


Composição de equipes de trabalho na metodologia ativa de *challenge based learning*: potencializando o desenvolvimento de habilidades em estudantes de contabilidade


Composition of work teams in the active methodology of challenge based learning: enhancing the development of skills in accounting students

Composición de equipos de trabajo en la metodología activa de *challenge based learning*: potenciando el desarrollo de competencias en estudiantes de contabilidad


Jéssica dos Santos Crestani

Mestra em Controladoria e Contabilidade, PGCONT/FCE
(UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
jessica.s.crestani@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9886-0719> 

Everton da Silveira Farias*

Doutor em Administração (UFRGS)
Professor do Programa de Pós-graduação em Controladoria
e Contabilidade, PPGCONT/FCE (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
farias@ufrgs.br
<https://orcid.org/0000-0002-6624-2569> 

Ariel Behr

Doutor em Administração (UFRGS)
Professor do Programa de Pós-graduação em Controladoria
e Contabilidade, PPGCONT/FCE (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
ariel.behr@ufrgs.br
<https://orcid.org/0000-0002-9709-0852> 

Endereço do contato principal para correspondência*

Av. João Pessoa, 52 - Centro Histórico, CEP 90040-000 – Porto Alegre/RS, Brasil

Resumo

Este artigo apresenta as habilidades necessárias ao profissional contábil e um guia (framework) para orientar a formação de equipes de trabalho que potencialize o desenvolvimento de habilidades em estudantes de Contabilidade submetidos a metodologias ativas de ensino. Uma revisão sistemática de literatura foi realizada para identificar as relevantes habilidades a serem investigadas na pesquisa em estudantes de Contabilidade. Após a execução de um teste piloto, foi realizado um quase-experimento controlado, baseado na metodologia ativa de ensino *de Challenge Based Learning (CBL)*, e aplicados questionários em turmas de estudantes de Contabilidade. Participaram da pesquisa 251 estudantes de cinco Instituições de Ensino Superior (IES) da região Sul do Brasil. Na análise dos resultados foram realizados testes de variância (ANOVA), qui-quadrado, teste de Tukey e análises descritivas para confirmação da hipótese da pesquisa. A revisão sistemática da literatura apresenta as habilidades que devem ser desenvolvidas na formação contábil, e os resultados do artigo apresentam as principais variáveis, na formação de equipes de trabalho, que promovem o desenvolvimento dessas habilidades a partir do uso de metodologias ativas de ensino. As contribuições, além da revisão da literatura, são fornecer um guia para subsidiar e orientar a formação de equipes de trabalho para impulsionar o desenvolvimento dessas habilidades. No campo prático o artigo indica quais variáveis, na formação de equipes de trabalho, podem impulsionar o desenvolvimento de habilidades com grau de intensidade satisfatório, norteadas as iniciativas educacionais baseadas em metodologias ativas de ensino, servindo no campo acadêmico como uma referência.

Palavras-chave: Ensino de Contabilidade; Potencializar Habilidades; Metodologias Ativas de Ensino; Equipes de Trabalho; *Challenge Based Learning*; Aprendizagem baseada em Desafio

Abstract

This article presents the skills necessary for the accounting professional and a guide (framework) to guide the formation of work teams that enhance the development of skills in Accounting students submitted to active teaching methodologies. A systematic literature review was carried out to identify the relevant skills to be investigated in research in Accounting students. After the execution of a pilot test, a controlled quasi-

experiment was carried out, based on the active teaching methodology of Challenge Based Learning (CBL), and questionnaires were applied to groups of Accounting students. A total of 251 students from five Higher Education Institutions (HEIs) in the southern region of Brazil participated in the research. In the analysis of the results, tests of variance (ANOVA), chi-square, Tukey's test and descriptive analyzes were performed to confirm the research hypothesis. A systematic review of the literature presents the skills that must be developed in accounting training, and the results of the article present the main variables in the formation of work teams that promote the development of these skills through the use of active teaching methodologies. The contributions, in addition to the literature review, are to provide a guide to subsidize and guide the formation of work teams to boost the development of these skills. In the practical field, the article indicates which variables, in the formation of work teams, can boost the development of skills with a satisfactory degree of intensity, guiding educational initiatives based on active teaching methodologies, serving in the academic field as a reference.

Keywords: Accounting Education; Skills; Active Teaching Methodologies; Work Teams; Challenge Based Learning

Resumen

Este artículo presenta las competencias necesarias para el profesional contable y una guía (marco) para orientar la formación de equipos de trabajo que potencien el desarrollo de competencias en estudiantes de Ciencias Contables sometidos a metodologías activas de enseñanza. Se realizó una revisión sistemática de la literatura para identificar las competencias relevantes a investigar en la investigación en estudiantes de Ciencias Contables. Tras la ejecución de una prueba piloto, se realizó un cuasi-experimento controlado, basado en la metodología de enseñanza activa de *Challenge Based Learning* (CBL), y se aplicaron cuestionarios a grupos de estudiantes de Ciencias Contables. Participaron de la investigación 251 estudiantes de cinco Instituciones de Educación Superior (IES) de la región sur de Brasil. En el análisis de los resultados se realizaron pruebas de varianza (ANOVA), chi-cuadrado, prueba de Tukey y análisis descriptivos para confirmar la hipótesis de investigación. Una revisión sistemática de la literatura presenta las competencias que se deben desarrollar en la formación contable, y los resultados del artículo presentan las principales variables en la formación de equipos de trabajo que promuevan el desarrollo de estas competencias mediante el uso de metodologías activas de enseñanza. Los aportes, además de la revisión bibliográfica, son brindar una guía para subsidiar y orientar la formación de equipos de trabajo para impulsar el desarrollo de estas competencias. En el ámbito práctico, el artículo señala qué variables, en la formación de equipos de trabajo, pueden potenciar el desarrollo de competencias con un grado de intensidad satisfactorio, orientando iniciativas educativas basadas en metodologías activas de enseñanza, sirviendo de referencia en el ámbito académico.

Palabras clave: Docencia Contable; Habilidades Potencializadoras; Metodologías activas de enseñanza; Equipos de trabajo; Aprendizaje basado en Desafíos

1 Introdução

Um Profissional Contábil competente precisa ter conhecimento técnico, habilidades e um conjunto de atitudes que lhe proporcionam o entendimento necessário para que executem suas tarefas (Chaffer & Webb, 2017; IFAC, 2017). Porém, as constantes mudanças na profissão contábil impactam diretamente no Perfil exigido aos Profissionais Contábeis, logo o processo de ensino precisa acompanhar a evolução da profissão para oportunizar o desenvolvimento de competências que serão exigidas a esses profissionais (Vendramin & Araujo, 2020; Smith, Maguire & Han, 2018).

Dentre as práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver competências em estudantes de Ciências Contábeis, está o uso de Metodologias Ativas, a qual promove a inclusão dos discentes de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem, alinhando aspectos práticos do dia-a-dia profissional (Heins, Quintana & Cruz, 2019; Rocha & Leal, 2020; Vargas, Scherer & Garcia, 2020). Para o desenvolvimento de habilidades destaca-se a Metodologia Ativa de *Challenge Based Learning* (CBL) que é uma metodologia de ensino que visa o desenvolvimento de habilidades a partir da motivação dos estudantes em solucionarem um desafio sobre algum tema real da atualidade (Binder, Nichols, Reinehr & Malucelli, 2017).

