependente (ANJOS, 2004; HAIR *et al.*, 2009).

Deste modo, foi utilizado o *software* estatístico IBM SPSS versão 22 utilizando as respostas dos estudantes em relação à percepção do desenvolvimento de dez habilidades. Cada habilidade foi incluída no *software* como um fator e os dados numéricos foram incluídos separadamente considerando as 12 (doze) células de tratamentos do experimento. Após os dados serem inseridos no *software* estatístico IBM SPSS versão 22, foram realizados o teste de ANOVA e o teste de *Post Hoc de Tukey HSD*, o qual permite a comparação múltipla dos resultados entre os Grupos a partir das diferenças das médias observadas no teste de ANOVA (HAIR *et al.*, 2009).

Os dados coletados no terceiro bloco do Questionário 2 foram analisados a partir de análise descritiva, utilizando média e porcentagem para descrever a percepção dos estudantes sobre a metodologia de *Nano CBL* (COLAUTO; BEUREN, 2014).

Os áudios coletados por meio do Formulário de Pesquisa (Instrumento de Pesquisa 3) foram transcritos para o *Microsoft Word* versão 2010 e analisados a partir de análise documental (RICHARDSON, 1999). O Formulário teve a intenção de identificar a opinião das equipes em relação à metodologia de *CBL* e as variáveis de composição de equipe. Deste modo, as opiniões das equipes foram utilizadas para complementar os resultados obtidos a partir da realização do experimento. Para apresentar os resultados obtidos nesta Fase, na seção 4.3, as opiniões das equipes foram apresentadas utilizando-se a nomenclatura “Equipe” somada a uma letra para fins de identificação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta os principais resultados desta pesquisa, bem como suas análises. Inicialmente, é apresentada a caracterização dos participantes. Em seguida, é apresentado o Panorama Socioemocional dos estudantes considerando o conceito *Big Five*. Por fim, apresentam-se os resultados obtidos a partir da realização do experimento sobre a composição de equipes de trabalho na metodologia de *CBL* e o desenvolvimento de habilidades dos estudantes.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO EXPERIMENTO

Os participantes da pesquisa foram selecionados ao acaso para integrar a amostra do experimento, sendo que 255 estudantes responderam ao Questionário 1. Em relação ao gênero, 51% dos participantes eram do gênero feminino e 49% era do gênero masculino. Em relação à idade dos estudantes, 56,8% têm até 24 anos e 22,4% tem mais do que 30 anos. A respeito da formação escolar, 57,7% dos estudantes realizaram o ensino médio em escolas públicas e 42,3% em escolas particulares. A Tabela 1 demonstra as características dos participantes da pesquisa.

Tabela 1 - Características dos participantes da pesquisa

Categorias	Subcategorias	Total	
		Quantidade	%
Gênero	Feminino	130	51%
	Masculino	125	49%
Idade	Até 20 anos	61	23,9%
	Entre 21 e 25 anos	84	32,9%
	Entre 26 e 30 anos	53	20,8%
	Acima de 30 anos	57	22,4%
Formação escolar no ensino fundamental	Escola pública	139	54,5%
	Escola particular	116	45,5%
Formação escolar no ensino médio	Escola pública	147	57,7%
	Escola particular	108	42,3%
Instituição de Ensino	FADERGS	20	7,8%
	UFRGS	215	84,3%
	ULBRA	11	4,3%
	UNINTER	9	3,5%
Semestre	Do 1º ao 2º	89	34,9%
	Do 3º ao 6º	59	23,1%
	Do 7º ao 8º	107	42%
Grau de formação	Técnico	20	7,8%
	Graduação em andamento	195	76,5%
	Graduação completa	40	15,7%
Atuação profissional	Não exerce atividade remunerada	72	28,2%
	Bolsista	3	1,2%
	Empresário	12	4,7%
	Estagiário	41	16%
	Servidor Público	31	12,2%
	Efetivado	96	37,7%
Total		255	100%

Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa (2019).

Considerando como o experimento foi realizado a maioria dos estudantes 84,3% são estudantes da UFRGS, 7,8% são estudantes da FADERGS, 4,3% da ULBRA e 3,5% da UNINTER. Sendo que 34,9% estão nos semestres iniciais da Faculdade Ciências Contábeis e 42% já estão se formando no curso. Observou-se que 23,5% dos estudantes já possuíam formação de nível técnico ou superior, sendo que 15,7% dos estudantes estão fazendo seu segundo curso de graduação. Relativo à atuação profissional dos estudantes, 28,2% não exerce atividade remunerada e dos que atuam profissionalmente, 12,2% são funcionários públicos e 37,7% trabalham como efetivado.

4.2 PANORAMA SOCIOEMOCIONAL DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Para compreender o Panorama Socioemocional dos estudantes de Ciências Contábeis que participaram do experimento, os estudantes que responderam a um conjunto de questões que representavam suas ações no dia a dia. A partir de uma escala *likert* de 5 (cinco) pontos os estudantes deveriam marcar 1 (um) para quando nunca realizassem aquela ação e 5 (cinco)

para quando sempre realizavam aquela ação. Considerando o conceito *Big Five*, as questões foram agrupadas em cinco categorias: Abertura a novas experiências, Conscienciosidade, Extroversão, Amabilidade e Neuroticismo. Deste modo foi analisada a média geral dos estudantes em relação a cada categoria, como ilustrado na Tabela 2.

Tabela 2 – Panorama Socioemocional dos estudantes

Categoria <i>Big Five</i>	Soma respostas	Quantidade respostas	Média geral
Abertura a novas Experiências	3658	1020	3,586
Conscienciosidade	15284	4080	3,746
Extroversão	7772	2295	3,386
Amabilidade	3870	1020	3,794
Neuroticismo	2173	765	2,841

Fonte: dados elaborados a partir dos resultados da pesquisa (2019).

Observa-se que os estudantes de Ciências Contábeis que participaram do experimento demonstram um comportamento de frequência mediana em relação as suas ações para as categorias de Abertura a novas experiências, Conscienciosidade, Extroversão e Amabilidade. Já para a classificação de Neuroticismo os estudantes apresentam um comportamento menos frequente.

Para a categoria de Abertura a Novas Experiências a média geral dos estudantes foi de 3,58 esse resultado apresenta que os estudantes que participaram do experimento agem com regular frequência. A categoria de Abertura a Novas Experiências está relacionada a aspectos de criatividade, proatividade e ações não convencionais (SANTOS; PRIMI, 2014; ABED, 2016). Deste modo, observa-se que é necessário estimular os estudantes de Ciências Contábeis para o desenvolvimento de habilidades que compõe a categoria de abertura a novas experiências, tais como, a Habilidade de Criatividade, que é uma habilidade necessária ao perfil do Profissional Contábil (MAELAH *et al.*, 2012; KARGIN E AKTAS 2012; DUNBAR; LAING; WYNDER, 2016).

Os estudantes apresentaram que muito frequentemente ou quase sempre são organizados com o seu trabalho (65,1%), e conseguem resolver problemas (80,8%) se investem o esforço necessário. Já em relação ao gerenciamento de tempo, somente 45,9% dos estudantes consideram fazer isso com frequência. Para a categoria de Conscienciosidade a média geral da foi de 3,74, indicando que os estudantes de Ciências Contábeis, frequentemente são organizados, disciplinados, conseguem resolver problemas e suas ações são orientadas para a o cumprimento de seus objetivos (SANTOS; PRIMI, 2014).

O resultado observado demonstra que, em relação a essa categoria, os estudantes apresentam um maior grau de comportamento em relação às Habilidades de Organização do Trabalho e Resolução de Problemas, o que é positivo considerando as habilidades necessárias para a atuação na Profissão Contábil (RAGLAND; RAMACHANDRAN, 2014; DUNBAR; LAING; WYNDER, 2016; CARMONA; RIVAS; RODRÍGUEZ, 2017). Em relação à Gestão do Tempo, observa-se que essa habilidade deve ser melhor desenvolvida pelos estudantes de Ciências Contábeis (MAELAH *et al.*, 2012; DUNBAR; LAING; WYNDER 2016; CARMONA; RIVAS; RODRÍGUEZ, 2017).

A categoria de Extroversão apresentou média de 3,38, sendo que esse resultado aponta que os estudantes demonstram ter regular frequência em relação a um comportamento sociável, autoconfiante e entusiasmado (SANTOS; PRIMI; 2014; ABED; 2016). Em relação às respostas dos estudantes, considerando suas ações 56,1% considera que são otimistas; 57,7% consideram que são sociáveis muito frequente ou quase sempre. Em relação a forma de trabalho 50,6% dos estudantes frequentemente preferem trabalhar em equipe, e 42,3% preferem trabalhar individualmente.

Os resultados apresentados demonstram que os estudantes de Ciências Contábeis precisam desenvolver Habilidades de Comunicação e de Trabalho em Equipe, considerando que essas habilidades são fundamentais para a realização dos trabalhos nas Organizações, sendo necessárias para a atuação na área da Contabilidade (KARGIN; AKTAS, 2012; OUSSII; KLIBI, 2016; DUNBAR; LAING; WYNDER, 2016).

A categoria de Amabilidade apresentou a maior média 3,79 entre as respostas, indicando que os estudantes de Ciências Contábeis tendem a agir de modo cooperativo e não egoísta, sendo tolerantes e altruístas (SANTOS; PRIMI, 2014). Quando trabalham em equipe 86,6% dos estudantes apontam que consideram e respeitam a opinião dos colegas durante a execução do trabalho. O desenvolvimento da Habilidade de Relações Interpessoais nos estudantes de Ciências Contábeis é importante, considerando o convívio das pessoas, principalmente no ambiente de trabalho (BUNNEY; SHARPLIN; HOWITT, 2015; DUNBAR, LAING; WYNDER, 2016).

A categoria de Neuroticismo teve média de 2,84. Esse resultado é positivo, considerando que os indivíduos que apresentam maior grau de Neuroticismo demonstram instabilidade emocional, sendo irritadiços, impulsivos e com distúrbio de ansiedade (SANTOS; PRIMI, 2014). Dos estudantes, 52,9% consideram que muito frequentemente ou quase sempre conseguem manter a calma durante o cumprimento de suas atividades. Porém 54,6% apresentaram que muito frequentemente ou quase sempre ficam ansiosos quando tem

tarefas para realizar, esse resultado demonstra a necessidade de incluir o desenvolvimento de Habilidades Sociais e Emocionais durante a formação dos estudantes de Ciências Contábeis, considerando que a estabilidade emocional é importante para o bem estar dos indivíduos (DAVIDSON *et al.*, 2017; STAJKOVIC, *et al.*, 2018).

A partir dos resultados observados foi realizado o teste de *Qui-Quadrado* para apresentar se as Habilidades Socioemocionais dos estudantes diferem quando comparadas em relação ao exercício de atividade remunerada, gênero, tipo de formação escolar, e idade.

Percebeu-se que o exercício de atividades remuneradas influencia significativamente a Abertura a novas experiências ($p = 0,007$), sendo que os estudantes que exercem alguma atividade remunerada tendem a serem curiosos e criativos, estando dispostos e motivados para passarem por novas experiências culturais e intelectuais (ABED, 2016). Em relação às categorias de Conscienciosidade Extroversão, Amabilidade e Neuroticismo observa-se que não houve diferença significativa ($p > 0,05$) para o exercício de atividades remuneradas.

Em relação a variável de gênero observou-se que a Categoria de Neuroticismo apresentou diferença significativa ($p = 0,00$) entre o gênero feminino e masculino. Os estudantes de gênero masculino apresentaram uma média maior para a categoria de Neuroticismo, e esse resultado aponta que os estudantes de gênero masculino têm um comportamento mais frequente em relação à preocupação, introspecção e ansiedade (SANTOS; PRIMI, 2014). As outras categorias não apresentaram diferenças significativas ($p > 0,05$) quando comparadas em relação ao gênero dos estudantes.

As variáveis de idade, semestre dos estudantes e tipo de escola que os estudantes realizaram o segundo grau não apresentam diferenças significativas ($p > 0,05$) para nenhuma das categorias de *Big Five*.

A partir das respostas, observa-se que os estudantes apresentam um comportamento de frequência mediana em relação a Abertura de novas Experiências, Conscienciosidade, Extroversão e Amabilidade, sendo que nenhuma categoria apresentou uma média geral a cima de 4 pontos. Isso significa que as Habilidades Socioemocionais dos estudantes de Ciências Contábeis devem ser mais desenvolvidas, considerando as exigências do Mercado de Trabalho ao Perfil do Profissional Contábil, conforme observado na Revisão Sistemática de Literatura sobre habilidades (ABAYADEERA; WATTY, 2016; OSMANI *et al.*, 2017; CARMONA; RIVAS; RODRÍGUEZ, 2017).

4.3 DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM RELAÇÃO À COMPOSIÇÃO DE EQUIPES DE TRABALHO

Para identificar se a composição de equipes de trabalho difere significativamente no desenvolvimento de habilidades dos estudantes, em um modelo de curso - estruturado a partir do conceito de *Nano CBL* – realizou-se um experimento com 255 (duzentos e cinquenta e cinco) estudantes que participaram do curso “Desenvolvendo Habilidades para os Desafios do Século XXI”. Os participantes foram distribuídos aleatoriamente em 12 (doze) grupos amostrais independentes, sendo cada grupo referente a uma combinação dos fatores de composição de Equipes. Quatro estudantes não participaram até o final do experimento, deste modo, para essas análises foram considerados 251 estudantes participantes, como ilustrado no Quadro 12.

Quadro 12 – Composição dos Grupos do Experimento

Composição dos Grupos		N das amostra dos Grupos
GRUPO 1:	Grupo Misto, Imposto com 3 a 4 integrantes.	20
GRUPO 2:	Grupo Misto, Livre com 3 a 4 integrantes.	20
GRUPO 3:	Grupo Misto, Imposto com 7 a 8 integrantes.	22
GRUPO 4:	Grupo Misto, Livre com 7 a 8 integrantes.	23
GRUPO 5:	Grupo Feminino, Imposto com 7 a 8 integrantes.	21
GRUPO 6:	Grupo Feminino, Livre com 7 a 8 integrantes.	21
GRUPO 7:	Grupo Feminino, Imposto com 3 a 4 integrantes.	20
GRUPO 8:	Grupo Feminino, Livre com 3 a 4 integrantes.	20
GRUPO 9:	Grupo Masculino, Imposto com 3 a 4 integrantes.	20
GRUPO 10:	Grupo Masculino, Livre com 3 a 4 integrantes.	21
GRUPO 11:	Grupo Masculino, Livre com 3 a 4 integrantes.	22
GRUPO 12:	Grupo Masculino, Imposto com 7 a 8 integrantes.	21
		Total: 251
Legenda em relação às variáveis:		
Gênero: Grupo misto - composto por integrantes de gênero feminino e masculino / Grupo Feminino / Grupo Masculino		
Formação das Equipes: Imposto pelo pesquisador (sorteio) / Livre – escolha dos estudantes.		
Número de integrantes das Equipes: de 3 a 4 integrantes / de 7 a 8 integrantes.		

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir da análise dos dados coletados durante a realização do experimento (Bloco 2 do Questionário 2) identificou-se a composição de equipes de trabalho difere significativamente no desenvolvimento de habilidades dos estudantes. Supondo que a população tem uma distribuição normal, apresentando uma mesma variância entre as médias e desvio padrão das respostas dos estudantes, foi definido duas hipóteses para o experimento, conforme apresentado no Quadro 13. Deste modo, a fim de testar as Hipóteses do estudo, os dados coletados foram tratados a partir da análise de variância (ANOVA).

Quadro 13 – Hipóteses da Pesquisa

Hipótese nula: Em um curso estruturado sob o conceito de *Nano Challenge* a composição da Equipe de trabalho não influencia no desenvolvimento de Habilidades dos estudantes.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \dots = \mu_{12}$$

Hipótese Alternativa: Em um curso estruturado sob o conceito de *Nano Challenge* a composição da Equipe de trabalho influencia no desenvolvimento de Habilidades dos estudantes.

$$H_1: \mu_1 \neq \dots \neq \mu_{12}, \text{ para pelo menos um resultado entre os Grupos.}$$

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No teste de ANOVA a hipótese nula testada é a igualdade de médias de uma variável dependente ao longo dos Grupos (HAIR *et al.*, 2009). Logo, para realizar o teste de ANOVA, foi utilizado o *software* estatístico IBM SPSS versão 22, considerando nove habilidades que são importantes ao perfil do profissional contábil. Essas habilidades são definidas como as variáveis dependentes do experimento, e foram testadas separadamente para identificar se os grupos apresentaram diferenças de médias significativas em relação à percepção do desenvolvimento de cada habilidade. Deste modo, a Tabela 3 apresenta os resultados obtidos a partir do teste de ANOVA, considerando um nível de significância de 5%, representado pelo valor de *p*.

Tabela 3 – Resultados do teste de ANOVA para cada variável dependente

		ANOVA				
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	<i>p valor</i>
Trabalhar em Equipe.	Entre Grupos	113,243	11	10,295	2,363	0,009
	Nos Grupos	1041,291	239	4,357		
	Total	1154,534	250			
Gestão de Projetos.	Entre Grupos	103,792	11	9,436	1,669	0,081
	Nos Grupos	1351,124	239	5,653		
	Total	1454,916	250			
Gestão do Tempo.	Entre Grupos	188,834	11	17,167	3,059	0,001
	Nos Grupos	1341,102	239	5,611		
	Total	1529,936	250			
Comunicação Oral	Entre Grupos	93,482	11	8,498	1,576	0,107
	Nos Grupos	1289,116	239	5,394		
	Total	1382,598	250			
Comunicação Escrita.	Entre Grupos	164,951	11	14,996	1,995	0,030
	Nos Grupos	1796,627	239	7,517		
	Total	1961,578	250			

ANOVA						
Relações Interpessoais.	Entre Grupos	97,803	11	8,891	2,459	0,006
	Nos Grupos	864,118	239	3,616		
	Total	961,920	250			
Tomada de Decisão.	Entre Grupos	91,506	11	8,319	1,821	0,051
	Nos Grupos	1092,023	239	4,569		
	Total	1183,530	250			
Liderança.	Entre Grupos	101,553	11	9,232	1,476	0,141
	Nos Grupos	1494,957	239	6,255		
	Total	1596,510	250			
Resolução de Problemas	Entre Grupos	180,488	11	16,408	3,494	0,000
	Nos Grupos	1122,372	239	4,696		
	Total	1302,861	250			

Fonte: Elaborado com base em dados da pesquisa (2019).

A partir da realização do teste de ANOVA, observa-se que as Habilidades de Gestão de Projetos ($p=0,081$), Comunicação Oral ($p=0,107$), Tomada de decisão ($p=0,051$) e Liderança ($p=0,141$) não apresentaram diferenças de médias significativas entre os Grupos, assim, se aceita a Hipótese nula de que a composição das equipes de trabalho não difere significativamente no desenvolvimento de tais habilidades.

Já as Habilidades de Trabalho em Equipe ($p=0,009$), Gestão do tempo ($p=0,001$), Comunicação escrita ($p=0,030$), Relações interpessoais ($p=0,006$) e Resolução de problemas ($p=0,000$) apresentaram diferenças de médias significativas entre os grupos. Esse resultado indica que os grupos apresentaram percepções diferentes em relação ao desenvolvimento de cada uma destas habilidades durante a realização do experimento. Por conseguinte, para essas variáveis, se rejeita a Hipótese nula, aceitando a Hipótese alternativa, considerando que a composição dos Grupos difere significativamente no desenvolvimento destas habilidades, conforme ilustrado na Tabela 4.

Tabela 4 – Resultado do teste de Hipóteses

Variável dependente	Nível de Significância	Teste de Hipóteses
Comunicação Oral	$p=0,107$	Aceita H_0 Rejeita H_1
Gestão de projetos	$p=0,081$	
Tomada de decisão	$p=0,051$	
Liderança	$p=0,141$	
Trabalho em Equipe	$p=0,009$	Rejeita H_0 Aceita H_1
Gestão do tempo	$p=0,001$	
Comunicação escrita	$p=0,030$	
Relações interpessoais	$p=0,006$	
Resolução de problemas	$p=0,000$	

Fonte: Elaborado com base em dados da pesquisa (2019).

Para evidenciar os resultados observados no teste de Hipóteses, nas próximas seções, se apresentam as análises referentes a cada variável dependente do experimento. Primeiramente se descreverá brevemente sobre cada habilidade. Após, será apresentada a percepção dos 12 (doze) grupos do experimento sobre o desenvolvimento de cada habilidade durante a realização do curso, sendo a percepção demonstrada por meio do uso da média e o desvio padrão dos grupos. Conjuntamente serão demonstrados os resultados do teste *Post Hoc* de *Tukey HSD*, o qual permite a comparação múltipla dos resultados entre os grupos a partir das diferenças das médias observadas. Complementando, serão apresentadas as opiniões dos estudantes e dos grupos em relação à composição das equipes de trabalho para a realização das atividades.

4.3.1 Habilidade de Comunicação Oral

Durante a realização do experimento, os estudantes foram instigados a exercer a Comunicação de diversas formas. Primeiramente, na Etapa 3, os estudantes deveriam se apresentar em público à turma, relatando uma habilidade positiva que eles possuíam e uma habilidade que precisava ser desenvolvida. Posteriormente os estudantes deveriam exercer a Comunicação Oral entre os membros da equipe durante a realização das atividades. Em relação a variável de Comunicação Oral os estudantes perceberam um desenvolvimento moderado durante a realização do experimento, sendo a média total de $7,231 \pm 2,3517$, conforme apresentado na Tabela 5.

Tabela 5 – Resultado do desenvolvimento da Habilidade de Comunicação Oral

Variável Dependente	Grupo	N	Média	Desvio Padrão
Comunicação Oral	1.0	20	8,150	1,7252
	2.0	20	7,150	2,1343
	3.0	22	7,182	2,3832
	4.0	23	6,217	2,6104
	5.0	21	7,095	2,4270
	6.0	21	7,429	1,8860
	7.0	20	7,350	2,7391
	8.0	20	8,000	2,3396
	9.0	20	6,700	2,3418
	10.0	21	7,857	2,2866
	11.0	22	7,591	2,5196
	12.0	21	6,190	2,2275
	Total	251	7,231	2,3517

Fonte: Elaborado com base em dados da pesquisa (2019).

O Grupo 1 (misto, imposto, com 3 a 4 participantes) e o Grupo 8 (feminino, livre, com 3 a 4 participantes) apresentaram as maiores médias de desenvolvimento da Habilidade de Comunicação Oral, sendo classificado com um desenvolvimento intenso. Entretanto, a partir do teste de *Post Hoc* de *Tukey*, observou-se que não houve diferença significativa ($p < 0,05$) entre os resultados dos grupos estudados para essa variável.

Na Etapa 3, de apresentação dos estudantes, apenas 13,84% dos respondentes consideraram que a Comunicação Oral era a habilidade que eles tinham bem desenvolvida. Já 38,46% dos estudantes relataram sobre a dificuldade de se comunicar com outras pessoas e de falar em público. Embora a preocupação com o desenvolvimento da Habilidade de Comunicação já esteja inserida em pesquisas da área Contábil, há alguns anos, como Hirsch Jr. e Collins (1988) e May e May (1989), percebe-se que os estudantes de Ciências Contábeis ainda apresentam dificuldade em desenvolver a Habilidade de Comunicação Oral.

Considerando, que o estudante deve ser desenvolvido de forma plena em relação a conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à Profissão Contábil (IFAC, 2017), fica evidente a necessidade de estimular o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da Habilidade de Comunicação Oral durante a formação do Profissional Contábil.

Baseado nos resultados observados é possível inferir que a Metodologia Ativa de *CBL*, aplicada sob o conceito de *Nano CBL*, possibilita o desenvolvimento da Habilidade de Comunicação Oral em estudantes de disciplinas de Ciências Contábeis. À vista disso, os coordenadores e professores das IES podem utilizar o *CBL* a fim de estimular a Comunicação

Oral dos estudantes do curso de Contabilidade, assim como já se utiliza em outros cursos de graduação, como Enfermagem e Engenharia (CHENG, 2016; SANTOS, 2016).

4.3.2 Habilidade de Gestão de Projetos

Durante a realização do experimento, as equipes eram responsáveis pela execução de todas as atividades necessárias para chegarem à solução do desafio. Após a Etapa 6, de Engajamento, os estudantes deveriam realizar um *brainstorming* acerca de como abordariam a temática, e a forma que a equipe deveria entregar a solução do desafio. Terminada a atividade, um representante da equipe deveria colocar no quadro da sala a escolha do grupo, seguindo para a Etapa de investigação.

Na Etapa 8, de investigação, as equipes deveriam pesquisar sobre o conteúdo a ser abordado, e a forma como apresentariam a solução do desafio. Os estudantes foram instigados a planejarem toda a execução do projeto ao elaborar um portfólio sobre a realização do desafio. Os estudantes deveriam relatar todas as ações e decisões tomadas pela equipe, inclusive o que cada membro deveria fazer para chegar ao resultado final do desafio.

Conforme apresenta a Tabela 6, o Grupo 11 (masculino, livre, com 7 a 8 participantes) apresentou a maior média $8,091 \pm 2,1582$ entre os grupos para o desenvolvimento da Habilidade de Gestão de Projetos. Já o Grupo 12 (masculino, imposto, com 7 a 8 participantes) apresentou a menor média $5,667 \pm 2,4358$. Relativo à Gestão de projetos, não houve diferença significativa entre os Grupos estudados ($p < 0,05$) exceto entre os Grupos 11 e 12 ($p = 0,044$).

Tabela 6 – Resultado do desenvolvimento da Habilidade de Gestão de projetos

Variável Dependente	Grupo	N	Média	Desvio Padrão
Gestão de Projetos	1.0	20	7,150	2,3005
	2.0	20	6,950	2,0894
	3.0	22	6,455	2,0407
	4.0	23	6,043	2,8200
	5.0	21	7,333	2,1756
	6.0	21	5,952	2,7106
	7.0	20	6,550	2,0894
	8.0	20	6,900	2,5935
	9.0	20	6,650	2,4979
	10.0	21	6,905	2,4270
	11.0	22	8,091	2,1582
	12.0	21	5,667	2,4358
	Total	251	6,717	2,4124

Fonte: Elaborado com base em dados da pesquisa (2019).

Embora a Habilidade de Gestão de Projetos tenha sido incentivada durante a realização do experimento, os estudantes perceberam um desenvolvimento moderado desta habilidade, considerando que a média total dela foi de $6,717 \pm 2,4124$. O fato de os estudantes perceberem um desenvolvimento médio da Habilidade de Gestão de Projetos pode ser justificado pelo motivo de que, na aplicação do experimento, foi utilizado o conceito de *Nano CBL*, que sugere que o professor pré-defina as etapas para a solução do desafio (NICHOLS; CATOR; TORRES, 2016).

Por isso, embora os estudantes tenham que se organizar para executar as tarefas solicitadas, eles já possuem uma referência do que devem fazer para alcançar a solução desejada. Foi observado, também, durante a realização do experimento, que algumas equipes queriam pular algumas etapas, no intuito de ir direto a criação da solução do desafio. A partir dos resultados observados durante a realização do experimento, considera-se que a Habilidade de Gestão de Projetos seria mais bem desenvolvida em um modelo de *CBL* que tivesse mais tempo duração, como um mês ou um semestre, tal como os estudos apresentados por Martinez e Crusat (2017) e Cheng (2016), considerando que a duração total da atividade influencia na intensidade das etapas para solucionar o desafio proposto.

4.3.3 Habilidade de Tomada de Decisão

Durante a execução das atividades propostas se estimulou a Habilidade de Tomada de Decisão dos estudantes. Após as equipes estarem formadas, os estudantes deveriam decidir

como solucionariam o desafio, sendo responsáveis por todas as decisões tomadas para a realização da atividade. Conforme exposto na Tabela 7 os Grupos 1, 5 e 11 apresentaram um desenvolvimento intenso para a Habilidade de Tomada de Decisão, já os outros Grupos apresentaram um desenvolvimento moderado, sendo a média geral de $7,430 \pm 2,1758$. Em relação à Tomada de Decisão, não foi encontrada diferença significativa entre os Grupos ($p < 0,05$), exceto entre o Grupo 1 e 12 ($p = 0,048$).

Tabela 7 – Resultado do desenvolvimento da Habilidade de Tomada de decisão

Variável Dependente	Grupo	N	Média	Desvio Padrão
Tomada de decisão.	1.0	20	8,500	1,5390
	2.0	20	7,350	2,0072
	3.0	22	7,227	1,9501
	4.0	23	6,696	2,0323
	5.0	21	8,095	1,8140
	6.0	21	7,524	2,2499
	7.0	20	7,700	2,4942
	8.0	20	7,750	1,6182
	9.0	20	7,150	2,0072
	10.0	21	6,952	2,3553
	11.0	22	8,045	2,2778
	12.0	21	6,286	2,9007
	Total	251	7,430	2,1758

Fonte: Elaborado com base em dados da pesquisa (2019).