Considerando a necessidade de identificar novas estratégias de ensino-aprendizagem que possam auxiliar no processo de desenvolvimento de habilidades dos estudantes de Ciências Contábeis (Suave, Altoé & Ferreira, 2021; Nagib & Silva, 2020; Butzke & Alberton, 2017) e que estudos relacionados a Metodologias Ativas de Ensino apresentam que diferentes formas de composições de equipes de trabalho podem impactar no desenvolvimento de habilidades dos estudantes (Martin, Rivale & Diller, 2007; Gaskins, Johnson, Maltbie & Rukreti, 2015; Cheng, 2016; Santos, 2016; Binder et al., 2017; Martinez & Crusat, 2017) este estudo busca compreender "Quais elementos da composição de equipes de trabalho impulsionam o desenvolvimento de habilidades em atividades de ensino utilizando metodologias ativas de CBL aplicadas em estudantes de Contabilidade?".

Desta forma, o presente artigo tem por objetivo apresentar os elementos para composição de equipes de trabalho em atividades baseadas em metodologias ativas de *CBL* que potencializam o desenvolvimento de habilidades em estudantes de Ciências Contábeis.

A pesquisa apresenta a elaboração de um quase-experimento aplicado em alunos de graduação em Ciências Contábeis. A escolha da aplicação deste método de pesquisa vem ao encontro com a demanda de proporcionar experiências didático-pedagógicas buscando compreender variáveis que podem potencializar o desenvolvimento de habilidades em estudantes de Ciências Contábeis a partir do uso de uma metodologia de ensino específica analisada com base em um experimento ou quase-experimento (Rocha & Leal, 2020; Suave et al., 2021).

Neste sentido, foi realizado um quase-experimento com estudantes de Contabilidade identificando as principais habilidades desenvolvidas pelos estudantes durante a aplicação de uma atividade de ensino estruturada na metodologia ativa de *CBL* considerando diferentes composições de equipes de trabalho (gênero, tamanho e forma de escolha das equipes). O estudo se ampara em uma abordagem quantitativa para validar e analisar os dados coletados durante a realização do quase-experimento, este último apoiado na elaboração de um teste piloto e na validação do roteiro do quase-experimento desenvolvido para a pesquisa.

Deste modo, este estudo se justifica ao buscar evidenciar a importância e forma de desenvolver determinadas habilidades no ensino de contabilidade por meio de metodologias ativas de ensino, sendo imprescindível que o desenvolvimento destas habilidades esteja previsto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Ciências Contábeis. Ademais, a principal contribuição deste estudo foi apresentar um framework sobre formação de equipes de trabalho que podem potencializar o desenvolvimento de habilidades em estudantes de Ciências Contábeis, quando estes são submetidos a atividades de ensino estruturadas em metodologias ativas. Desta forma, o resultado deste artigo é um conjunto de elementos que podem auxiliar a estruturação de atividades de ensino - baseadas em metodologias ativas - que possam, conforme a composição das equipes de trabalho, potencializar o desenvolvimento de habilidades específicas.

2 Referencial Teórico

2.1 Revisão Sistemática: Habilidades necessárias ao perfil do Profissional Contábil

Considerando a constante mudança do mercado de trabalho Contábil e, conseqüentemente, as alterações do perfil de atuação dos profissionais da área, realizou-se uma revisão sistemática de literatura com o propósito de identificar estudos e pesquisas que apresentem as principais habilidades que devem ser desenvolvidas no ensino de contabilidade. A revisão sistemática visou identificar as variáveis de subsídio da realização da Fase 2 desta pesquisa – fase experimental. Desta forma, nesta Fase 1, foi realizada uma revisão sistemática na literatura contábil sobre as principais habilidades que devem ser desenvolvidas nos estudantes de Contabilidade. Para execução desta fase foi efetuada uma busca por artigos de revistas e periódicos relevantes para o tema, que apresentavam em seus títulos os termos "skill" e "ability" nas bases de dados *Science Direct* e *Web of Science*. Os procedimentos metodológicos para realização da revisão sistemática estão apresentados detalhadamente na seção 3, de Método.

Foram analisados 44 (quarenta e quatro) artigos que discorriam sobre as habilidades necessárias ao Profissional Contábil. 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.

A fim de identificar as principais Habilidades requeridas ao perfil do Profissional Contábil foi elaborada uma lista de frequência da citação destas habilidades nos artigos revisados, conforme pode ser observado na Tabela 1.

Relacionado às habilidades necessárias para a atuação na Profissão Contábil, é possível observar que, na percepção dos estudantes de Ciências Contábeis, é importante desenvolver tanto Habilidades Técnicas (Kavanagh & Drennan, 2008) quanto Habilidades Genéricas, como de Comunicação e Relações Interpessoais (Osmani, Hindi, Weerakkody & Al-Esmail, 2017; Smith et al., 2018). Já na percepção dos empregadores, estudos apontam que habilidades como Comunicação, Relações Interpessoais e Trabalho em Equipe se sobrepõem as Habilidades Técnicas (Jackling & Natoli, 2015; Dunbar, Laing & Wynder, 2016).

Tabela 1

Habilidades requeridas ao perfil do Profissional Contábil

Habilidades	Autores dos artigos analisados
Autogerenciamento	Kavanagh e Drennan (2008); Maelah et al. (2012); Osmani et al. (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 et al. (2017)
Comunicação Oral	May e May (1989); Lin, Xiong e Liu (2005); Lange, Jackling e Gut (2006) Maelahet al. (2012); Kargin e Aktas (2012); Bunney, Sharplin e Howitt (2015); Jackling e Natoli (2015); Dunbar, Laing e Wynder (2016); Oussii e Klibi (2016); Osmani et al. (2017); Smith et al. (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 et al. (2012); Dunbar, Laing e Wynder (2016); Carmona, Rivas e Rodríguez (2017); Osmaniet al. (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 et al. (2012); Bunney, Sharplin e Howitt (2015); Dunbar, Laing e Wynder (2016); Smith et al. (2018)
Língua estrangeira	Lin, Xiong e Liu (2005); Oussii e Klibi (2016)
Pensamento Analítico	Zin et al. (2005); Kavanagh e Drennan (2008); Ragland e Ramachandran (2014); Salleh e Azis (2014); Muhamad e Sudin (2015); Dunbar, Laing e Wynder (2016); Osmani et al. (2017); Chaplin (2017)
Pensamento criativo	Maelahet al. (2012); Kargin e Aktas (2012)
Pensamento crítico	Lin, Xiong e Liu (2005); Maelahet al. (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	Maelahet al. (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 et al. (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 et al. (2005); Kavanagh e Drennan (2008); Maelah et al. (2012); Kargin e Aktas (2012); Bunney, Sharplin e Howitt (2015); Dunbar, Laing e Wynder (2016); Osmani et al. (2017); Smith et al. (2018).

Fonte: elaborada pelos autores

A partir do resultado gerado através da revisão sistemática, observou-se que tanto na percepção dos estudantes quanto na dos empregadores, essas habilidades não estão sendo bem desenvolvidas durante a formação dos Profissionais Contábeis (Abayadeera & Watty, 2016; Dunbar et al., 2016; Chaplin, 2017). Logo, observa-se que há a necessidade de incluir o desenvolvimento de habilidades necessárias ao Perfil dos Profissionais de Contabilidade durante a formação dos estudantes dos Cursos de Ciências Contábeis, sendo imprescindível que os Projetos Pedagógicos de Curso contemplem e abordem de forma efetiva o desenvolvimento destas habilidades ao longo da formação dos estudantes (Lange, Jackling & Gut, 2006; Osmani et al., 2017; Vendramin & Araujo, 2020).

Com base no resultado da revisão sistemática, foram escolhidas nove habilidades requeridas aos Profissionais Contábeis e que estão alinhadas com a Metodologia Ativa de CBL para serem usadas na segunda fase deste estudo como as variáveis dependentes do quase-experimento, sendo elas: Comunicação Escrita e Oral; Gestão de Projetos; Gestão de Tempo; Liderança; Relações Interpessoais; Resolução de Problemas; Tomada de Decisão e Trabalho em Equipe.

2.2 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 encontram inseridos (Gobbo, Beber & Bonfligio, 2016). A utilização de Metodologias Ativas permite que o estudante seja o ator principal no processo de aprendizagem, estimulando seu raciocínio crítico, sua pesquisa, sua reflexão, sua capacidade de análise e de tomada de decisão (Silva & Scapin, 2011; Vales & Santos, 2018).

Como estratégia educacional para proporcionar o desenvolvimento de habilidades em estudantes, pode se utilizar a Metodologia Ativa de CBL (Nichols & Cator, 2008; Cheng, 2016). A metodologia de 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 (Nichols, Cator & Torres, 2016, Binder et al., 2017).

Atividades de ensino estruturadas em CBL devem incluir três etapas interconectadas, sendo elas: Engajar, Investigar e Agir. 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. Em relação ao tempo de duração do desafio e a intensidade de cada etapa, Nano CBL é a classificação para a utilização de CBL entre um e sete dias (Nichols & Cator, 2008).

Relacionado à aplicação de CBL em atividade em grupos, observa-se que a literatura apresenta diferentes formas de composição quanto ao número de integrantes das equipes, o gênero e escolha da formação dos participantes. No estudo de Binder et al. (2017), Martinez e Crusat (2017) e Santos (2016) as equipes tinham de dois a cinco integrantes, já no estudo de Cheng (2016) cada equipe era composta por quinze a dezesseis integrantes, pois se considerou que em situações reais, dificilmente as equipes de trabalhos seriam compostas por poucos membros, como equipes de quatro ou cinco pessoas.

Tanto no estudo de Martin et al., (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 equipes foram compostas predominantemente pelo gênero autodeclarado masculino, porém os autores não observaram que a diferença de composição das equipes influenciou de alguma forma na aprendizagem ou formação dos estudantes.

Em relação à escolha de formação das equipes, Santos (2016) aponta que elas devem ocorrer de forma natural, sendo que o número de integrantes de cada equipe, assim como a escolha dos membros das equipes deve ser definida pelos estudantes. Já Martinez e Crusat (2017) complementam que é importante a constituição de equipes mistas em relação à formação e as habilidades dos integrantes, pois um grupo multifuncional auxiliará o desenvolvimento da solução do desafio.

Considerando os estudos sobre a Metodologia Ativa de CBL foram observadas três variáveis sobre a composição de equipes de trabalho que podem influenciar no desenvolvimento de habilidade dos estudantes, são elas: (i) gênero dos participantes; (ii) número de integrantes; (iii) escolha dos integrantes quanto à participação da equipe (Martin et al., 2007; Gaskins et al., 2015; Cheng, 2016; Santos, 2016; Binder et al., 2017; Martinez & Crusat, 2017). A partir dessas variáveis foi formulada a Hipótese deste estudo:

H1: Em uma atividade de ensino estruturada a partir da Metodologia Ativa de CBL a composição da equipe de trabalho não difere significativamente no desenvolvimento de Habilidades dos estudantes.

Para a validação dessa hipótese, as próximas seções apresentam a forma de obtenção, análise e discussão dos resultados.

3 Método

3.1 Fase 1 da Pesquisa – Revisão Sistemática da Literatura

Este estudo foi dividido em duas Fases, na Fase 1 foi realizada uma revisão sistemática sobre habilidades necessárias ao perfil do Profissional Contábil, apresentando o estado da arte e indicando uma agenda de pesquisa sobre o tema (Webster & Watson, 2002), desta maneira o estudo foi classificado quanto à abordagem como qualitativa, quanto aos objetivos como descritiva e quanto aos procedimentos como uma pesquisa documental (Raupp & Beuren, 2014; Richardson, 1999).

Deste modo, foi realizada uma busca por artigos de revistas e periódicos que fossem relevantes para o tema usando 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. 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 na Tabela 2.

Tabela 2
Operacionalização da Revisão Sistemática

Parâmetros para a seleção dos artigos	Base de Dados				Total
	Science Direct		Web of Science		
	Termo de Pesquisa				
	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 pelos autores

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 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 (Richardson, 1999) buscando identificar a frequência com que as habilidades requeridas a Profissão Contábil foram apresentadas nos periódicos analisados.

Desta forma, foram identificadas 24 habilidades necessárias ao Perfil do Profissional Contábil e dentre estas, nove habilidades foram selecionadas para compor a Fase 2 da pesquisa, que visa a aplicação de uma atividade de ensino estruturada a partir da metodologia ativa de *CBL* em um quase-experimento. A seleção destas 9 (nove) habilidades para a Fase 2 ocorreu tendo em vista que são as habilidades encontradas tanto na revisão sistemática de literatura sobre habilidades quanto nos estudos que abordam a metodologia ativa *CBL*. Conforme Nichols & Cartor (2008), estas são habilidades que podem ser desenvolvidas a partir do uso desta metodologia ativa em sala de aula.

3.2 Fase 2 da Pesquisa – Etapas Quantitativa e Qualitativa

Na Fase 2 da pesquisa, parte dos dados foram tratados de forma quantitativa e analisados a partir do uso de técnicas estatísticas, outra parte dos dados foram analisados a partir de técnicas qualitativas que buscaram compreender e analisar a percepção dos participantes em relação às variáveis de um quase-experimento (Richardson, 1999). Na etapa qualitativa optou-se pela técnica de análise de conteúdo, pois esta permite realizar inferências de conhecimento a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos para descrição do conteúdo de mensagens elaboradas pelos participantes de uma pesquisa (Bardin, 2011).

Deste modo, em relação aos procedimentos e a classificação metodológica a Fase 2 da pesquisa foi estruturada a partir do uso de métodos mistos com abordagem quantitativa e qualitativa (Creswell, 2007).

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).

Em um experimento possibilita-se investigar o comportamento de pessoas em ambientes de ensino, assim como, verificar novos métodos e medidas educacionais mais ou menos eficazes (Gil, 2010). Assim como em um experimento, em um quase-experimento também se analisa se uma ou mais variáveis independentes afetam uma ou mais variáveis dependentes, desta forma, nesta pesquisa foi utilizado o método quase-experimental, pois não foi utilizado grupo-controle (todos os participantes receberam tratamento do experimento) durante a execução da pesquisa (Sampieri, Collado & Lucio, 2006; Sani & Todman, 2006). A amostra utilizada para a pesquisa foi de conveniência e os tratamentos do quase-experimento foram distribuídos aleatoriamente aos participantes através de técnicas de sorteio. A partir do resultado do sorteio os participantes eram designados a receber um tipo de tratamento, sendo que cada participante foi submetido a apenas um tratamento do quase-experimento durante a realização da pesquisa (Shadish, Cook & Campbell, 2002).

Para a realização do estudo, foram identificadas, a partir da literatura, três variáveis independentes e nove variáveis dependentes para nortear o desenho do quase-experimento, conforme a Tabela 3. Para manipular mais variáveis independentes ao mesmo tempo, foi realizada uma pesquisa fatorial (Anjos, 2004) considerando as três variáveis independentes do estudo. Deste modo o fator gênero (A) foi aberto nos níveis: feminino (A1), masculino (A2) e misto (A3). 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).