A utilização de Metodologias Ativas na sala de aula permite que o estudante se torne o ator principal em relação ao seu aprendizado, evidenciando suas escolhas (VALES; SANTOS, 2018). A partir dos resultados observados é possível identificar que na aplicação do curso “Desenvolvendo Habilidades para os Desafios do Século XXI” a metodologia de *CBL* contribuiu para o desenvolvimento da Habilidade de Tomada de Decisão dos estudantes considerando que, em todas as etapas do desafio, os estudantes exerceram, em conjunto com a sua equipe, o poder de escolha em relação à execução da atividade. Assim, verificou-se que o conceito de *Nano CBL* pode ser aplicado aos estudantes de disciplinas de Ciências Contábeis a fim de desenvolver a Habilidade de Tomada de Decisão dos estudantes.

4.3.4 Habilidade de Liderança

Na Etapa 7 do experimento, de *Brainstorming*, foi solicitado aos estudantes que definissem um líder para cada equipe, sendo que essa pessoa deveria orientar e liderar a

equipe durante a realização das atividades. Nesta etapa os estudantes decidiram quem seria o líder e o que cada membro da equipe deveria fazer para chegarem à solução do desafio.

Os estudantes foram questionados se eles percebiam ter postura de um líder quando trabalham em equipe. Os resultados observados foram analisados em relação ao gênero dos respondentes, assim, 46,15% das alunas consideram que muito frequentemente, ou quase sempre, agem como uma líder quando trabalham em equipe. Dos estudantes do gênero masculino, 37,6% consideram que frequentemente demonstram ter a postura de um líder nos trabalhos em equipe. Conforme exposto na Tabela 8, os estudantes perceberam um desenvolvimento moderado, apresentando a média de 7,100 e desvio padrão de 2,5271 em relação à Habilidade de Liderança.

Tabela 8 – Resultado do desenvolvimento da Habilidade de Liderança

Variável Dependente	Grupo	N	Média	Desvio Padrão
Liderança.	1.0	20	7,300	2,5772
	2.0	20	6,950	2,4382
	3.0	22	6,773	2,2873
	4.0	23	6,783	2,1941
	5.0	21	7,048	1,9615
	6.0	21	6,762	2,8619
	7.0	20	6,800	2,5874
	8.0	20	8,250	1,7434
	9.0	20	7,350	2,6213
	10.0	21	7,810	2,8039
	11.0	22	7,773	2,3489
	12.0	21	5,667	3,2455
	Total	251	7,100	2,5271

Fonte: Elaborado com base em dados da pesquisa (2019).

O Grupo 8 apresentou a maior média $8,250 \pm 1,7434$ no que tange ao desenvolvimento da Habilidade de Liderança. Já o Grupo 12 apresentou a menor média $5,667 \pm 3,2455$, sendo que não foi observado diferença significativa entre os Grupos ($p < 0,05$), exceto entre o Grupo 8 e 12 ($p = 0,049$). A diferença de percepção entre os Grupos 8 e 12 pode ser interpretada a partir do estudo de Osmani *et al.* (2017) que apresenta diferenças de percepção de estudantes de Ciências Contábeis em relação ao gênero, sendo que as alunas consideram o desenvolvimento de Habilidades Genéricas, como, por exemplo, Liderança mais importante do que os estudantes de gênero masculino, que dão prioridade ao desenvolvimento de Habilidades Técnicas.

Considerando a percepção dos estudantes em relação ao desenvolvimento da Habilidade de Liderança, observa-se que a o modelo proposto a partir do conceito de *Nano CBL* possibilita o desenvolvimento desta habilidade. A partir das observações do pesquisador durante a realização do experimento, considera-se que, para que todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver a Habilidade de Liderança, seria necessária uma dinâmica na qual os integrantes das Equipes transitassem entre os papéis definidos para cada membro, possibilitando que os estudantes vivenciem todo o processo da solução do desafio, essas observações estão alinhadas ao estudo de Moresi *et al.* (2017) que propõe que os alunos devem ter a oportunidade de ‘trabalhar’ em todas as funções durante a realização das atividades.

4.3.5 Habilidade de Relações Interpessoais

A Habilidade de Relações Interpessoais foi a variável que apresentou a maior média $7,873 \pm 1,9616$ de desenvolvimento entre os Grupos, como demonstrado na Tabela 9. Sendo que seis Grupos (1, 5, 6, 7, 8, 11) do experimento apresentaram como resultado uma média a cima de 8 (oito) pontos, o que significa que os estudantes pertencentes a esses Grupos perceberam um desenvolvimento intenso a respeito desta habilidade. Para a variável de Relações Interpessoais, não foi observado diferença significativa entre os Grupos ($p < 0,05$).

Tabela 9 – Resultado do desenvolvimento da Habilidade de Relações Interpessoais

Variável Dependente	Grupo	N	Média	Desvio Padrão
Relações interpessoais.	1.0	20	8,750	1,1642
	2.0	20	7,800	2,0157
	3.0	22	7,545	2,0639
	4.0	23	7,348	2,0362
	5.0	21	8,000	2,3875
	6.0	21	8,429	1,9124
	7.0	20	8,450	1,6376
	8.0	20	8,400	1,6670
	9.0	20	7,250	2,1975
	10.0	21	7,048	2,1558
	11.0	22	8,636	1,3644
	12.0	21	6,905	1,8140
Total	251	7,873	1,9616	

Fonte: Elaborado com base em dados da pesquisa (2019).

Os autores Dunbar, Laing e Wynder (2016) relataram sobre a necessidade de incluir o desenvolvimento de Habilidades Interpessoais no currículo dos cursos de Contabilidade. A partir dos resultados obtidos com a realização do experimento, percebe-se que a inserção de aulas ou de cursos de extensão elaborados a partir da Metodologia Ativa de *CBL* demonstra ser uma estratégia positiva ao desenvolvimento de Relações Interpessoais em estudantes de Ciências Contábeis.

4.3.6 Habilidade de Trabalhar em Equipe

A Habilidade de Trabalho em Equipe foi estimulada durante a realização do experimento. Após a Etapa 6, de engajamento, os estudantes foram separados em equipes (sorteio) e deveriam se organizar para juntos realizarem todas as atividades propostas durante o curso. Na realização do experimento, observou-se que a maioria dos estudantes conseguiu executar o trabalho em equipe, porém alguns estudantes tiveram dificuldades para se integrar a equipe, esses estudantes apresentavam um comportamento tímido e só interagiam quando todos da equipe precisavam emitir suas opiniões.

Foi observado, também, que as equipes de formação livre conseguiram se integrar rapidamente devido ao fato de que os estudantes já se conheciam, porém, no decorrer da experiência, pode-se perceber que as conversas paralelas tiravam o foco da atividade principal. Já as equipes que tiveram a formação imposta pelo professor apresentaram um comportamento mais focado na realização da atividade durante a execução do experimento.

Em relação à Habilidade de Trabalho em Equipe, os estudantes apresentaram um desenvolvimento moderado, considerando o resultado da média total de $7,657 \pm 2,1490$, como pode ser observado na Tabela 10.

Tabela 10 – Resultado do desenvolvimento da Habilidade de Trabalhar em Equipe

Variável Dependente	Grupo	N	Média	Desvio Padrão
Trabalhar em Equipe.	1.0	20	7,950	1,7911
	2.0	20	7,250	2,3141
	3.0	22	7,455	2,3038
	4.0	23	6,870	2,3607
	5.0	21	7,857	2,0563
	6.0	21	8,048	1,6576
	7.0	20	8,700	1,0809
	8.0	20	8,750	1,2927
	9.0	20	7,050	2,3278
	10.0	21	7,571	2,4407
	11.0	22	8,091	2,2234
	12.0	21	6,429	2,5014
	Total	251	7,657	2,1490

Fonte: Elaborado com base em dados da pesquisa (2019).

Também se observou que os grupos formados apenas por integrantes de gênero feminino e com um menor número de integrantes foram os que apresentaram a maior média entre os grupos. Sendo que o Grupo 8 obteve a média de $8,75 \pm 1,2927$ e Grupo 7 (feminino, imposto, com 3 a 4 participantes) a média de $8,70 \pm 1,0809$. Já o Grupo 12 obteve uma média $6,429 \pm 2,5014$, sendo o resultado mais baixo em relação aos outros Grupos.

Os grupos que apresentaram diferenças significativas em relação ao Trabalho em Equipe foram os Grupos 7 e 12 ($p=0,029$) e os Grupos 8 e 12 ($p=0,022$). Deste modo, foi possível identificar que houve diferença no desenvolvimento da Habilidade de Trabalho em Equipe em relação à composição das equipes de trabalho em função de gênero e número de integrantes das equipes.

Ao final do experimento os estudantes foram questionados sobre qual seria o número ideal de integrantes nas equipes. Não houve um consenso na opinião dos que participaram do experimento sobre o tratamento $A_2B_2C_1$, Grupo 12, como pode ser observado no Quadro 14, sendo que a maioria considerou um número entre 3 a 5 integrantes como o ideal para composição da equipe.

Quadro 14 – Opinião dos estudantes do Grupo 12 em relação ao número de integrantes da Equipe

“Acima de 4 estudantes pode ser demais e dissolver o foco do desafio” (Estudante A, 2018).
“No máximo 3 integrantes. Muitos integrantes dispersam o foco da atividade” (Estudante B, 2018).
“De 5 a 7 pessoas, para que todas façam sem perder a pluralidade de opiniões” (Estudante C, 2018).

Fonte: Elaborado com base em dados da pesquisa (2019).

Já os estudantes que receberam o tratamento $A_1B_1C_1$, Grupo 7, e o tratamento $A_1B_1C_2$, Grupo 8, apresentaram um consenso de que de 3 a 4 integrantes seria o tamanho ideal para desenvolver trabalho em equipe, como pode ser observado no Quadro 15.

Quadro 15 – Opinião dos estudantes dos Grupos 7 e 8 em relação ao número de integrantes da Equipe

“Entre 3 e 4 estudantes, pois em Grupos maiores que 4 sempre tem quem não faz nada. Menos de 3 pode ficar "pesado", dependendo da tarefa” (Estudante D, 2018).
“Acredito que entre 3 ou 4 pessoas é uma quantidade boa, devido a quantidade de tarefas o número de participantes estava dentro do que tinha que ser para desenvolver a atividade” (Estudante E, 2018).
“4 estudantes por Equipe é suficiente para o bom desempenho” (Estudante F, 2018).

Fonte: Elaborado com base em dados da pesquisa (2019).

Foi solicitado aos estudantes que respondessem, por meio de áudio, um Formulário de Pesquisa para obter a opinião da equipe acerca de questões referentes à realização da atividade e sobre a composição das equipes de trabalho. Em relação ao número de participantes, é possível observar que a opinião da equipe formadora do Grupo 8 se complementa ao que foi percebido pela equipe pertencente ao Grupo 12, conforme ilustrado no Quadro 16.

Quadro 16 – Opinião das Equipes em relação ao número de integrantes das Equipes

O número de integrantes da Equipe foi suficiente, porque com base no número de integrante, e no tempo disponibilizado, todos puderam opinar e discutir sobre o assunto; se existissem mais integrantes, talvez, ocorresse mais conflitos, nem todo mundo ia ter tempo de dispor opinião e discutir sobre o assunto. (Equipe pertencente ao Grupo 8, 2018).
Achamos que o número de integrantes do Grupo foi o suficiente; na atividade em si, utilizamos todos os integrantes e foi uma forma de trocarmos ideias para solucionarmos o problema, mas, na fase de executar o trabalho, eram muitas pessoas para pouco material, nós não conseguíamos fazer a mesma coisa ao mesmo tempo. (Equipe pertencente ao Grupo 12, 2018).

Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa (2019).

Considerando a diferença entre os grupos, observa-se, a partir dos resultados, que a Habilidade de Trabalho em Equipe foi mais bem desenvolvida em Grupos de 3 a 4 participantes na realização deste modelo de experimento. Esses achados estão alinhados com os estudos de Santos (2016) e Binder *et al.* (2017) que consideram que, em um ambiente de ensino utilizando CBL, as Equipes de trabalho devem ter entre 2 a 5 integrantes. Sendo assim, sugere-se que, para a realização de atividades utilizando o conceito de *Nano CBL*, é mais

válido que a composição de equipes tenha de 3 a 4 integrantes quando se tiver intenção de desenvolver o Trabalho em Equipe no ensino de Ciências Contábeis.

Do mesmo modo, os estudantes foram questionados em relação à opinião de trabalhar em uma equipe que continha apenas pessoas do mesmo gênero que o seu. Alguns estudantes do Grupo 12 abordaram que prefeririam trabalhar em uma equipe de gênero misto e que pode ter faltado alguma habilidade feminina durante a execução da atividade. Outros estudantes apresentaram que se sentiram mais à vontade em trabalhar em uma equipe apenas com integrantes do gênero masculino, e outros consideraram esse fator indiferente à realização da atividade, como pode ser observado no Quadro 17.

Quadro 17 – Opinião dos estudantes do Grupo 12 em relação a composição de gênero das Equipes

“Conturbado, faltou capricho” (Estudante G, 2018)
“Seria melhor Equipe mista com pluralidade de ideias” (Estudante H, 2018)
“Falta um pouco das Habilidades do sexo oposto, sou contra” (Estudante I, 2018).
“Me senti mais a vontade. Mesmo que houvesse do sexo oposto se houvesse familiaridade, o resultado seria bom” (Estudante J, 2018).
“Indiferente, acho que os resultados seriam parecidos” (Estudante K, 2018)
“Normal, acredito que gênero não interfere no trabalho” (Estudante L, 2018).

Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa (2019).

A maioria das alunas do Grupo 7 e 8 consideraram indiferente trabalhar em uma equipe de gênero feminino, destacando que não perceberam influencia desta variável no resultado entregue pela equipe. Outras alunas consideraram positivo participar de uma equipe de gênero feminino, salientando que foi mais fácil a comunicação e o desenvolvimento de ideias durante a realização da atividade, conforme apresentado no Quadro 18.

Quadro 18 – Opinião dos estudantes do Grupo 7 e 8 em relação a composição de gênero das Equipes

“Não influencia, pois a opinião de cada um sobre o assunto não tem relação com o gênero” (Estudante M, 2018).
“Acho que isso não influenciou em nada, independente do gênero, houve integração e participação” (Estudante N, 2018).
“Talvez tenha facilitado a comunicação, mas não necessariamente influencia no resultado” (Estudante O, 2018).
“Achei bom. Pessoas do mesmo gênero tendem a ter pensamentos mais alinhados” (Estudante P, 2018).
“Foi mais fácil para desenvolver as ideias e a interação transcorreu muito bem” (Estudante Q, 2018).

Fonte: Elaborado com base em dados da pesquisa (2019).