Tabela 3

Variáveis do Experimento

Variáveis Independentes	Gênero, Número de Integrantes da Equipe; Forma de escolha das Equipes
Variáveis Dependentes	Comunicação Escrita; Comunicação Oral; Gestão de Projetos; Gestão de Tempo; Liderança; Relações Interpessoais; Resolução de Problemas; Tomada de Decisão; e Trabalho em Equipe

Quando cada nível de um fator combina com cada nível de outros fatores temos uma pesquisa fatorial de classificação cruzada (Anjos, 2004), deste modo, nesta pesquisa se utilizou um projeto fatorial “3 x 2 x 2” (Creswell, 2007). A combinação de níveis de diferentes fatores constituiu em doze células de tratamento do quase-experimento (Anjos, 2004), como pode ser observado na Tabela 4. O estudo foi organizado para que cada célula de tratamento tivesse pelo menos 20 participantes, totalizando uma amostra mínima de 240 estudantes (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2009).

O estudo teve a participação de 251 (duzentos e cinquenta e um) estudantes para a amostra da pesquisa, sendo que cada estudante participou uma única vez do quase-experimento. A Pesquisa foi realizada com alunos de graduação de Ciências Contábeis, a partir de uma atividade de extensão oferecida em parceria com cinco IES do Sul do Brasil. Foram realizadas oito aplicações do quase-experimento nas IES participantes durante o segundo semestre de 2018, tendo cada aplicação da atividade a duração de três horas e trinta minutos.

Tabela 4

Composição dos Grupos da pesquisa

Composição dos Grupos		Tratamento do quase-experimento	N das amostras dos Grupos
GRUPO 1:	Grupo Misto, Imposto com 3 a 4 integrantes.	A3B1C1	20
GRUPO 2:	Grupo Misto, Livre com 3 a 4 integrantes.	A3B1C2	20
GRUPO 3:	Grupo Misto, Imposto com 7 a 8 integrantes.	A3B2C1	22
GRUPO 4:	Grupo Misto, Livre com 7 a 8 integrantes.	A3B2C2	23
GRUPO 5:	Grupo Feminino, Imposto com 7 a 8 integrantes.	A1B2C1	21
GRUPO 6:	Grupo Feminino, Livre com 7 a 8 integrantes.	A1B2C2	21
GRUPO 7:	Grupo Feminino, Imposto com 3 a 4 integrantes.	A1B1C1	20
GRUPO 8:	Grupo Feminino, Livre com 3 a 4 integrantes.	A1B1C2	20
GRUPO 9:	Grupo Masculino, Imposto com 3 a 4 integrantes.	A2B1C1	20
GRUPO 10:	Grupo Masculino, Livre com 3 a 4 integrantes.	A2B1C2	21
GRUPO 11:	Grupo Masculino, Livre com 3 a 4 integrantes.	A2B2C2	22
GRUPO 12:	Grupo Masculino, Imposto com 7 a 8 integrantes.	A2B2C1	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: Elaborada pelos autores

Para garantir que os estudantes recebessem o tratamento do quase-experimento de maneira aleatória foi realizado um sorteio entre os estudantes. Primeiro os alunos participavam de um sorteio para designar se participariam de equipes impostas pelo professor ou de escolha livre. O sorteio era dividido em relação ao gênero, sendo que as etiquetas eram postas em dois recipientes, um com indicação masculina e outro com indicação feminina. Os estudantes que retiravam um número diferente de 1 (um) deveriam se reunir em Equipe, conforme a designação do número sorteado. Os estudantes que retiravam o número 1 (um) do recipiente eram agrupados 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.

Para ambientar a realização do quase-experimento foi elaborada uma atividade de ensino utilizando o conceito proposto por Nichols e Cator (2008) de Nano CBL. Deste modo, foi realizada a aplicação de um Estudo Piloto em uma disciplina de Sistemas de Informações Gerenciais II (SIG II) do curso de graduação de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para verificar a adequação do Protocolo de Experimento da Pesquisa (PEP) (Creswell, 2007).

A partir dos resultados do Estudo Piloto foi possível ajustar o PEP, estabelecendo as etapas de realização da atividade de ensino, o tempo de duração de cada etapa, e a identificação das variáveis estranhas do experimento que são aquelas que podem influenciar o resultado de um experimento (Hernandez, Basso & Bradão, 2014), conforme apresentado na Tabela 5.

Tabela 5

Protocolo de Experimento da Pesquisa

Tempo	Etapas da atividade	Descrição das atividades	Recursos Utilizados
15 minutos	1. Apresentação do professor	Apresentação do professor, da metodologia CBL e dos objetivos de aprendizagem.	Power Point / Comunicação Oral
15 minutos	2. Apresentações dos estudantes	Os estudantes apresentam suas percepções sobre suas habilidades.	Participação Oral dos estudantes
15 minutos	3. Confraternização	Momento de confraternização entre os estudantes – para interagirem com os colegas.	Itens para <i>Coffee-Break</i>
10 minutos	4. Divisão de Equipes	Dividir a turma em equipes de trabalho. (Sorteio dos tratamentos do experimento).	Sorteio
5 minutos	5. Engajamento	Apresentação da temática que será trabalhado pelos estudantes.	Vídeo/ Power Point / Comunicação Oral
10 minutos	6. <i>Brainstorming</i>	Cada equipe vai realizar um brainstorming sobre o tema do desafio.	Folha de ofício / Post-It
30 minutos	7. Investigação	As equipes deverão pesquisar sobre a temática do desafio e como resolvê-lo.	Equipamentos eletrônicos/ Livros / Artigos/Leis/Normas
30 minutos	8. Ação	As equipes deverão iniciar a solução do desafio.	Equipamentos eletrônicos/ Folhas/
20 minutos	9. Questionário 2	Os estudantes irão responder a um Questionário sobre o desenvolvimento de suas habilidades.	Questionário 2
30 minutos	10. Apresentação	As equipes deverão apresentar para a turma a solução do desafio.	Comunicação Oral – estudantes
15 minutos	11. Finalização da atividade	O professor vai fazer o encerramento da aula, que foi realizada.	Comunicação Oral – professor.

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 Coffee Break

Clima: Seco – ensolarado ou nublado / não realizar o experimento em dias de chuva.

Temperatura do Ar condicionado: 22^o

Fonte: elaborada pelos autores

O PEP foi estruturado para ser aplicado em três horas e trinta minutos, sendo dividido em 11 Etapas cronológicas que deveriam ser cumpridas ao decorrer da realização do estudo. Relativo às variáveis estranhas se buscou manter constantes, durante a realização da atividade, todas as variáveis que poderiam influenciar os resultados da pesquisa. Deste 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 estudo (Hernandez et al., 2014; Dancy & Reidy, 2019).

Para a coleta de dados foram elaborados 3 (três) instrumentos de pesquisa, o primeiro foi um questionário fechado, com um bloco de 37 questões utilizando escala likert de 5 pontos onde buscou-se identificar a percepção dos alunos sobre suas habilidades e um bloco de questões em relação ao perfil socioeconômico dos estudantes. Os dados obtidos a partir da aplicação do Questionário 1 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 22¹, 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 do Questionário 1 foram analisados por meio de análise descritiva, considerando a utilização de métodos estatísticos, como média e percentual para descrever o perfil dos participantes da pesquisa (Colauto & Beuren, 2014).

O segundo instrumento de pesquisa foi elaborado para medir a percepção individual dos estudantes em relação ao desenvolvimento de suas habilidades durante a realização do quase-experimento. O instrumento 2 foi dividido em dois blocos, com questões abertas e fechadas. Desta forma, no Bloco 1 utilizou-se o modelo de Gallego (2015) apresentando nove habilidades em um questionário estruturado com a Escala Visual Analógica (EVA) com valores de 0 (zero) e 10 (dez) e cores diferentes para cada valor (Couper, Tourangeau & Conrad, 2006).

Para analisar o Bloco 1 dos resultados do Questionário 2 foi utilizada a Análise de Variância (ANOVA) e a análise descritiva para tratar os dados descritivos. Deste modo, foi utilizado o software estatístico IBM SPSS versão 22, utilizando as respostas dos estudantes em relação à percepção do desenvolvimento de nove 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).

O Bloco 2, do instrumento de pesquisa 2, apresentava 5 (cinco) questões abertas sobre a percepção individual dos alunos em relação à metodologia de CBL. Este conjunto de questões abertas foi analisado utilizando a metodologia de Análise de Conteúdo a partir das quatro etapas indicadas por Bardin (2011): (i) organização da análise; (ii) codificação; (iii) categorização; (iv) inferências. Sendo assim, a coleta de dados de cada grupo foi realizada utilizando um formulário de questões com 5 (cinco) perguntas abertas através do aplicativo de celular *WhatsApp*®. Os áudios coletados por meio do Formulário de Pesquisa foram transcritos para o Microsoft Word®. Os dados foram tratados, codificados e analisados buscando inferências sobre as percepções individuais dos estudantes em relação à metodologia ativa aplicada e sobre a percepção dos grupos de trabalho que realizaram a participação conjunta durante a atividade de ensino de CBL. Essas inferências foram utilizadas para complementar os resultados obtidos na fase quantitativa da realização do quase-experimento, buscando identificar se os resultados estavam alinhados com a experiência relatada pelos estudantes (Bardin, 2011).

Para fins de organização e clareza dos resultados obtidos nesta fase da pesquisa, as respostas dos estudantes estão apresentadas, na seção 4.3, utilizando-se a nomenclatura “Estudante” adicionando uma letra, e, por sua vez as respostas das equipes são apresentadas utilizando-se a nomenclatura “Grupo” adicionando um número.

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, apresentam-se os resultados obtidos a partir da realização do quase-experimento em relação ao desenvolvimento de habilidades dos estudantes, considerando diferentes composições de equipes de trabalho, em uma atividade de ensino estruturada na metodologia ativa de CBL.

4.1 Características da Amostra e Análise Descritiva da Percepção das Habilidades

A pesquisa teve a participação de 251 estudantes. 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. Observou-se que 23,5% dos estudantes já possuíam formação de nível técnico ou superior, sendo que 15,7% 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 funcionários efetivados.

Os estudantes foram questionados sobre suas percepções em relação às suas habilidades na execução de tarefas relacionadas à profissão contábil. Para a habilidade de comunicação oral 35,05% consideraram ter dificuldade de se comunicar com quem não conhecem e 61,75% apresentaram que não gostam de se apresentar em público. Já para a habilidade de escrita 62,94% consideram se comunicar bem ou muito bem e que escrevem gramaticalmente correto. Para a habilidade de resolução de problemas, 82,07% apresentaram ter essa capacidade bem ou muito bem desenvolvida, sendo que 74,90% acreditam poder resolver problemas com um grau maior de dificuldade quando necessário, sendo que 52,58% indicaram ter costume de tomar decisões sempre ou quase sempre no dia a dia.

Sobre as habilidades de gerenciamento de tempo e gerenciamento de projetos, 58,96% dos estudantes avaliaram que podem gerenciar um projeto do início ao fim e 76,49% apresentaram que cumprem suas metas dentro dos prazos, porém 31,87% consideram ter dificuldades em se organizar para seguir um cronograma.

Em relação às habilidades de relações interpessoais 77,69% dos estudantes se consideram sociáveis, sendo que 51,39% gostam de trabalhar em equipe e 88,04% apontam que sempre ou quase sempre respeitam as opiniões dos colegas quando trabalham em equipe. Também 43,02% consideram que quando trabalham em equipe conseguem se posicionar como a figura de um líder da equipe. A maioria dos estudantes (99,2%) considerou fundamental desenvolver suas habilidades durante a graduação para atuarem como profissionais de Contabilidade. Os resultados apresentados vão ao encontro da literatura que aponta a necessidade de desenvolver os estudantes de Ciências Contábeis durante a formação acadêmica (Jackling & Gut, 2006; Osmani et al., 2017; Vendramin & Araujo, 2020).

4.2 Desenvolvimento de Habilidades a partir da Metodologia Ativa de CBL

O primeiro resultado do experimento demonstra o desenvolvimento das habilidades dos estudantes de Ciências Contábeis quando submetidos a uma atividade utilizando a Metodologia Ativa de CBL. Observou-se que os grupos apresentaram diferentes graus de desenvolvimento entre as nove habilidades testadas, sendo que as habilidades de Comunicação Oral ($7,231 \pm 2,3517$), Liderança ($7,100 \pm 2,5271$),

Relações Interpessoais ($7,873 \pm 1,9616$), Resolução de Problemas ($7,323 \pm 2,2829$), Tomada de Decisão ($7,430 \pm 2,1758$) e Trabalho em equipe ($7,657 \pm 2,1490$) apresentaram um alto grau de desenvolvimento.

Para as Habilidades de Comunicação Escrita ($5,729 \pm 2,8011$), Gestão de Projetos ($6,717 \pm 2,4124$) e Gestão do Tempo ($6,984 \pm 2,4738$) identificou-se um desenvolvimento moderado em relação ao desenvolvimento dos estudantes. Considerando o resultado de desenvolvimento de habilidades dos alunos durante a participação da atividade de ensino foi elaborado um ranking das habilidades que os alunos perceberam maior desenvolvimento e quais os dois grupos que apresentaram maior média de desenvolvimento para cada habilidade, conforme apresentado na Tabela 6.

Tabela 6
Ranking de habilidades desenvolvidas pelos estudantes

Habilidades	Média	Desvio Padrão total	Grupo	Média	Desvio Padrão total
Relações Interpessoais	7,87	$\pm 1,96$	Grupo 1	8,75	$\pm 1,16$
			Grupo 11	8,63	$\pm 1,36$
Trabalho em Equipe	7,65	$\pm 2,14$	Grupo 8	8,75	$\pm 1,29$
			Grupo 7	8,70	$\pm 1,06$
Tomada de Decisão	7,43	$\pm 2,17$	Grupo 1	8,50	$\pm 1,53$
			Grupo 5	8,09	$\pm 1,81$
Resolução de Problemas	7,32	$\pm 2,28$	Grupo 1	8,80	$\pm 1,15$
			Grupo 8	8,55	$\pm 1,57$
Comunicação Oral	7,23	$\pm 2,35$	Grupo 1	8,15	$\pm 1,72$
			Grupo 8	8,00	$\pm 2,33$
Liderança	7,10	$\pm 2,52$	Grupo 8	8,25	$\pm 1,74$
			Grupo 10	7,81	$\pm 2,80$
Gestão de Tempo	6,98	$\pm 2,47$	Grupo 8	8,25	$\pm 1,65$
			Grupo 1	7,95	$\pm 2,43$
Gestão de Projetos	6,71	$\pm 2,41$	Grupo 11	8,09	$\pm 1,72$
			Grupo 5	7,33	$\pm 2,17$
Comunicação Escrita	5,72	$\pm 2,80$	Grupo 1	7,35	$\pm 2,10$
			Grupo 8	6,75	$\pm 2,86$

Fonte: elaborada pelos autores.

A partir da média de desenvolvimento de habilidades obtida pelos grupos dos estudantes é possível observar que a metodologia ativa de CBL é uma ferramenta de ensino que pode auxiliar os professores em sala de aula a desenvolver nos estudantes as habilidades necessárias ao perfil do profissional contábil requerido pelo mercado de trabalho. Estes resultados convergem com os achados de Cheng (2016), Santos (2016) e Martinez e Crusat (2017) que observaram o desenvolvimento de habilidades, como, por exemplo, Comunicação Oral, Resolução de Problemas e Trabalho em Equipe, quando estes aplicaram a metodologia de CBL em outros cursos de graduação e observaram positivamente o desenvolvimento de habilidades nos estudantes que foram expostos a esta metodologia ativa.