Martinez e Crusat (2017) sugerem que a composição de equipes mistas possibilita aos estudantes desenvolverem habilidades em conjunto visando à formação de um grupo multidisciplinar e que aprendam durante todo o processo do desafio. Neste contexto, a

composição mista pode ser inclusive considerada em relação a variável de gênero, pois, de acordo com Lange, Jackling e Gut (2006) e Osmani *et al.* (2017), pessoas de gênero feminino e masculino podem possuir diferentes níveis de habilidades. Embora, no experimento, as equipes que tinham apenas integrantes de gênero feminino perceberam um maior desenvolvimento em relação à habilidade de trabalhar em equipe, sugere-se que as equipes sejam formadas por integrantes dos dois gêneros, a fim de complementar as habilidades dos integrantes e favorecer ao desenvolvimento da Habilidade de Trabalho em Equipe (OSMANI *et al.*, 2017; MARTINEZ; CRUSAT, 2017).

4.3.7 Habilidade de Gestão do Tempo

Visando ao desenvolvimento da Habilidade de Gestão do Tempo dos estudantes, o experimento foi delineado em atividades que tinham um tempo pré-definido a serem realizadas. No início de cada atividade, os estudantes eram avisados sobre o tempo que tinham disponível para realizá-la. Sendo que, em algumas etapas específicas, foi solicitado que os estudantes apresentassem rapidamente o que faziam, com o objetivo de que o pesquisador pudesse identificar se eles estavam cumprindo o cronograma de cada atividade. Assim como na Habilidade de Gestão de Projetos, algumas equipes não cumpriram as atividades no tempo determinado, sendo que algumas equipes solicitaram mais tempo para concluir a atividade, e outras pularam para a próxima atividade sem concluir a anterior.

Os estudantes foram questionados se conseguiam se organizar e seguir um cronograma, 38,8% dos respondentes afirmaram que muito frequentemente, ou sempre, seguem um planejamento. Já 34,1% consideram que com pouca frequência, ou raramente, seguem um cronograma, o resultado indica que há a necessidade de desenvolvimento dos estudantes participantes do experimento em relação à Habilidade de Gestão de Tempo, considerando que tal habilidade é essencial ao perfil do Profissional Contábil (OSMANI *et al.*, 2017). Durante a realização da atividade, os estudantes perceberam que a Habilidade de Gestão de Tempo foi desenvolvida com intensidade moderada, com média de $6,984 \pm 2,4738$, conforme exposto na Tabela 11.

Tabela 11 – Resultado do desenvolvimento da Habilidade de Gestão do Tempo

Variável Dependente	Grupo	N	Média	Desvio Padrão
Gestão do Tempo.	1.0	20	7,950	2,4382
	2.0	20	6,300	2,0800
	3.0	22	6,682	2,4570
	4.0	23	5,826	2,6051
	5.0	21	7,857	1,8784
	6.0	21	7,429	2,5801
	7.0	20	7,500	1,9868
	8.0	20	8,250	1,6504
	9.0	20	7,050	2,5231
	10.0	21	6,000	3,1305
	11.0	22	7,591	2,2606
	12.0	21	5,571	2,3994
	Total	251	6,984	2,4738

Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa (2019).

O Grupo 8 apresentou um desenvolvimento intenso desta Habilidade, com média de $8,250 \pm 1,6504$. Já o Grupo 4 (misto, livre, com 7 a 8 participantes) e o Grupo 12 apresentaram as menores médias em relação ao desenvolvimento de gestão do tempo quando comparados aos outros Grupos. Houve diferença significativa entre o Grupo 8 e o Grupo 4 ($p=0,044$) e entre o Grupo 8 e o Grupo 12 ($p=0,018$) em relação ao desenvolvimento da Habilidade de Gestão do tempo.

A partir dos resultados observados, é possível perceber que assim como o Grupo 12, o Grupo 4 também era composto por equipes de 7 a 8 integrantes. Deste modo, buscou-se analisar o discurso das equipes pertencentes aos Grupos 4, 8 e 12 no intuito de identificar se as opiniões dos estudantes em relação ao tempo de duração da atividade eram diferentes em relação à composição da equipe, conforme demonstrado no Quadro 19.

Quadro 19 – Opinião das Equipes em relação ao tempo da atividade

“O tempo de duração do desafio eu acho que é o mais desafiador: o tempo passa muito rápido, então, eu acho que foi o maior desafio da nossa Equipe” (Equipe pertencente ao Grupo 4, 2018).
“O Grupo achou que o tempo foi suficiente para desenvolver o trabalho todo e, então, solucionar o desafio” (Equipe pertencente ao Grupo 8, 2018).
“O Grupo interpretou que faltou um pouco de tempo para realizar a atividade que se propôs a fazer que foi um vídeo com edição, por isso o tempo acabou ficando um pouco ‘apertado’” (Equipe pertencente ao Grupo 12, 2018).

Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa (2019).

A narração da equipe pertencente ao Grupo 4 está alinhada ao que foi observado por Johnson *et al.* (2009), na qual se relatou que estudantes e professores tinham a sensação de

que o tempo ‘evaporava’ durante a realização das atividades propostas a partir da utilização da metodologia de CBL. Relativo à composição de equipes, é possível observar que em uma atividade de *Nano CBL* é mais indicado utilizar equipes com 3 a 4 integrantes, possibilitando que todos os integrantes da equipe tenham tempo para participar e dar as suas opiniões.

Relativo à Gestão do Tempo, observou-se que muitos estudantes que participaram do desafio não tinham a habilidade de planejar e organizar a realização das tarefas em relação ao tempo estimado de execução. Logo, nota-se que o desenvolvimento desta habilidade também deve ser planejado para a formação plena dos estudantes de Ciências Contábeis, considerando o perfil que o mercado de trabalho espera destes profissionais, como apresentado por Carmona, Rivas e Rodríguez (2017).

4.3.8 Habilidade de Comunicação Escrita

Como atividade, os estudantes deveriam entregar um portfólio sobre a realização do desafio, relatando como foi a formação da equipe, a divisão de tarefas e uma breve explanação sobre cada etapa da atividade proposta. Outra entrega de atividade está relacionada ao produto final obtido a partir da solução do desafio, não foi solicitado aos estudantes que a entrega da solução do desafio devesse ter uma forma específica, logo algumas equipes entregaram como solução arquivos de mídias como áudios, vídeos ou imagens. A Habilidade de Escrita foi a variável que apresentou a menor média de desenvolvimento $5,729 \pm 2,8011$ durante a realização do experimento, conforme ilustrado na Tabela 12. A percepção dos grupos em relação à Comunicação Escrita não apresentou diferença significativa entre os grupos ($p > 0,05$), exceto entre o Grupo 1 e 12 ($p = 0,025$).

Tabela 12 – Resultado do desenvolvimento da Habilidade de Comunicação Escrita

Variável Dependente	Grupo	N	Média	Desvio Padrão
Comunicação escrita.	1.0	20	7,350	2,1095
	2.0	20	6,100	2,3598
	3.0	22	4,818	3,0650
	4.0	23	5,783	2,8755
	5.0	21	5,762	2,8090
	6.0	21	6,048	2,8368
	7.0	20	5,950	2,5438
	8.0	20	6,750	2,8631
	9.0	20	6,100	2,4688
	10.0	21	4,857	3,2601
	11.0	22	5,136	2,9968
	12.0	21	4,333	2,3735
	Total	251	5,729	2,8011

Fonte: Elaborado com base em dados da pesquisa (2019).

Os estudantes que participaram do experimento foram questionados sobre terem domínio do uso da gramática e escrever bem. Embora 62% dos respondentes tenham considerado ter a Habilidade de Escrita desenvolvida ou muito desenvolvida, foi observado nos portfólios entregue pelos estudantes muitos erros gramaticais. O resultado observado está alinhado aos estudos de Riley e Simons (2016) e Oussii e Klibi (2017) que salientam que a Habilidade de Comunicação Escrita ainda precisa ser desenvolvida pelos estudantes de Ciências Contábeis, considerando que essa habilidade é fundamental para o exercício da Profissão Contábil.

Algumas pesquisas identificaram práticas de ensino que contribuísse com o desenvolvimento da Habilidade de Escrita durante a formação dos estudantes de Ciências Contábeis (MAY; AREVALO, 1983; BARRATT; HANLON; RANKIN, 2011). Ao comparar os resultados obtidos a partir da aplicação do modelo de *Nano CBL* com outros estudos, considera-se que, para o desenvolvimento da Habilidade de Escrita, a aplicação do modelo utilizando *Nano CBL* não apresentou resultados satisfatórios.

4.3.9 Habilidade de Resolução de Problemas

A capacidade de Resolver Problemas é inerente ao perfil do Profissional Contábil (DUNBAR; LAING; WYNDER, 2016; CARMONA; RIVAS; RODRÍGUEZ, 2017). Dos estudantes que participaram do experimento, 80,8% consideraram que muito frequentemente, ou quase, sempre conseguem resolver a maioria dos problemas quando investem o esforço

necessário. A média total para o desenvolvimento da Habilidade de Resolução de Problemas entre os grupos foi de $7,323 \pm 2,2829$, esse resultado indica que os estudantes perceberam um desenvolvimento moderado desta habilidade, conforme ilustrado na Tabela 13.

Tabela 13 – Resultado do desenvolvimento da Habilidade de Resolução de Problemas

Variável Dependente	Grupo	N	Média	Desvio Padrão
Resolução de problemas	1.0	20	8,800	1,1517
	2.0	20	6,900	1,6827
	3.0	22	6,727	2,3540
	4.0	23	6,043	2,0556
	5.0	21	7,714	1,8478
	6.0	21	6,619	2,1089
	7.0	20	7,850	2,0072
	8.0	20	8,550	1,5720
	9.0	20	7,350	2,3902
	10.0	21	7,476	2,7316
	11.0	22	7,955	2,8532
	12.0	21	6,143	2,4957
	Total	251	7,323	2,2829

Fonte: Elaborado com base em dados da pesquisa (2019).

A Habilidade de Resolução de Problemas foi a que apresentou maior diferença entre a percepção dos grupos em relação ao desenvolvimento deles, sendo que houve diferença significativa entre o Grupo 1 e o Grupo 4 ($p=0,003$), entre o Grupo 1 e o Grupo 12 ($p=0,006$), entre o Grupo 4 e o Grupo 8 ($p=0,010$) e entre o Grupo 8 e o Grupo 12 ($p=0,023$).

Entre a composição das equipes dos Grupos 1 e 4 foi analisada as respostas dos estudantes em relação a formação da equipe ser de livre escolha pelos estudantes ou imposta pelo professor, conforme pode-se observar nos Quadros 20 e 21

Quadro 20 – Opinião dos estudantes do Grupo 1 em relação a formação das Equipes

“Influencia sim, mas conseguimos nos integrar. Hoje conversei com colegas que jamais tinha conversado” (Estudante, 2018).
Sim, pois desmanchou as "panelinhas" e o foco total para o trabalho é mais evidente. (Estudante, 2018).
“Absolutamente não! No mercado de trabalho você geralmente não tem opção, tem que se adaptar” (Estudante, 2018).

Fonte: Elaborado com base em dados da pesquisa (2019).

Quadro 21 – Opinião dos estudantes do Grupo 4 em relação a formação das Equipes

“Sim, a afinidade facilita a exposição de ideias e a tentativa e erro” (Estudante, 2018).
“Influenciou, pois eu já era próxima de algumas colegas e consegui me expressar melhor” (Estudante, 2018).
“Acredito que sim, talvez trabalhar com pessoas as quais não convivemos seria algo mais desafiador” (Estudante, 2018).
“Não, pois haveria interação se a escolha acontecesse de outra forma” (Estudante, 2018).

Fonte: Elaborado com base em dados da pesquisa (2019).

A partir da narrativa dos estudantes, é possível observar que, nos dois grupos, a maioria dos estudantes considerou que as formações impostas, ou livres influenciaram na interação da equipe. Desta forma, é possível perceber que a escolha dos integrantes das equipes pelo professor desafia os alunos a saírem de sua zona de conforto, trabalhando com pessoas diferentes ao seu convívio. Porém, também nota-se que nas formações nas quais os estudantes puderam escolher os integrantes da equipe, eles se sentiram mais à vontade para exporem suas opiniões.

Em relação ao número de estudantes do grupo, assim como em outras habilidades, foi possível observar que, para o desenvolvimento da Habilidade de Resolução de Problemas, considerando um modelo de *Nano CBL*, a composição de equipes deve ser de 3 a 4 participantes conforme a opinião das equipes representadas no Quadro 23.

Quadro 22 – Opinião das Equipes em relação ao número de participantes

“Para atividade proposta, o número de participantes foi ideal, se fossem muitas pessoas, talvez alguns ficassem sem ter o que fazer. Achamos que foi uma quantidade ideal” (Equipe pertencente ao Grupo 1).
“O número de participantes foi suficiente, ou, talvez, exagerado, poderia, talvez, ter sido um Grupo um pouco menor (menos um componente ou menos dois componentes), mas está suficiente... é que depende do nível de elaboração do trabalho, para o trabalho simples feito aqui, no nosso caso, foi suficiente (sobrou, até); se quisessem algo mais elaborado, seria insuficiente; mas, neste caso, ficou entre suficiente e exagerado” (Equipe pertencente ao Grupo 4).

Fonte: Elaborado com base em dados da pesquisa (2019).

4.3.10 Considerações gerais sobre o Desenvolvimento de Habilidades

Considerando o desenvolvimento dos estudantes em relação às nove habilidades que foram observadas durante a realização do experimento, pode-se concluir que a Metodologia Ativa de *CBL* utilizada a partir do conceito de *Nano CBL* possibilitou para todos os grupos o desenvolvimento destas habilidades, porém a composição das equipes de trabalho apresentaram diferenças significativamente no grau de desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

Relativo às Habilidades de Comunicação Oral e Tomada de decisão e Relações Interpessoais, foi possível observar que o modelo proposto utilizando o conceito de *Nano Challenge* possibilitou que os estudantes desenvolvessem essas habilidades de maneira satisfatória. Já, para a Habilidade de Comunicação Escrita, identificou-se que a forma como o desafio foi estruturado não apresentou um alto grau de desenvolvimento dos estudantes. Logo, considera-se que para o desenvolvimento desta habilidade, seja necessário complementar o modelo de *Nano CBL* com outras práticas utilizadas no intuito de desenvolver a Habilidade de Escrita durante a sua formação na Universidade, como, por exemplo, a prática proposta por Barratt, Hanlon e Rankin (2011).

Para o desenvolvimento da Habilidade de Liderança, considera-se oportuno que a atividade de CBL seja planejada a fim de que todos os integrantes da equipe vivenciem os papéis definidos aos membros durante a realização do experimento, incluindo a posição de líder, considerando que essa dinâmica possibilitaria que todos os estudantes atuem como líder e a desenvolvam essa habilidade (MORESI *et al.*, 2017). Para um melhor desenvolvimento da Habilidade de Gestão de projetos e de Gestão de Tempo, observou-se a necessidade de a aplicação de *Nano CBL* tenha uma duração maior do que uma aula, proporcionando aos estudantes uma maior experiência sobre gerir um projeto baseado em um desafio real, planejando suas ações e seguindo um cronograma para a realização das atividades.

Considerando o resultado de desenvolvimento de habilidades dos alunos durante a participação no curso “Desenvolvendo Habilidades para os Desafios do Século XXI” elaborou-se a Tabela 14 para apresentar o ranking das habilidades que os alunos perceberam maior desenvolvimento e quais os quatro grupos que apresentaram maior média de desenvolvimento para cada habilidade.

Tabela 14 – Ranking de desenvolvimento de habilidades

Habilidades	Média e Desvio Padrão total	Ranking dos grupos que mais perceberam o desenvolvimento de Habilidade
Relações Interpessoais	7,87 ± 1,96	Grupo 1: 8,75 ± 1,16 Grupo 11: 8,63 ± 1,36 Grupo 7: 8,45 ± 1,63 Grupo 6: 8,42 ± 1,91
Trabalho em Equipe	7,65 ± 2,14	Grupo 8: 8,75 ± 1,29 Grupo 7: 8,70 ± 1,06 Grupo 6: 8,04 ± 1,65 Grupo 11: 8,09 ± 2,22
Tomada de Decisão	7,43 ± 2,17	Grupo 1: 8,50 ± 1,53 Grupo 5: 8,09 ± 1,81 Grupo 11: 8,04 ± 2,27 Grupo 8: 7,75 ± 1,61

Habilidades	Média e Desvio Padrão total	Ranking dos grupos que mais perceberam o desenvolvimento de Habilidade
Resolução de Problemas	7,32 ± 2,28	Grupo 1: 8,80 ± 1,15 Grupo 8: 8,55 ± 1,57 Grupo 11: 7,95 ± 2,85 Grupo 7: 7,85 ± 2,00
Comunicação Oral	7,23 ± 2,35	Grupo 1: 8,15 ± 1,72 Grupo 8: 8,00 ± 2,33 Grupo 10: 7,85 ± 2,28 Grupo 11: 7,59 ± 2,51
Liderança	7,10 ± 2,52	Grupo 8: 8,25 ± 1,74 Grupo 10: 7,81 ± 2,80 Grupo 11: 7,77 ± 2,34 Grupo 9: 7,35 ± 2,62
Gestão de Tempo	6,98 ± 2,47	Grupo 8: 8,25 ± 1,65 Grupo 1: 7,95 ± 2,43 Grupo 5: 7,85 ± 1,87 Grupo 11: 7,59 ± 2,26
Gestão de Projetos	6,71 ± 2,41	Grupo 11: 8,09 ± 1,72 Grupo 5: 7,33 ± 2,17 Grupo 1: 7,15 ± 2,30 Grupo 2: 6,95 ± 2,08
Comunicação Escrita	5,72 ± 2,80	Grupo 1: 7,35 ± 2,10 Grupo 8: 6,75 ± 2,86 Grupo 2: 6,10 ± 2,35 Grupo 9: 6,10 ± 2,46

Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa (2019)

A partir dos resultados observados em relação ao ranking dos grupos, observou-se que o Grupo 1 (misto, imposto, 3 a 4 integrantes) foi o que apresentou o maior grau de desenvolvimento de habilidades. Seguido pelo Grupo 8 (feminino, livre com 3 a 4 integrantes). Em relação à frequência dos grupos apresentados no ranking, observa-se que o Grupo 11 (masculino, livre com 3 a 4 integrantes) apresentou a maior frequência, estando presente na classificação de 8 (oito) habilidades. Os resultados observados a partir da percepção dos estudantes foram confrontados com a teoria a fim apresentar os elementos de formação de equipes de trabalho que influenciam positivamente o desenvolvimento de habilidades dos estudantes de Ciências Contábeis a partir da utilização de *Nano CBL*.

Em relação à escolha de formação das equipes, Santos (2016) recomenda que a formação seja realizada de forma natural, sendo que a escolha dos membros das equipes deva ser definida pelos estudantes. Durante a realização do experimento, foi possível observar que a interação entre os grupos formados por escolha dos estudantes acontece de maneira mais rápida. Porém, no decorrer da atividade, foi possível identificar que as equipes que tiveram a

formação imposta pelo professor demonstravam ter mais foco na realização da atividade, e a interação ocorria naturalmente ao decorrer da atividade.

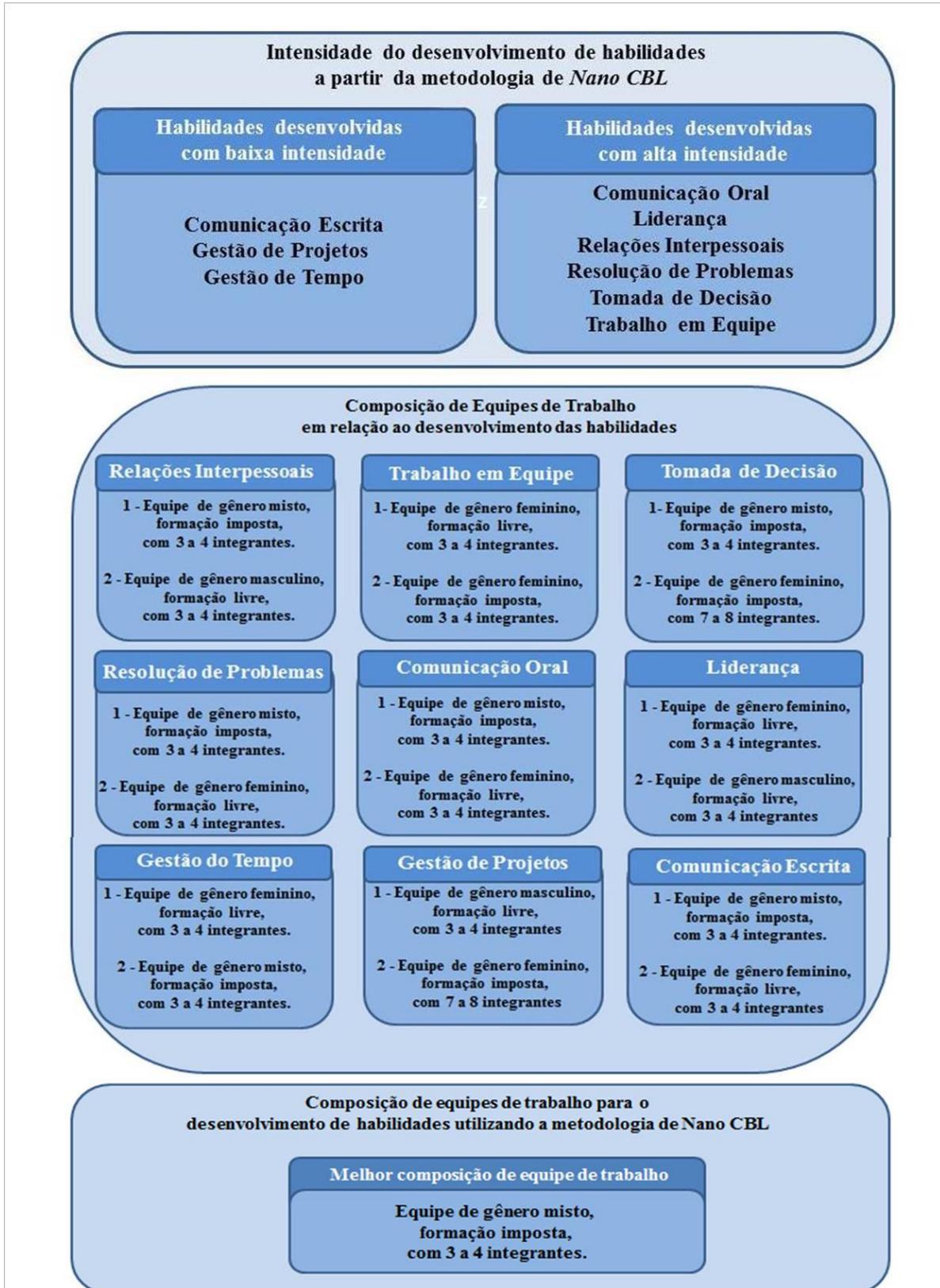
Considerando que o trabalho em equipe na metodologia de CBL tem o significado de ser também um meio para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes (NICHOLS; CATOR; TORRES, 2016). Considera-se que a formação imposta é mais desafiadora, pois desconstrói a zona de conforto dos estudantes ao simular uma equipe de trabalho real, fazendo com que o estudante pense a respeito de comportamento dele ao trabalhar em uma equipe diferente da que já está acostumado. Deste modo, considera-se que a formação das equipes de trabalho em um ambiente de *Nano CBL* deve ser imposta pelo professor.

A partir dos resultados obtidos com a realização do experimento e considerando a diversidade que existe na sala de aula, considera-se que a composição de equipe em relação ao gênero deve ter formação mista, incluindo integrantes dos gêneros feminino e masculino. Essa consideração é baseada a partir dos resultados das médias dos grupos em relação ao desenvolvimento das habilidades e na opinião dos alunos quanto à composição dos grupos em relação ao gênero. Considerando ainda que essa interação de gênero pode favorecer o desenvolvimento de habilidades, a partir do compartilhamento de habilidades complementares entre os estudantes (LANGE; JACKLING; GUT, 2006; OSMANI *et al.*, 2017).

Em relação à composição da equipe quanto ao número de integrantes observou-se que os estudantes apresentaram maior desenvolvimento de habilidades quando participavam de grupos com 3 a 4 integrantes, esse resultado está alinhado aos estudos de Santos (2016) e Binder *et al.* (2017) que consideram que, em um ambiente de ensino utilizando CBL, as equipes de trabalho devem ter entre 2 a 5 integrantes. Deste modo, sugere-se que, para a realização de atividades utilizando a metodologia de *Nano Challenge*, utilize-se a composição de equipes com 3 a 4 integrantes para desenvolver habilidades de estudantes de Ciências Contábeis.

Considerando os resultados obtidos a partir da realização do experimento sobre a composição de equipes de trabalho em relação ao desenvolvimento de habilidades, a Figura 4 apresenta um *framework* da utilização de *Nano CBL* para o desenvolvimento das nove habilidades estudadas nesta pesquisa, demonstrando as duas composições de equipe que apresentaram maior desenvolvimento para cada habilidade, por fim, considerando os resultados aponta-se a composição de equipe de trabalho que pode ser utilizada para desenvolver habilidades utilizando o modelo de *Nano CBL*.

Figura 4 – *Framework* de composição de equipes para o desenvolvimento de Habilidades utilizando *Nano CBL*



Fonte: elaborado segundo os dados da pesquisa (2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização da Revisão Sistemática de Literatura foi possível identificar as principais habilidades requeridas aos Profissionais Contábeis exigidas para a atuação no Mercado de Trabalho e como essas habilidades estão sendo desenvolvidas durante a formação acadêmica dos Profissionais de Contabilidade (DUNBAR; LAING; WYNDER, 2016; SMITH; MAGUIRE 2018). Observou-se que habilidades como Comunicação, Relações Interpessoais, Resolução de Problemas, Trabalho em Equipe, entre outras são fundamentais para o exercício da Profissão Contábil, considerando o ambiente de trabalho das Organizações (ABAYADEERA; WATTY, 2016; DUNBAR, LAING; WYNDER, 2016; CHAPLIN, 2017).

Constatando as principais habilidades requeridas aos Profissionais Contábeis, evidenciadas a partir da literatura, percebeu-se que algumas habilidades são de cunho social e emocional, tais como, Gestão do Tempo, Liderança, Relações Interpessoais, Resoluções de Problema e Trabalho em Equipe (ABAYADEERA; WATTY, 2016; OSMANI *et al.*, 2017; SMITH; MAGUIRE, 2018). Desta forma, buscou se apresentar um Panorama Socioemocional dos estudantes participantes desta pesquisa, conforme apresentado na seção 4.2. Identificou-se que a maioria dos estudantes apresentou um comportamento frequente em relação às categorias de *Big Five*: Abertura as novas experiências, Conscienciosidade, Extroversão, Amabilidade e Neuroticismo. Porém, a partir dos resultados, observa-se que ainda há a necessidade de incluir o desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais durante o curso de graduação de Ciências Contábeis.

A inclusão das Habilidades Socioemocionais no currículo de Ciências Contábeis se mostra necessária por se considerar a necessidade de desenvolver os indivíduos plenamente (SANTOS; PRIMI, 2014). E ainda pela importância que as Habilidades Sociais e Emocionais têm para a atuação do Profissional Contábil no mercado, considerando todas as mudanças relativas do mercado Contábil e os desafios do século XXI (ABAYADEERA; WATTY, 2016; CHAPLIN, 2017; SMITH; MAGUIRE 2018).

Considerando a necessidade de desenvolvimento de habilidades durante a formação dos estudantes de Ciências Contábeis, realizou-se nesta pesquisa um experimento ambientado em um curso estruturado por meio da Metodologia Ativa de *Nano Challenge Based Learning* (NICHOLS; CATOR; TORRES, 2016). Em relação à utilização de *Nano CBL* se identificou que essa metodologia possibilita o desenvolvimento de habilidades dos estudantes de Ciências Contábeis, sendo que as Habilidades de **Relações Interpessoais, Trabalho em Equipe, Tomada de Decisão, Liderança e Resolução de Problemas** foram desenvolvidas com um

grau de intensidade satisfatória. As Habilidades de **Comunicação Escrita, Gestão de Tempo e Gestão de Projetos** apresentaram um desenvolvimento baixo no uso de *Nano CBL*, considerando a percepção dos estudantes. A partir dos resultados se considera que aplicação de *Nano CBL* se apresenta como uma metodologia positiva em relação ao desenvolvimento de habilidades dos estudantes de Ciências Contábeis.

A partir da realização do experimento, identificou-se que a composição das equipes de trabalho difere significativamente no desenvolvimento de habilidades dos estudantes. Deste modo, o *ranking* apresentado identifica quais as composições de grupos que desenvolveram mais intensamente cada habilidade. Por meio dos resultados do *ranking* observa-se que diferentes formatos de composição das equipes de trabalho influenciaram positivamente para desenvolver as habilidades dos estudantes.