4.3 Desenvolvimento de Habilidades em Relação à Composição de Equipes de Trabalho

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. Para identificar se os grupos apresentaram diferenças significativas no desenvolvimento das nove habilidades foi realizado o teste de ANOVA e o Teste de Post-Hoc de Tukey.

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), neste estudo realizou-se o teste de ANOVA, considerando um nível de significância de 5%, representado pelo valor de p . Deste modo, a Tabela 7 apresenta os resultados obtidos a partir do teste de ANOVA.

A partir da realização do teste de ANOVA ($p=0,05$) identificou-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.

Tabela 7
Resultado 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			
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: Elaborada pelos autores

Já as Habilidades de Trabalho em Equipe ($p=0,009$), Gestão de 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 da pesquisa. 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.

Deste modo, foi realizado o teste de Post-Hoc de Tukey para identificar quais grupos apresentaram diferenças significativas no desenvolvimento de habilidades, como pode ser observado na Tabela 8. A partir do resultado do teste de Post-Hoc de Tukey foi possível identificar quais grupos apresentaram diferenças no desenvolvimento de habilidades. Deste modo, relacionou os resultados com as três variáveis do quase-experimento: número de participantes das equipes; forma de escolha das equipes; composição de gênero das equipes. Os grupos que apresentaram diferenças significativas no desenvolvimento de habilidades também apresentavam diferenças de composição de grupos de trabalho, desta forma foram analisadas as respostas dos alunos participantes destes grupos em relação à formação da equipe ideal visando o desenvolvimento de suas habilidades.

Em relação ao número de integrantes das equipes, os estudantes do Grupo 12, o qual as equipes tinham de 7 a 8 participantes, consideraram que o tamanho da equipe deveria ter entre 3 e 5 integrantes, pois consideram que mais participantes podem desviar o foco da atividade, como pode ser observado no discurso dos estudantes do Grupo 12: "Acima de 4 estudantes pode ser demais e dissolver o foco do desafio" (Estudante A). "No máximo 3 integrantes. Muitos integrantes dispersam o foco da atividade" (Estudante B).

Tabela 8

Resultado do Teste de Post-Hoc de Tukey

Habilidades	Resultado do Teste de Post-Hoc de Tukey
Comunicação Escrita	Não apresentou diferença significativa entre os grupos ($p > 0,05$), exceto entre os Grupos 1 e 12 ($p = 0,025$).
Comunicação Oral	Não apresentou diferença significativa entre os grupos ($p > 0,05$).
Gestão de Projetos	Não apresentou diferença significativa entre os Grupos ($p > 0,05$), exceto entre os Grupos 11 e 12 ($p = 0,044$).
Gestão de Tempo	Apresentaram diferenças significativas os Grupos 8 e 4 ($p = 0,044$) e os Grupos 8 e 12 ($p = 0,018$).
Liderança	Não apresentou diferença significativa entre os Grupos ($p > 0,05$), exceto entre os Grupos 8 e 12 ($p = 0,049$).
Relações Interpessoais	Não apresentou diferença significativa entre os Grupos ($p > 0,05$).
Resoluções de Problemas	Apresentaram diferenças significativas os Grupos 1 e 4 ($p = 0,003$), os Grupos 1 e 12 ($p = 0,006$), os Grupos 4 e 8 ($p = 0,010$) e os Grupos 8 e 12 ($p = 0,023$).
Tomada de Decisão	Não apresentou diferença significativa entre os Grupos ($p > 0,05$), exceto entre os Grupos 1 e 12 ($p = 0,048$).
Trabalhar em Equipe	Apresentaram diferenças significativas os Grupos 7 e 12 ($p = 0,029$) e os Grupos 8 e 12 ($p = 0,022$).

Fonte: elaborada pelos autores.

As estudantes do Grupo 7 e 8 apresentaram um consenso de que de 3 a 4 integrantes seria o tamanho ideal para desenvolver o trabalho em equipe, como pode ser observado no discurso de estudantes do Grupo 7: “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). E do Grupo 8: “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).

Esses achados estão alinhados com os estudos de Santos (2016) e Binder et al. (2017) que consideram que, em um ambiente de ensino de *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*, a composição de equipes tenha de 3 a 4 integrantes a fim de potencializar o desenvolvimento de habilidades dos estudantes.

Em relação a forma de escolha da composição das equipes, foi avaliado o discurso dos Grupos 1 e 4. Um estudante do Grupo 1 aponta que a forma de escolha do grupo “Influencia sim, mas conseguimos nos integrar. Hoje conversei com colegas que jamais tinha conversado” (Estudante F), a estudante do Grupo 4 considerou que “Influenciou, pois eu já era próxima de alguns colegas e consegui me expressar melhor” (Estudante G).

A partir da narrativa dos estudantes, é possível observar que, nos dois grupos, os estudantes consideraram que as formações impostas, ou livres influenciaram na interação da equipe. 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 impostas pelo professor demonstravam ter mais foco na realização da atividade, e a interação ocorria naturalmente ao decorrer do tempo.

Na metodologia de *CBL* realizar o trabalho em equipe é um meio para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes (Nichols et al., 2016), desta forma, 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 seu comportamento ao trabalhar em uma equipe diferente da que já está acostumado. Deste modo, considera-se que a formação das equipes de trabalho em uma atividade ativa de *CBL* deve ser imposta pelo professor.

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, como pode ser observado no discurso dos integrantes do Grupo 12: “Seria melhor Equipe mista com pluralidade de ideias” (Estudante H) “Conturbado, faltou capricho” (Estudante G). Outros estudantes consideraram esse fator indiferente à realização da atividade, “Indiferente, acho que os resultados seriam parecidos” (Estudante K): “Normal, acredito que gênero não interfere no trabalho” (Estudante L).

A maioria das alunas do Grupo 7 e 8 consideraram indiferente trabalhar em uma equipe de gênero feminino, destacando que não perceberam influência desta variável no resultado entregue pela equipe. “Não influencia, pois a opinião de cada um sobre o assunto não tem relação com o gênero” (Estudante M). “Acho que isso não influenciou em nada, independente do gênero, houve integração e participação” (Estudante N). Outras alunas consideraram positivo participar de uma equipe de gênero feminino, salientando que foram mais fáceis à comunicação e o desenvolvimento de ideias durante a realização da atividade: “Achei bom.

Pessoas do mesmo gênero tendem a ter pensamentos mais alinhados” (Estudante P). “Foi mais fácil para desenvolver as ideias e a interação transcorreu muito bem” (Estudante Q).

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 à variável de gênero, pois, de acordo com Lange et al. (2006) e Osmani et al. (2017), pessoas de gênero feminino e masculino podem possuir diferentes níveis de habilidades. Deste modo, considerando os resultados de todos os grupos sugere-se que as equipes sejam formadas por integrantes dos dois gêneros, a fim de complementar as habilidades dos integrantes das equipes, potencializando o desenvolvimento de suas habilidades (Osmani et al., 2017; Martinez & Crusat, 2017).

Considerando os resultados obtidos a partir da realização do quase-experimento sobre a composição de equipes de trabalho em relação ao desenvolvimento de habilidades, a Tabela 9 apresenta um *framework* da utilização da metodologia ativa de 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 melhor desenvolver habilidades utilizando a metodologia ativa de CBL.

Tabela 9

Framework para Composições de Equipes e Desenvolvimento de Habilidades

Intensidade	Habilidades a serem desenvolvidas	Ranking Formação da Equipe	Formação por gênero	Formação por tamanho	Tipo de formação da Equipe
ALTA	Relações Interpessoais	1º lugar	Misto	3 a 4 integrantes	Imposta
		2º lugar	Masculino	3 a 4 integrantes	Livre
	Resolução de Problemas	1º lugar	Misto	3 a 4 integrantes	Imposta
		2º lugar	Feminino	3 a 4 integrantes	Livre
	Trabalho em equipe	1º lugar	Feminino	3 a 4 integrantes	Livre
		2º lugar	Feminino	3 a 4 integrantes	Imposta
	Comunicação Oral	1º lugar	Misto	3 a 4 integrantes	Imposta
		2º lugar	Feminino	3 a 4 integrantes	Livre
	Tomada de Decisão	1º lugar	Misto	3 a 4 integrantes	Imposta
		2º lugar	Feminino	7 a 8 integrantes	Imposta
BAIXA	Liderança	1º lugar	Feminino	3 a 4 integrantes	Livre
		2º lugar	Masculino	3 a 4 integrantes	Livre
	Comunicação escrita	1º lugar	Misto	3 a 4 integrantes	Imposta
		2º lugar	Feminino	3 a 4 integrantes	Livre
	Gestão de Tempo	1º lugar	Feminino	3 a 4 integrantes	Livre
		2º lugar	Misto	3 a 4 integrantes	Imposta
Gestão de Projetos	1º lugar	Masculino	3 a 4 integrantes	Livre	
	2º lugar	Feminino	7 a 8 integrantes	Imposta	
Geral		1º lugar	Misto	3 a 4 integrantes	Imposta

Fonte: elaborada pelos autores

A partir dos resultados observados na realização do quase-experimento pode se identificar que equipes de trabalho com 3 a 4 participantes, composto por estudantes do gênero feminino e masculino e tendo os alunos pertencentes à equipe escolhidos pelo professor apresentaram um maior grau de desenvolvimento nas habilidades testadas nesta pesquisa. Deste modo, sugere-se a utilização deste modelo de composição de equipes em atividades de ensino em grupo que busquem maximizar o desenvolvimento de habilidades em estudantes de Ciências Contábeis.

5 Considerações Finais

Considerando a necessidade de desenvolvimento de habilidades durante a formação dos estudantes de Ciências Contábeis, realizou-se nesta pesquisa uma revisão sistemática para evidenciar quais são principais habilidades necessárias ao perfil do profissional contábil. A revisão sistemática da literatura sobre este tema possibilitou identificar, em importantes periódicos da área de contabilidade, as principais habilidades que nortearam o quase-experimento aplicado nesta pesquisa.

Desta forma, neste estudo, foi realizado um quase-experimento com estudantes de Ciências Contábeis buscando apresentar quais elementos da composição de equipes de trabalho impulsionam o desenvolvimento de habilidades dos estudantes em atividades de ensino utilizando metodologias ativas de Nano CBL.

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. Com base nos 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 quase-experimento, identificou-se que a composição das equipes de trabalho difere significativamente no desenvolvimento de habilidades dos estudantes. Deste modo, considera-se que em um ambiente de ensino utilizando a metodologia ativa 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 a profissão de Contabilidade vem sofrendo mudanças constantes e é necessário que as IES estejam preparadas para formarem profissionais que realmente estejam aptos para as exigências do mercado, como, por exemplo, possuir uma gama de habilidades que devem ser desenvolvidas durante a formação do profissional contábil. Deste modo, identificar um modelo de equipe de trabalho que potencializa o desenvolvimento de habilidades nos estudantes durante a realização de atividades em grupos, permite que professores e IES identifiquem uma nova forma de desenvolver habilidades dentro da sala de aula, principalmente quando utilizarem metodologias ativas de ensino.

Logo, 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 e outras metodologias ativas 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 buscando entregar o desenvolvimento e aperfeiçoamento necessário ao perfil exigido ao Profissional Contábil.

Para pesquisas futuras, sugere-se a reaplicação do estudo em outras Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, buscando identificar se os resultados deste quase-experimento se mantêm. Em relação ao uso de metodologias ativas e o desenvolvimento de habilidades indica-se considerar outras variáveis do ambiente de ensino, como, por exemplo, a influência do uso de *Smartphones* e de Redes Sociais como apoio para o desenvolvimento de habilidades dos estudantes de Ciências Contábeis.

Como limitação deste estudo, destaca-se a não utilização do método experimental e sim de quase-experimento para aplicação da pesquisa, pois não foi utilizado grupo de controle para comparar os dados entre os grupos que receberiam os tratamentos de experimento. Também, apresenta-se como limitação o controle de variáveis externas, embora durante a realização da pesquisa tenha se evidenciado e parametrizado tais variáveis, não foi possível controlar com totalidade as variáveis externas para a realização do quase-experimento.

Referências

Abayadeera & Watty N., & Watty, K. (2016). Generic skills in accounting education in a developing country Exploratory evidence from Sri Lanka. *Asian Review of Accounting*, 24(2), 149-170. <https://doi.org/10.1108/ARA-03-2014-0039>

Anjos, A. (2004). *Planejamento de experimentos II*. Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Departamento de estatística.

Erro! Fonte de referência não encontrada., L. (2011). *Análise de Conteúdo*. 70. ed. São Paulo.

Binder, F. V., Nichols, M., Reinehr, S., & Malucelli, A. (2017). Challenge based learning applied to mobile software development teaching. In: *Conference on software engineering education and training - CSEET&T*. <https://doi.org/10.1109/CSEET.2017.19>

Butzke, M. C., & Alberton, A. (2017). Estilos de aprendizagem e Jogos de Empresa: a percepção discente sobre estratégia de ensino e ambiente de aprendizagem. *REGE – Revista de Gestão*, São Paulo, 24(1) 72-84. <https://doi.org/10.1016/j.rege.2016.10.003>

Chaffer, C., & Webb, J. (2017) An evaluation of competency development in accounting trainees. *Accounting Education*. <https://doi.org/10.1080/09639284.2017.1286602>

Chaplin, S. (2017). Accounting education and the prerequisite skills of accounting graduates: Are accounting firms' moving the boundaries? *Australian Accounting Review*, 27(1). <https://doi.org/10.1111/auar.12146>