Considerando os resultados apresentados no *ranking* em relação à composição de equipes de trabalho para o desenvolvimento de habilidades, se identificou qual o melhor formato de composição de equipes de trabalho para desenvolver habilidades em estudantes de Ciências Contábeis em atividades estruturadas por meio de *Nano CBL*. Desta forma, o *framework* apresentado recomenda as duas formas de composição de equipes de trabalho que apresentaram o melhor desenvolvimento das habilidades propostas na aplicação da metodologia de *Nano CBL*. Pretende-se que este *framework* auxilie no desenvolvimento e na condução de atividades de *Nano CBL* como um “guia de recomendações” de melhores práticas no que tange a formação e composição de equipes de trabalho.

Os resultados obtidos a partir da comparação dos grupos em relação ao desenvolvimento de habilidades dos estudantes foram confrontados com o que é exposto pela literatura de *CBL* sobre a composição de equipes de trabalho. Deste modo, considera-se que em um ambiente de ensino utilizando a metodologia de *Nano CBL* o melhor formato para a composição de equipes é: a escolha dos integrantes da equipe deve ser imposta pelo professor; a equipe deve ser composta por integrantes dos dois gêneros, masculino e feminino e a equipe deve ter de 3 a 4 participantes. Esse achado é importante considerando que na utilização de *Nano CBL* os estudantes devem trabalhar em equipe, desta forma, identificar a composição de equipes de trabalho que mais desenvolvem as habilidades propostas é necessário visando o melhor desenvolvimento de todos os participantes das atividades.

Os resultados observados nesta pesquisa apontam para um avanço da utilização de Metodologias Ativas para o desenvolvimento de habilidades, principalmente em relação à metodologia de *Nano CBL*, servindo de base para que os Órgãos Contábeis e IES identifiquem essa metodologia como um meio de desenvolvimento de habilidades dos

estudantes nos cursos de Ciências Contábeis, não só de graduação, mas também em relação à Educação Continuada.

Os resultados também podem interessar a acadêmicos e professores que pretendam aplicar Metodologias Ativas em sala de aula, principalmente relacionadas ao desenvolvimento de habilidades dos estudantes. Ressalta-se que os resultados apresentados no *framework* podem servir de guia para a aplicação de atividades de *Nano CBL*, de forma que a composição de equipes de trabalho possa enfatizar o desenvolvimento de habilidades específicas. Sendo assim, torna-se possível aplicar atividades de *Nano CBL* de modo a focar o desenvolvimento de uma habilidade utilizando a melhor forma de composição de equipes de trabalho para o desenvolvimento de tal habilidade nos estudantes.

Como limitação deste estudo, destaca-se que o objetivo desta pesquisa trata da influência da composição de equipes de trabalho no desenvolvimento de habilidades. Por sua vez, este estudo não considera a aprendizagem dos alunos em relação à temática abordada durante a aplicação do desafio apresentada na atividade de *Nano CBL*. Cabe ressaltar, que não foi objeto deste estudo comparar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes em relação à aplicação de metodologias tradicionais *versus* a metodologia de *Nano CBL*. Durante a realização da pesquisa, observou-se que os alunos utilizavam seus *Smartphones* para realizarem as atividades do desafio, sendo que algumas entregas da solução do desafio foram realizadas por meio da rede social *Instagram*⁸. Por não se tratar do objetivo desta pesquisa, a interação dos alunos com as TIC's não foi medida nem evidenciada durante a realização deste estudo.

Logo, para pesquisas futuras, em relação ao uso da metodologia de *CBL*, considera-se que outros elementos do ambiente de ensino podem ser analisados, como, por exemplo, a influência do uso de *Smartphones* e de Redes Sociais pelos estudantes para a realização de atividades durante a realização do desafio. Também se sugere que sejam realizadas pesquisas buscando medir o desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes a partir da utilização da metodologia de *Nano CBL* considerando o desenvolvimento pleno dos estudantes de Ciências Contábeis. Observa-se também, a partir da literatura, que há uma lacuna de pesquisa em relação a como as IES estão se organizando para incluir o desenvolvendo de habilidades nos cursos de Ciências Contábeis, principalmente no que tange as Habilidades Socioemocionais.

⁸ *Instagram* é uma rede social *online* de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários.

REFERÊNCIAS

- ABAYADEERA N.; WATTY, K. Generic skills in accounting education in a developing country Exploratory evidence from Sri Lanka. **Asian Review of Accounting**, [S.l.], v. 24, n. 2, p. 149-170, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/ARA-03-2014-0039>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- ABED, A.; O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica **Construção psicopedagógica - Constr. Psicopedag**, São Paulo, v.24, n.25, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002. Acesso em: 13 set. 2018.
- ALVES, P. M. *et al.* Competências requeridas pelo mercado de trabalho para o profissional de Contabilidade em Minas Gerais. **R. Eletr. do Alto Vale do Itajaí – REAVI**, Ibirama, v. 5, n. 8, p. 01-13, dez. 2016. Disponível em: www.revistas.udesc.br/index.php/reavi/article/download/8376/6412. Acesso em: 27 nov. 2018. –
- AMERICAN INSTITUTE OF CERTIFIED PUBLIC ACCOUNTANTS – AICPA. **Core competency framework**. [S.I.], 2010. Disponível em: <http://www.aicpa.org/InterestAreas/AccountingEducation/Resources/CurriculumDevelopment/CoreCompetencyFrameworkandEducationalCompetencyAssessmentWebSite/Pages/default.aspx>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- ANJOS, A. **Planejamento de experimentos II**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Departamento de estatística, 2004.
- APPLE INC. **Challenge based learning: a classroom guide**. [S.l.], 2011. Disponível em: https://images.apple.com/education/docs/CBL_Classroom_Guide_Jan_2011.pdf. Acesso em: ago. 2017.
- AZEVEDO, Y.; ARAUJO, A.; MEDEIROS, V. Conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas pelos discentes de contabilidade através da aprendizagem baseada em projetos. **Contabilidade, Gestão e Governança**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 153-174, jan./abr. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21714/1984-3925_2017v20n1a9 Acesso em 18 de set. 2018.
- BACON, A.; LENTON-MAUGHAN, L.; MAY, J. Trait emotional intelligence and social deviance in males and females. **Personality and Individual Differences**, [S.I.], v. 122, p. 79–86, 2018.
- BALOIAN, N. *et al.* Technologies and educational activities for supporting and implementing challenge-based learning. **Education for the 21st Century: impact of ICT and digital resources**, [S.I.], p. 7-16, 2006. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-34731-8_2. Acesso em: 12 abr. 2018.
- BARRATT, C.; HANLON, D.; RANKIN, M. Assessing the success of a discipline-based communication skills development and enhancement program in a graduate accounting course. **Higher Education Research & Development**. Santa Lúcia, v. 30, n. 6, p. 681–695,

Dez. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2010.527929> Acesso em 13 jul. 2018.

BINDER, F. V. *et al.* Challenge Based Learning applied to Mobile Software Development Teaching. In: **Conference on software engineering education and training - CSEE&T**, Savannah, 30, Nov. 2017. Disponível em: http://apps-webofknowledge.ez45.periodicos.capes.gov.br/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=1&SID=6FcTVf279BLawhhifGg&page=1&doc=5. Acesso em: 12 abr. 2018.

BUNNEY, D.; SHARPLIN, E.; HOWITT, C. Generic skills for graduate accountants: the bigger picture, a social and economic imperative in the new knowledge economy. **Higher Education Research & Development**, Santa Lúcia, v. 34, n. 2, p. 256–269, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2014.956700> Acesso em: 20 ago. 2018.

BUTZKE, M. C.; ALBERTON, A. Estilos de aprendizagem e Jogos de Empresa: a percepção discente sobre estratégia de ensino e ambiente de aprendizagem. **REGE – Revista de Gestão**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 72 – 84, jan./ mar. 2017.

CALAYOGLU, I.; AKTAS, C. Necessity of basic computer skills for package program in accounting education. **Social and Behavioral Sciences**, [S.I.], v. 28, p. 510 – 514, 2011. Disponível em: <https://www.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.098> Acesso em 12 jul. 2018.

CALLEGARI-JACQUES SIDIA M. **Bioestatística**: princípios e aplicações. Artmed: São Paulo, 2004.

CARMONA, L.; RIVAS, M.; RODRIGUEZ, J. Competencias gerenciales del contador público demandadas por las entidades del Estado Trujillo, Venezuela. **Vision Gerencial**, Merida, n. 1, p. 73-86, jan. /jun. 2017. Disponível em: oaji.net/pdf.html?n=2017/6147-1523145098.pdf Acesso em 13 ago. 2018.

CHAFFER, C.; WEBB, J. An evaluation of competency development in accounting trainees. **Accounting Education**, [S.I.] , Feb. 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09639284.2017.1286602?journalCode=raed20>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CHAPLIN, S. Accounting education and the prerequisite skills of accounting graduates: are accounting firms' moving the boundaries? **Australian Accounting Review**, [S.I.], v. 27, n. 1, 2017. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/auar.12146> Acesso em 16 de jul. 2018.

CHENG, W. L. S. Application of challenge-based learning in nursing education. **Nurse Education Today**, [S.I.], n. 44, p. 130-132, 2016. Disponível em: [https://www.nurseeducationtoday.com/article/S0260-6917\(16\)30091-0/abstract](https://www.nurseeducationtoday.com/article/S0260-6917(16)30091-0/abstract). Acesso em: 22 fev. 2018.

COBBET, S. L. Technology and cognition merge with challenge-based learning cycles online. In: IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital

Age (**CELDA**), [S.I], 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED562204> Acesso em: 14 mar. 2018.

COELHO, M. A.; BARRETO NETO, R. S.; MARCELOS, M. F. Gerando aprendizagem significativa: as metáforas na aprendizagem da contabilidade. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 23-31, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/45485> Acesso em 12 mar. 2018.

COLAUTO, Romualdo Douglas; BEUREN, Ilse Maria. Coleta, análise e interpretação dos dados. In: BEUREN, Ilse Maria (org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2014. p. 117-143.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE, **NBC PG 01**, [S.I], 2017. Disponível em: <https://cfc.org.br/tecnica/normas-brasileiras-de-contabilidade/nbc-pg-geral/> Acesso em: 12 mar. 2018.

COUPER, M.; TOURANGEU, R.; CONRAD, F. Evaluating the effectiveness of visual analog scales. **Social Science Computer Review**, [S.I], v. 24, n. 2, p. 227-245, 2006.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAVDISON, L. *et al.* A continuous improvement approach to social and emotional competency measurement. **Journal of Applied Developmental Psychology**, [S.I], 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S019339731630137X> Acesso em 14 out. 2018.

DANCY, C.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia 7**. Ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

DUNBAR, K.; LAING, G.; WYNDER, M. A Content Analysis of Accounting Job Advertisements: Skill Requirements for Graduates. **e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching**, [S.I], v. 10, n. 1, p. 58-72, 2016. Disponível em: <http://research.usc.edu.au/vital/access/manager/Repository/usc:20190> Acesso em 22 jul. 2018.

FERREIRA, V. P.; ANGONESE, R. O mercado de trabalho para contadores: expectativas e realidades. In: **XV Convenção de Contabilidade do Rio Grande do Sul**, Bento Gonçalves, 26 – 28, ago., 2015. Disponível em: http://www.crcrs.org.br/convencao/arquivos/trabalhos/cientificos/mercado_de_trabalho_para_contadores_804.pdf Acesso em: 13 mar. 2018.

FETTIG, A. *et al.* Using dialogic reading strategies to promote social-emotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program. **Journal of Early Childhood Research**, [S.I], 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.../1476718X18804848> Acesso em: 02 fev. 2019.

FIDALGO-BLANCO, A.; SEIN-ECHALUCE, M. L.; GARCÍA-PEÑALVO, F. J. Integration of the methods CBL and CBI for their application in the management of cooperative academic resources. In: International Symposium on Computers in Education (**SIIE**), [S.I],

set. 2016. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/7751849/> Acesso em: 22 mar. 2018.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, Maringá, p. 183-196, Ed. Especial 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf> Acesso em 12 mar. 2018.

FREZATTI, F. *et al.* Análise do desempenho de estudantes na perspectiva do “CHA” em disciplina utilizando PBL: o que significa a síntese? **Revista de Contabilidade e Organizações - RCO**, São Paulo, n. 26, p. 4-19, 2016. Disponível em: <https://www.journals.usp.br/rco/article/view/79588> Acesso em: 16 abr. 2018.

FRUYT, F. **Personalização**, [S.I.], Entrevista publicada em 9 dez. 2014. Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/entrevista-filip-de-fruyt/> Acesso em 14 set. 2018.

GALLEGO, A. C. Diseño y validación de un cuestionario que mide la percepción de efectividad del uso de metodologías de participación activa (CEMPA) El caso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPrj) en la docencia de la contabilidad. **Revista Innovar Journal**, [S.I.], v. 25, n. 58, p. 143 – 158, 2015. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/52439> Acesso em: 9 dez. 2017.

GASKINS, W. B. *et al.* Changing the Learning Environment in the College of Engineering and Applied Science Using Challenge Based Learning. **IJEP**, [S.I.], v. 5, n.1, 2015. Disponível em: <https://online-journals.org/index.php/i-jep/article/view/4138> Acesso em 12 mar. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOBBO, A.; BEBER, B.; BONFLIGIO, S. N. Metodologias ativas de aprendizagem: uma experiência de qualidade no ensino superior de Administração. **Revista Educação e Emancipação**, São Luis, v. 9, n. 3, ed. especial, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/6797> Acesso: 13 jan. 2018

GOLDBERG, M. A. A. Avaliação de competência no desempenho do orientador educacional. **Caderno de Pesquisa**, São Luis, n. 11, 1974. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1846> Acesso em 24 mar. 2018.

GREENBERG, P. Using a systems framework to develop higher level thinking skills in cost management accounting: experimental evidence. **Journal of Accounting Education**, [S.I.], v. 15, n. 4, p. 559-575, 1997.

HAIR, J. *et al.* **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre : Bookman, 2009.

HERNANDEZ, J.; BASSO, K.; BRADÃO, M. Pesquisa experimental em marketing. **Revista Brasileira de Marketing**, São Paulo, v. 13, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.revistabrasileirmarketing.org/ojs-2.2.4/index.php/remark/article/view/2692> Acesso em 10 out. 2018.

HIPÓLITO, J. C.; MACEDO, M. A. S.; SIQUEIRA, J. R.M. Habilidades genéricas essenciais aos graduandos em contabilidade: o estado da arte dos estudos publicados na “accounting education: an international journal” no período de 2000 a 2015. **Revista de Contabilidade da UFBA**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 4 – 37, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/rcontabilidade/article/view/17210/14140> Acesso em 23 abr. 2018.

HIRSCH, M.; COLLINS, J. An integrated approach to communication skills in an accounting curriculum, **Journal of Accountmg Education**, [S.I], v. 6. p. 15-31, 1988. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0748575188900346> Acesso em 13 jul. 2018.

HOWCROFT, D. Graduates’ vocational skills for the management accountancy profession: exploring the accounting education expectation-performance gap. **Accounting Education**, [S.I], 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09639284.2017.1361846> Acesso em: 12 abr. 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA - IAS. **Competências socioemocionais**: material para discussão. Rio de Janeiro: IAS, 2014. Disponível em: http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf Acesso em 13 ago. 2018.

INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS – IFAC. IES - **International Education Standard 7**. continuing professional development: a program of lifelong learning and continuing development of professional competence. 2010, [S.I],. Disponível em: <https://www.iaasb.org/system/files/publications/files/IES-7-Continuing-Professional-Development-.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017

INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS – IFAC. IES - **Handbook of International**, [S.I], 2017. Disponível em: <https://www.iaasb.org/system/files/publications/files/2017-Handbook-of-International-Education-Pronouncements.PDF> Acesso em: 15 jan. 2018.

JACKLING, B.; NATOLI, R. Employability skills of international accounting graduates Internship providers’ perspectives. **Education + Training**, [S.I], v. 57 n. 7, p. 757-773, 2015. Disponível em: www.emeraldinsight.com/0040-0912.htm Acesso em: 10 jul. 2018

KARGIN, S.; AKTAS, R. Strategic thinking skills of accountants during adoption of IFRS and the new Turkish Commercial Code: A survey from Turkey. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, [S.I], v. 58, p. 128 – 137, 2012. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/.../S1877042812044485> Acesso em 18 jul. 2018.

KAVANAGH, M.; DRENNAN, L. What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. **Accounting and Finance**, [S.I], v. 48, p. 279–300, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-629X.2007.00245.x> Acesso em 12 jul.2018.

KUSWADI, S.; NUH, M. Effective intelligent control teaching environment using challenge based learning. In: International Symposium on Electronics and Smart Devices (**ISESD**), [S.I.], nov. 2016. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/7886688/> Acesso em 27 mar. 2018.

LANGE, P.; JACKLING, B.; GUT, A. M. Accounting graduates' perceptions of skills emphasis in undergraduate courses: an investigation from two Victorian Universities. **Accounting and Finance**, [S.I.], v. 46, p. 365–386, 2006. Disponível: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-629X.2006.00173.x> Acesso em 13 jul.2018

LIBBY, R.; LUFT, J. Determinants of judgment performance in accounting settings: "ability, knowledge, motivation, and environment. **Accounting Organizations and Society**, [S.I.], v. 18, n. 5, p. 425-450, 1993. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/036136829390040D> Acesso em 20 out. 2018.

LIN, Z. A factor analysis on knowledge and skill components of accounting education: Chinese case. *Advances in Accounting*, incorporating **Advances in International Accounting**, [S.I.], v. 24, p.110–118, 2008. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0882611008000126>

LIN, Z.; XIONG, X.; LIU, M. Knowledge base and skill development in accounting education: evidence from China. **Journal of Accounting Education**, [S.I.], v. 23, p. 149–169, 2005. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0748575105000333>

LIU, J.; FU, R. Development of an accounting skills simulation practice system based on the B/S Architecture. **iJET**, [S.I.], v. 13, n. 10, 2018. Disponível: <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i10.9459> Acesso em 13 jan. 2019.

LÓPEZ, A. R. European higher education area-driven educational innovation. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, [S.I.], v. 237, p.1505 – 1512, 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817302379> Acesso em 27 mar. 2018.

MAELAH, R. *et al.* Enhancing soft skills of accounting undergraduates through industrial training. **Social and Behavioral Sciences**, [S.I.], v.59, p. 541 – 549, 2012. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812037603> Acesso em 15 jul. 2018.

MARTIN, T.; RIVALE, S. D.; DILLER, K. R. Comparison of student learning in challenge-based and traditional instruction in biomedical engineering. In: **Annals of Biomedical Engineering**, [S.I.], v. 35, n. 8, p. 1312–1323, ago. 2007. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17393336> Acesso em: 30 mar. 2018.

MARTINS, J.; MARTINS, A.; ARAUJO, A. A percepção dos discentes do curso de ciências contábeis quanto às habilidades e competências desenvolvidas na disciplina de perícia contábil. **REUNIR**, v. 7, n. 2, p. 67-84, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://reunir.revistas.ufcg.edu.br/index.php/uacc/article/view/559> Acesso em 26 jul. 2018.

MARTINEZ, M.; CRUSAT, X. A Challenge-based Learning methodology that introduces innovation and entrepreneurship in engineering through competition and real-life challenges. In: IEEE Global Engineering Education Conference (**EDUCON**), [S.I], abr. 2017. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/7942821/> Acesso em 16 abr. 2018.

MASCARELL, D.; CABEDO, J. Adquisición de competencias, actividades formativas y resultados del aprendizaje: evidencia empírica en el Grado en Finanzas y Contabilidad. **Estudios sobre Educación**, [S.I], v. 28, p. 79-116, 2015. Disponível em: <https://doi.org/0.15581/004.28.79-116> Acesso em 12 jul. 2018.

MATIAS, M. A.; MARTINS, G. A. Nós contadores, possuímos um perfil sui generis de inteligências? **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, UNEB, Salvador, v. 2, n. 1, p. 88-102, jan./abr., 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/financ/article/view/46/40> Acesso em: 4 abr. 2018.

MAY, G.; AREVALO, C. Integrating effective writing skills in the accounting curriculum **Journal of Accounting Education**, [S.I], v. 1, n. 1, 1983. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0748575183900337> Acesso em 20 jul. 2018.

MAY, G.; MAY, C. Communication instruction: what is being done to develop the communication skills of accounting students? **Journal of Accounting Education**, [S.I], v. 7 p. 233-244, 1989. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0748575189900067> Acesso em 22 de jul. 2018.

MOHRWEIS, L. The impact of writing assignments on accounting students writing skills. **Journal of Accounting Education**, [S.I], v. 9, p. 309-325, 1991. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/074857519190007E> Acesso em 22 jul. 2018.

MONTANO, J. L. A. *et al.* Vocational skills in the accounting professional profile: the Chartered Institute of Management Accountants (CIMA) employers' opinion. **Accounting Education: An International Journal**, [S.I], v. 10, p. 299-313, 2001. Disponível em: <http://shura.shu.ac.uk/207/> Acesso em 22 abr. 2018. .

MORESI, E. A. D. *et al.* O emprego do aprendizado baseado em desafios no desenvolvimento de aplicativos móveis. In: 12th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (**CISTI**), [S.I], 2017. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/7975800/> Acesso em: 18 mar. 2018.

MOYA, E. C. Using Active Methodologies: The students view. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, [S.I], v. 237, p. 672 – 677, 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281730040X> Acesso em: 12 jan. 2018.

MOYANO, V. *et al.* Escenarios de futuro para los digital learners. Tendencias sobre la experiencia digital de los usuarios de la red y su impacto en la educación superior em línea.

eLearn Center - Oberta Publishing (UOC), Fundació Creafutur, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10609/48721> Acesso em: 23 abr. 2018.

NICHOLS, M.; CATOR, K. **Challenge based learning white paper**. Cupertino, California: Apple, Inc. 2008. Disponível em: http://cbl.digitalpromise.org/wp-content/uploads/sites/7/2016/12/CBL_Paper_2008.pdf Acesso em 13 ago. 2017.

NICHOLS, M.; CATOR, K.; TORRES, M. **Challenge based learner user guide**. Redwood City, CA: Digital Promise, 2016. Disponível em: <http://cbl.digitalpromise.org/2016/08/30/challenge-based-learning-guide/> Acesso em 12 out. 2017.

OLIVEIRA, H. *et al.* Aprendizagem e desenvolvimento de competências contábeis. **Contabilidade, Gestão e Governança**, Brasília, v. 19 • n. 3, p. 376-394, set./dez. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21714/1984-3925_2016v19n3a3 Acesso em 14 jul. 2018

OLIVEIRA NETO; J. D.; CHIORATTO, V. H. M. Active methodology effectiveness evaluation regarding accounting students' critical and reflexive perceptions. In: 14th International conference on information systems & technology management - **CONTECSI**, [S.I.], maio, 2017. Disponível em: <http://contecsi.fea.usp.br/envio/index.php/contecsi/14CONTECSI/paper/view/4939/3052> Acesso em: 12 dez. 2017.

OSMANI, M. *et al.* Examining graduate skills in accounting and finance: the perception of Middle Eastern students. **Industry and Higher Education**, [S.I.], v. 31, n. 5, p. 318–327, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0950422217721759> Acesso em 22 jul. 2018.

OUSSII, A.; KLIBI, M. Accounting students' perceptions of important business communication skills for career success: An exploratory study in the Tunisian context. **Journal of Financial Reporting and Accounting**, [S.I.], v. 15, n. 2, p. 208-225, 2017. Disponível em: www.emeraldinsight.com/1985-2517.htm Acesso em 15 jul. 2018.

OTT, E. *et al.* Relevância dos conhecimentos, Habilidades e métodos instrucionais na perspectiva de estudantes e profissionais da área contábil: estudo comparativo internacional. **Revista Contabilidade & Finanças - USP**, São Paulo, v. 22, n. 57, p. 338-356, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rcf/article/download/34343/37075> Acesso em: 14 jan. 2018.

PARANHOS, M. *et al.* Reflexões sobre a utilização de dinâmicas no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. **Scientia Plena**, [S.I.], v. 13, n. 5, 2017. Disponível em: <https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/3441> Acesso em 18 set. 2018.

PELEIAS, I. R. *et al.* Identificação do perfil profissiográfico do profissional de contabilidade requerido pelas empresas, em anúncios de emprego na região metropolitana de São Paulo. **BASE – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, São Leopoldo, v. 5, n. 2, p.131-141, maio/ago. 2008 Disponível em: <http://www.repec.org.br/index.php/repec/article/view/1209> Acesso em: 13 nov. 2017.

PEREIRA, I.; SILVA, C. Aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino para a contabilidade: Habilidades intelectuais da taxonomia do domínio cognitivo. **Revista Ambiente Contábil**, Natal, v. 10. n. 1, p. 54 – 70, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://ccsa.ufrn.br/ojs/index.php?journal=contabil> Acesso em 12 jan. 2019.

PERLOW, R.; KOPP, L. Conscientiousness and Ability as Predictors of Accounting Learning Human Performance, [S.I], v.17, n. 4, p. 359–373, 2004. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1207/s15327043hup1704_1 Acesso em 14 out. 2018.

PINHEIRO, M. M.; SARRICO, C. S.; SANTIAGO, R. A. Competências de autodesenvolvimento e Metodologias PBL num curso de contabilidade: Perspectivas de estudantes, docentes, diplomados e empregadores. **Revista Lusófona de Educação**, [S.I], n. 17, 2011. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2370> Acesso em: 22 fev. 2018.

RADBERG *et al.* From CDIO to challenge-based learning experiences – expanding student learning as well as societal impact? **European Journal of Engineering Education**, [S.I], 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03043797.2018.1441265?journalCode=ceee20> Acesso em abr. 2018.

RAGLAND, L.; RAMACHANDRAN, U. Towards an understanding of excel functional skills needed for a career in public accounting: Perceptions from public accountants and accounting students. **Journal of Accounting Education**, [S.I], v. 32, p. 113 129, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0748575114000268> Acesso em 26 jul. 2018.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, I. M. (org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2014. p. 76-97.

REINSTEIN, A.; HOUSTON, M. Using the securities and exchange commission’s “plain English” guidelines to improve accounting students’ writing skills. **Journal of Accounting Education**, [S.I], v. 22, p. 53–67, 2004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0748575103000563> Acesso em 17 jul. 2018.

REIS, A. O. *et al.* Perfil do Profissional Contábil: Habilidades, Competências e Imagem Simbólica. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, Florianópolis, v. 12, n. 25, p. 95-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/contabilidade/article/view/2175-8069.2015v12n25p95/29366> Acesso em: abr. 2018.

REYNEKE, Y.; SHUTTLEWORTH, C. Accounting education in an open distance learning environment: case studies for pervasive skills enhancement. **Turkish Online Journal of Distance Education –TOJDE**, [S.I], v. 19, n. 3, jul. 2018. Disponível em: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/508830> Acesso em 11 nov. 2018.

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

RILEY, T.; SIMONS, K. The written communication skills that matter most for accountants, **Accounting Education**, [S.I.], v. 25, n.3, p.239-255, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09639284.2016.1164066> Acesso em 12 ago. 2018.

RODRIGUES, A. **A pesquisa experimental em Psicologia e Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vorazes, 1976.

ROZHELIUK; V. M.; KALCHENCO, O. M. Research of influence factors of professional competence on efficiency activity of accounting personnel. **Scientific Bulletin of Polissia**, [S.I.], v. 4, n. 12, p. 2-9, 2017. Disponível em: <http://dspace.tneu.edu.ua/jspui/handle/316497/26495> Acesso em 8 abr. 2018.

SALAVERA, C.; USÁN, P.; TERUEL, P. Contextual problems, emotional intelligence and social skills in Secondary Education students. Gender differences. **Annales Médico Psychologiques**, [S.I.], 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/.../S0003448718302646> Acesso em 25 jan. 2019.

SALLEH, K.; AZIS, R. Traits, Skills and Ethical Values of Public Sector Forensic Accountants: An Empirical Investigation. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, [S.I.], v. 145, p. 361 – 370, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814039032> Acesso em: 18 jul. 2018.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, A. R. **Um método de aprendizagem baseada em desafios: um estudo de caso em ambientes de desenvolvimento de aplicativos**. 2016. 179f. Tese (Doutorado em Ciência da Computação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SANTOS, M. *et al.* Competência socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, [S.l.], n. 1, v. 1, p. 04-10, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-82202018000100002&lng=pt&nrm=iso Acesso em 13 jan. 2019.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: <http://educacaoec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf> Acesso em out.2018.

SILVA, E. L. MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, R. H. A.; SCAPIN, L. T. Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem. **Est. Aval. Educ.**, [S.I.], v. 22, n. 50, p. 537-552, set./dez. 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1969> Acesso em: dez. 2017.

SILVA, S. *et al.* Aprendizado e desenvolvimento de habilidades no curso de Contabilidade: uma pesquisa-ação com o método Team-Based Learning (TBL) Enf.: **Ref. Cont. UEM**, [S.I.],

v. 37 n. 3 p. 1-19 set./dez. 2018. Disponível em:
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Enfoque/article/view/39579> Acesso em: 02 out. 2018.

SIN, S.; JONES, A.; PETOCZ, P. Evaluating a method of integrating generic skills with accounting content based on a functional theory of meaning. **Accounting and Finance**, [S.I.], v. 47, p. 143–163, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-629x.2007.00201.x>. Acesso em 14 jul. 2018.