- Cheng, W. L. S. (2016). Application of challenge based learning in nursing education. *Nurse Education Today*, (44), 130-132. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.05.026>
- Colauto, R. D., & Beuren, I. M. (2014). *Coleta, análise e interpretação dos dados*. In: Beuren, I. M. (org.). Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: teoria e prática. 3. ed. (pp. 117-143), São Paulo: Atlas.
- Couper, M., Tourangeau, R., & Conrad, F. (2006). Evaluating the effectiveness of visual analog scales. *Social Science Computer Review*, 24(2), 227-245. <https://doi.org/10.1177/0894439305281503>
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Dancy, C., & Reidy, J. (2019). *Estatística sem matemática para psicologia 7*. Ed. Porto Alegre: Penso.
- Dunbar, K., Laing, G., & Wynder, M. A (2016). A content analysis of accounting job advertisements: skill requirements for graduates. *e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 10(1), 58-72. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1167332.pdf>
- Gallego, A. C. (2015). Diseño y validación de um cuestionario que mide la percepción de efectividad del uso de metodologías de participación activa (CEMPA) El caso Del Aprendizaje Basado em Proyectos (ABPrj) em La docencia de la contabilidad. *Revista InnovarJournal*, 25(58), 143-158. <http://dx.doi.org/10.15446/innovar.v25n58.52439>
- Gaskins, W. B., Johnson, J., Maltbie, C., & Rukreti, A. R. (2015). Changing the learning environment in the college of engineering and applied science using challenge based learning. *IJEP*, 5(1), 33-41. <http://dx.doi.org/10.3991/ijep.v5i1.4138>
- Gil, A. C. (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Gobbo, A.; Beber, B., & Bonfligio, S. N. (2016). Metodologias ativas de aprendizagem: uma experiência de qualidade no ensino superior de Administração. *Revista Educação e Emancipação*, 9(3), 251-276. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v9n3p251-276>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2009). *Análise multivariada de dados*. 6. Ed. – Dados eletrônicos. Porto Alegre: Bookman.
- Heins, M. U., Quintana, A. C., & Cruz, A. P. (2019). Desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes de Contabilidade - influência do método de caso à luz da Taxonomia de Bloom. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade - REPeC*.13(4), 410-428. <http://dx.doi.org/10.17524/repec.v13i4.2363>
- Hernandez, J., Basso, K., & Bradão, M. (2014). Pesquisa experimental em marketing. *Revista Brasileira de Marketing*, São Paulo, 13(2).
- International Federation of Accountants – IFAC. (2017). IES - *Handbook of International*. Recuperado de: <https://www.iaasb.org/system/files/publications/files/2017-Handbook-of-International-Education-Pronouncements.pdf>
- Jackling, B., & Natoli, R. (2015). Employability skills of international accounting graduates Internship providers' perspectives. *Education + Training*, 57(7), 757-773. <https://doi.org/10.1108/ET-08-2014-0093>
- Kavanagh, M., & Drennan, L. (2008). What skills and attributes does na accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting and Finance*, 48, 279–300. <https://doi.org/10.1111/j.1467-629X.2007.00245.x>
- Lange, P., Jackling, B., & Gut, A. M. (2006). Accounting graduates perceptions of skills emphasis in undergraduate courses: na investigation from two Victorian Universities. *Accounting and Finance*, 46, 365-386. <https://doi.org/10.1111/j.1467-629X.2006.00173.x>
- Martin, T., Rivale, S. D., & Diller, K. R. (2007) Comparison of student learning in challenge-based and traditional instruction in biomedical engineering. In: *Annals of Biomedical Engineering*, 35(8), 1312-1323. <https://doi.org/10.1007/s10439-007-9297-7>

Martinez, M., & Crusat, X. (2017). Work in progress: The innovation journey: 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). <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2017.7942821>

Nagib, L. R. C., & Silva, D. M. (2020). Adoção de metodologias ativas e sua relação com o ciclo de vida e a qualificação docente no ensino de graduação em ciências contábeis. *R. Cont. Fin.* USP, São Paulo, 31(82), 145-164. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201909030>

Nichols, M., & Cator, K. (2008) *ChallengeBased Learning White Paper*. Cupertino, California: Apple, Inc. Recuperado de: http://cbl.digitalpromise.org/wp-content/uploads/sites/7/2016/12/CBL_Paper_2008.pdf

Nichols, M., Cator, K., & Torres, M. (2016). *Challenge Based Learner User Guide*. Redwood City, CA: Digital Promise. Recuperado de: https://cbl.digitalpromise.org/wp-content/uploads/sites/7/2016/10/CBL_Guide2016.pdf

Osmani, M., Hindi, N., Weerakkody, V., & Al-Esmail, R. (2017). Examining graduate skills in accounting and finance: The perception of Middle Eastern students. *Industry and Higher Education*, 31(5), 318-327. <https://doi.org/10.1177/0950422217721759>

Raupp, F. M., & Beuren, I. M. (2014). 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, p. 76-97.

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

Rocha, I. V. Neto, & Leal, E. A. (2020). Metodologias ativas e a aprendizagem significativa: um estudo com alunos da disciplina de análise de custos. *Revista Universo Contábil*, 16(4). <http://dx.doi.org/10.4270/ruc.2020423>

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill.

Sani, F., & Todman, J. (2006) *Experimental design and statistics for psychology: a first course*. Malden: Blackwell Publishing.

Santos, A. R. (2016). *Um método de aprendizagem baseada em desafios: um estudo de caso em ambientes de desenvolvimento de aplicativos*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. California, Wadsworth Cengage Learning.

Silva, E. L., & Menezes, E. M. (2001). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3.ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC.

Silva, R. H. A., & Scapin, L. T. (2011). Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem. *Est. Aval. Educ.*, 22(50), 537-552. <http://dx.doi.org/10.18222/eae225020111969>

Smith, B., Maguire, W., & Han, H. (2018). Generic skills in accounting: perspectives of Chinese postgraduate students. *Accounting and Finance*, 58, 535-559. <https://doi.org/10.1111/acfi.12219>

Suave, R.; Altoé, S. M., & Ferreira, M.M (2021) Pesquisas experimentais aplicadas à educação contábil: panorama atual e oportunidades no cenário brasileiro *Revista Contemporânea de Contabilidade*, Florianópolis, 18(47), 155-176. <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2021.e77682>

Vales, J. F., & Santos, N. V. (2018). Metodologia Ativa como ferramenta de ensino e aprendizagem no curso técnico de logística. *South American Development Society Journal*, 4(10), 146-155. <http://dx.doi.org/10.24325/issn.2446-5763.v4i10p146-155>

Vargas, S. B., Scherer, A. P., & Garcia, L. S. (2020). As metodologias ativas no ensino da contabilidade: relato de experiências na sala de aula. *Brazilian Journal of Development*. 6(1),3885-3905. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n1-275>

Vendramin, E. O., & Araujo, A. M. P. (2020). A teoria da aprendizagem significativa e a estratégia de ensino método do caso: um estudo no ensino superior de contabilidade introdutória. *Revista GUAL*, Florianópolis, 13(1),157-179. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2020v13n1p157>

Vergara, S. C. (2009) *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração*. 11. ed. São Paulo: Atlas.

Webster, J., & Watson, R. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: writing a literature review. *MIS Quarterly* [S.l.], 26(2). Recuperado de: https://web.njit.edu/~egan/Writing_A_Literature_Review.pdf

NOTAS

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos a CAPES e ao PPGCONT-UFRGS pelo apoio à pesquisa.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: J. S. Crestani, E. S. Farias, A. Behr
Coleta de dados: J. S. Crestani, E. S. Farias,
Análise de dados: J. S. Crestani, E. S. Farias, A. Behr
Discussão dos resultados: J. S. Crestani, E. S. Farias, A. Behr
Revisão e aprovação: J. S. Crestani, E. S. Farias, A. Behr

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

A autora Jéssica dos Santos Crestani contou com bolsa da CAPES durante o período de realização da pesquisa. Em conformidade com a Portaria nº 206, de 4 de setembro de 2018, "o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001".

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Os Direitos Autorais para artigos publicados neste periódico são do autor, com direitos de primeira publicação para a Revista. Em virtude de aparecerem nesta Revista de acesso público, os artigos são de uso gratuito, com atribuições próprias, em aplicações educacionais, de exercício profissional e para gestão pública. A Revista adotou a licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional - CC BY NC ND](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/). Esta licença permite acessar, baixar (download), copiar, imprimir, compartilhar, reutilizar e distribuir os artigos desde que com a citação da fonte, atribuindo os devidos créditos de autoria. Nesses casos, nenhuma permissão é necessária por parte dos autores ou dos editores. Autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou um capítulo de livro).

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Curso de Ciências Contábeis e Programa de Pós-graduação em Contabilidade. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](https://portal.periodicos.ufsc.br/). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

José Alonso Borba, Denize Demarche Minatti Ferreira, Carlos Eduardo Facin Lavarda.

HISTÓRICO

Recebido em: 20/05/2021 – Revisado por pares em: 04/12/2021 – Reformulado em: 23/01/2022 – Recomendado para publicação em: 07/06/2022 – Publicado em: 30/06/2022