SOUZA, A. A. *et al.* Ensino da contabilidade gerencial: estudo dos cursos de ciências contábeis das melhores universidades brasileiras. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 69-90, 2008.

SOUZA, M. A.; VERGILINO, C. S. Um perfil do profissional contábil na atualidade: estudo comparativo entre conteúdo de ensino e exigências de mercado. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 183-223 jan./fev./mar. 2012. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/102> Acesso em: 14 fev. 2018.

SMITH, B.; MAGUIRE, W.; HAN, H. Generic skills in accounting: perspectives of Chinese postgraduate students. **Accounting and Finance**, [S.I.], v. 58, p. 535–559, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/acfi.12219> Acesso em 12 jan. 2019.

STAJKOVIC *et al.* Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: a meta-analytic path-analysis. **Personality and Individual Differences**, [S.I.], v.120, n. 1, p.238-245, Jan. 2018. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0191886917305068> Acesso em 12 jan. 2019.

STEPHENSON, S. S. Accounting Community of Practice pedagogy: a course management invention for developing personal competencies in accounting education. **Accounting Education**, [S.I.], Dec. 2016. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1129123> Acesso em: 07 abr. 2018.

STONE, D.; HUNTON, J.; WIER, B. Succeeding in managerial accounting. Part 1: knowledge, ability, and rank. **Accounting, Organizations and Society**, [S.I.], v. 25, p. 697-715, 2000. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S036136829900063X>. Acesso em: 04 out. 2018.

THEURI, P.; GUNN, R. Accounting information systems course structure and employer systems skills. **Journal of Accounting Education**, [S.I.], v. 16. n. 1, p. 101-121, 1998. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0748575198000050> Acesso em 28 ago. 2018.

VALES, J. F.; SANTOS, N. V. Metodologia Ativa como ferramenta de ensino e aprendizagem no curso técnico de logística. **South American Development Society Journal**, [S.I.], v. 4 n. 10, 2018. Disponível em: <http://www.sadsj.org/index.php/revista/article/view/128> Acesso em 06 abr. 2018.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VIVIERS, H. Qualitative evaluation of the design variables of a teaching intervention to expose accounting students to pervasive skills. **Industry and Higher Education**, [S.I], v. 30, n. 6, p. 402–412, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0950422216664244> Acesso em: 16 nov. 2018.

YIN, R. **Case study research: design and methods**. Applied Social Research Methods Series, v. 5, 1989.

YOOSOMBOON, S.; WANNAPIROON, P. Development of a challenge based learning model via cloud technology and social media for enhancing information management skills. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, [S.I], n. 174, p. 2102 – 2107, 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815013166>. Acesso em: 21 fev. 2018.

WEBSTER, J.; WATSON, R. Analyzing the past to prepare for the future: writing a literature review. **MIS Quarterly**, [S.I], v. 26, n. 2, jun. 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4031558/mod_resource/content/1/ANALYZING%20THE%20PAST%20TO%20PREPARE%20FOR%20THE%20FUTURE-%20WRITING%20A%20LITERATUR.pdf. Acesso em: 2 jul. 2018.

WELLER, S. Accounting for skill shortages? Migration and the Australian labour market popul. **Space Place**, [S.I], v. 23, 2017 Disponível em: <https://doi.org/10.1002/psp.1997> Acesso em: 22 out. 2018

WOOD, P. We are trying to make them good citizens’: the utilisation of SEAL to develop ‘appropriate’ social, emotional and behavioural skills amongst pupils attending disadvantaged primary schools. **Education**, [S.I], v. 3, n. 13, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1339724> Acesso em: 18 jan. 2019.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou estudante do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação de Controladoria e Contabilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCont. / UFRGS). Estou realizando uma pesquisa sob a orientação do Prof. Dr. Everton Farias, cujo objetivo é identificar se a Metodologia Ativa de *Challenge based Learning* (CBL) auxilia no desenvolvimento de habilidades dos estudantes de disciplinas de Ciências Contábeis. Sua atuação envolve na participação no curso “Desenvolvendo Habilidades para os desafios do séc. XXI”, participando das atividades propostas e respondendo 3 instrumentos de coletas de dados, sendo dois Questionários e um Formulário de pesquisa. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar, ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Os dados que você fornecerá serão utilizados exclusivamente para o presente estudo, e os resultados desta pesquisa serão tornados públicos através da dissertação a ser defendida junto ao Programa de Pós- Graduação de Contabilidade da UFRGS, e em periódicos e eventos científicos. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora, fone (xx)xxxx-xxxx, ou pelo email xxxx. Obrigada,

 Jéssica dos Santos Crestani
 Matrícula: 00217078

Porto Alegre -RS, ____/____/_____
 Local Data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter sido devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos nessa pesquisa e ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

_____, ____/____/_____.
 Nome Local Data

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO 1

Pesquisa do curso Desenvolvendo Habilidades para os Desafios do Século XXI.

- 1) Qual o seu e-mail? _____
- 2) Qual a sua idade? _____
- 3) Qual o seu gênero? a) Feminino b) Masculino c) Outro: _____
- 4) Em qual semestre você está? _____
- 5) Qual a sua Instituição de Ensino? _____
- 6) Você está matriculado na Modalidade Presencial ou a Distância?

- 7) Qual o seu grau de formação?
 - a) Técnico
 - b) Graduação em andamento
 - c) Graduação Completa. Qual? _____
 - d) Outro, Qual? _____
- 8) Você exerce atividade remunerada? () Sim () Não Qual?
() estágio () emprego efetivo () serviço público () empresário
() outro: _____
- 9) Em qual tipo de escola você estudou no Ensino Fundamental?
 - a) Escola pública durante todo o Ensino Fundamental
 - b) Escola pública na maior parte do Ensino Fundamental
 - c) Escola particular durante todo o Ensino Fundamental
 - d) Escola particular na maior parte do Ensino Fundamental
- 10) Em qual tipo de escola você estudou no Ensino Médio?
 - a) Escola pública durante todo o Ensino Médio.
 - b) Escola pública na maior parte do ensino médio.
 - c) Escola particular durante todo o ensino médio.
 - d) Escola particular na maior parte do ensino médio.
- 11) Você já participou de algum ambiente de ensino ativo?
 - a) Sim
 - b) Não
- 12) Você considera necessário desenvolver Habilidades para a sua atuação como profissional contábil?
 - a) Sim
 - b) Não
- 13) Leia atentamente as seguintes sentenças. Cada uma apresenta uma ação ou sentimento diante de uma situação. Avalie a frequência com que você age ou sente tal como descrito na sentença.

RESPONDA TODAS AS QUESTÕES. Se uma das sentenças não apresentar uma situação vivenciada por você, responda como se tivesse ocorrido, considerando o seu possível comportamento.

Assinale, para cada sentença, a resposta que melhor indicar a frequência com que você apresenta a reação sugerida considerando um total de 10 vezes em que você possa se encontrar na situação descrita. Considere para suas respostas a seguinte indicação:

1 = NUNCA OU RARAMENTE (em cada 10 situações deste tipo, reajo desta forma no máximo 2 vezes)

2 = COM POUCA FREQUÊNCIA (em cada 10 situações deste tipo, reajo desta forma 3 a 4 vezes)

3 = COM REGULAR FREQUÊNCIA (em cada 10 situações deste tipo, reajo desta forma 5 a 6 vezes)

4 = MUITO FREQUENTEMENTE (em cada 10 situações deste tipo, reajo desta forma 7 a 8 vezes)

5 = SEMPRE OU QUASE SEMPRE (em cada 10 situações deste tipo, reajo desta forma 9 a 10 vezes)

Eu sou aberto a ter novas experiências.	1	2	3	4	5
Eu tenho um comportamento flexível e me adapto bem a mudanças.	1	2	3	4	5
Eu costumo quebrar a rotina.	1	2	3	4	5
Eu sou otimista.	1	2	3	4	5
Eu gosto de socializar com as pessoas.	1	2	3	4	5
Eu não me adapto bem a mudanças e a novas experiências.	1	2	3	4	5
Eu gosto de trabalhar em Equipe	1	2	3	4	5
Eu tenho dificuldade de me comunicar apenas com pessoas que não conheço	1	2	3	4	5
Eu tenho domínio sobre a gramática e escrevo bem.	1	2	3	4	5
Eu tenho dificuldade de me comunicar com quaisquer pessoas.	1	2	3	4	5
Eu sou pontual	1	2	3	4	5
Eu tenho dificuldade de expressar meus pensamentos e ideias.	1	2	3	4	5
Eu sigo um cronograma.	1	2	3	4	5
Eu prefiro trabalhar individualmente.	1	2	3	4	5
Eu gosto de me apresentar em público.	1	2	3	4	5
Eu sempre chego atrasado aos meus compromissos.	1	2	3	4	5
Eu tenho a postura de um líder quando trabalho em Equipe.	1	2	3	4	5
Eu sou organizado com o meu trabalho	1	2	3	4	5
Eu tenho dificuldades para trabalhar em Equipes.	1	2	3	4	5
Eu sei gerir meu tempo.	1	2	3	4	5
Eu tenho a Habilidade de tomar decisões	1	2	3	4	5

Eu posso manter a calma quando enfrento dificuldades, por que eu confio na minha capacidade de reação.	1	2	3	4	5
Eu posso resolver a maioria dos problemas se eu investir o esforço necessário	1	2	3	4	5
É fácil eu focar nos meus objetivos e realizá-los	1	2	3	4	5
Eu sempre consigo resolver problemas difíceis se eu me esforçar o bastante	1	2	3	4	5
Eu considero e respeito à opinião dos outros quando eu estou trabalhando em Equipe	1	2	3	4	5
Eu tenho domínio sobre tecnologias de informação.	1	2	3	4	5
Eu consigo ter relações sociáveis com as pessoas	1	2	3	4	5
Quando eu trabalho em Equipe, eu influencio positivamente a minha Equipe e sirvo como exemplo para colegas.	1	2	3	4	5
Eu tenho a capacidade de gerenciar um projeto do início ao fim.	1	2	3	4	5
Eu consigo iniciar uma tarefa, mas eu não a termino.	1	2	3	4	5
Eu costumo fazer mais do que uma tarefa ao mesmo tempo.	1	2	3	4	5
Eu não costumo terminar as tarefas que iniciei.	1	2	3	4	5
Eu costumo cumprir as metas estabelecidas dentro dos prazos.	1	2	3	4	5
Eu não cumpro meus objetivos.	1	2	3	4	5
Eu tenho calma para cumprir minhas atividades.	1	2	3	4	5
Eu fico ansioso quando tenho tarefas para realizar.	1	2	3	4	5

Obrigado por responder a pesquisa!

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO 2

Número do Grupo: _____

E-mail: _____

- 1) **Você considera que o método “Aprendizagem baseado em desafio” promove o desenvolvimento de Habilidades?** () Sim () Não, Comente a respeito: _____

- 2) **Você considera que o método “Aprendizagem baseado em desafio” possa ser utilizado durante as disciplinas do curso de Ciências Contábeis para promover a aprendizagem dos estudantes?** () Sim () Não, Comente a respeito: _____

- 3) **Como você classifica o número de participantes da Equipe para a realização do desafio?** () insuficiente () adequado () exagerado Comente sobre: _____

- 4) **Qual seria o número ideal de integrantes da Equipe em sua opinião? Por quê?** _____

- 5) **O que você achou de trabalhar em uma Equipe com formação de gênero misto? Comente sobre:** _____

- 6) **Comente sobre a formação da Equipe ter sido escolhida pelos estudantes. Isso influenciou na sua interação com Grupo?** _____

- 7) **Você considera que o ambiente de sala de aula estava adequado para a realização da atividade proposta?** () Sim () Não () Comente a respeito? _____

- 8) **Quais meios você e sua Equipe utilizaram para pesquisar sobre o tema do desafio?**
 () artigos () notícias na internet () sites de conteúdo () vídeos () livros
 () material disponibilizado em sala () outros: _____
- 9) **Você e sua Equipe utilizaram alguma ferramenta online para elaborar a solução do desafio?** () Sim () Não, Se sim, Descreva sobre a sua experiência: _____

- 10) **Quanto você considera que participar de um ambiente de aprendizagem ativa proporciona o desenvolvimento de Habilidades em geral?**
 () nada () pouco () moderado () bastante () muito

11) Quanto você considera que a utilização do método de aprendizagem baseada em desafio alinha o conhecimento teórico com a prática contábil?

() nada () pouco () moderado () bastante () muito

12) Qual foi o seu nível de motivação para solucionar um desafio baseado em um problema real?

() nada () pouco () moderado () bastante () muito

13) Avalie como você se sente, nesse momento, em relação ao desenvolvimento de suas Habilidades.

Considere a linha abaixo como representando a gama completa da intensidade em que foi desenvolvida as suas Habilidades durante a realização do curso Desenvolvendo Futuros Contadores para os Desafios do Século XXI.

ATENÇÃO: As extremidades **esquerda** e **direita** indicam o **mínimo** e o **máximo** em que suas Habilidades foram desenvolvidas durante a realização deste curso, marque com um X a intensidade que você considerar mais adequada.

	Leve Desenvolvimento			Moderado Desenvolvimento					Intenso Desenvolvimento		
Trabalho em Equipe	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gestão de projetos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gestão do Tempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comunicação Oral.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comunicação escrita.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Relações interpessoais.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tomada de decisão.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Liderança.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resolução de Problemas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Obrigada por responder a pesquisa!

APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE PESQUISA – FORMULÁRIO

Formulário aplicado às Equipes -

A partir da percepção da Equipe deverão ser respondidas as seguintes perguntas:

- 1) O tempo de duração de cada Etapa da aula foi o suficiente para solucionar o desafio?
- 2) Trabalhar em uma Equipe que continham apenas integrantes do mesmo gênero influenciou em alguma Etapa da realização da atividade?
- 2.1) Trabalhar em uma Equipe de gênero misto influenciou em alguma Etapa da realização da atividade?
- 3) O fato de a Equipe ter sido escolhida aleatoriamente pelo professor influenciou em alguma Etapa da atividade ou na interação do Grupo?
- 3.1) O fato de a Equipe ter sido escolhida por vocês influenciou em alguma Etapa da atividade ou na interação do Grupo?
- 4) Em relação ao número de integrantes da Equipe, vocês consideram que foi insuficiente, suficiente, ou exagerado? Comentem sobre.

As respostas devem ser enviadas para o pesquisador através de um áudio elaborado pelo aplicativo *WhatsApp*.

*Para fim de apresentação do Apêndice B, as questões 2.1 e 3.1 foram acrescentadas, porém foram elaborados quatro modelos do formulário, considerando o tratamento do experimento que a Equipe recebeu.

