

MÉTODO DO CASO: UMA INOVAÇÃO METODOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR DA CONTABILIDADE?

ELISABETH DE OLIVEIRA VENDRAMIN

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)

ADRIANA MARIA PROCOPIO DE ARAUJO

FEA-RP/USP

MÉTODO DO CASO: UMA INOVAÇÃO METODOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR DA CONTABILIDADE?

Introdução

A qualidade do ensino contábil tem sido questionada, tanto pelo resultado de exames de avaliação, quanto pelo próprio mercado de trabalho que recebe o profissional recém-formado. Sempre é exigido do profissional contábil novos conhecimentos e habilidades. A oferta de vagas no ensino superior tem apresentado um aumento expressivo.

Com relação às matrículas, os dados coletados pelo Censo da Educação Superior indicam um total de 6.379.299 alunos matriculados no ano de 2010, o que representa mais que o dobro de alunos matriculados no ano de 2001, sendo que a rede privada é responsável por 74,2% do total de matrículas e manteve essa média de participação na referida década (MEC, 2012).

É inegável a forte expansão no cenário apresentado. Entretanto, quantidade não é sinônimo de qualidade. O desafio é que esse aumento no número de vagas, reflita na formação de um profissional qualificado, que receba uma formação satisfatória. Assim, argumenta-se que o processo de ensino precisa se modificar para oferecer o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades exigidas. A consolidação da adoção do IFRS – que, no Brasil, teve início em 2008 – impacta a atuação do profissional contábil no mercado de trabalho e afeta não só a grade curricular dos cursos de Ciências Contábeis, mas também a maneira de ensinar contabilidade (Pereira, Niyama & Freire, 2012). De acordo com Marin, Lima e Casa Nova (2014), novos conhecimentos e habilidades são requeridos para que o profissional contábil se adeque a essas mudanças de âmbito internacional.

Na direção de melhorar a qualidade da formação do futuro profissional, o ensino superior pode promover meios para que o aluno aprenda de forma significativa, o que representa um conhecimento mais sólido, crítico e duradouro, visto que o pressuposto da aprendizagem significativa é que conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do estudante interagem com conhecimentos novos e alteram essa estrutura cognitiva de conceitos. Sempre que essa interação acontece com um grau alto de aproximação entre os conceitos, o estudante consegue integrá-los e a aprendizagem significativa acontece.

Estudos têm demonstrado que o ensino superior caminha na direção da implantação de metodologias que forcem o aluno a ser ativo em seu processo de aprendizagem e tirem o professor do centro desse processo, passando a exercer o papel de facilitador e não mais de transmissor dos conhecimentos (Masetto, 2012). Entretanto, a implantação dessa técnica de aula requer do docente uma preparação pedagógica. Ele deve dominar a aplicação, saber como adaptá-la quando necessário e escolher a técnica de acordo com o objetivo da aula, que está inserido em um contexto maior, que abrange para além da sua disciplina os propósitos de todo o projeto pedagógico do curso.

Dessa forma, metodologias ativas de aprendizagem são técnicas utilizadas no processo de aprendizagem que objetivam colocar o estudante em uma posição central e proativa neste contexto de aprendizagem (Araujo & Slomski, 2013). Representam o evoluir de um discente com consciência ingênua para um discente com consciência crítica, o que requer uma postura ativa com curiosidade criativa, questionadora e sempre insatisfeita (Mitre, et al., 2008).

Problema de Pesquisa e Objetivo

O desafio proposto às IES é aliar o conhecimento técnico fortemente exigido, com o desenvolvimento de habilidades e atitudes de caráter humanista, ético e dinâmico. Os profissionais contábeis estão cada vez mais ocupando posições que exigem atitudes para

resolução de problemas nas organizações, de forma que o perfil desses profissionais deve ser compatível com o mercado e as mudanças organizacionais (Araujo & Slomski, 2013). Cabe às instituições de ensino superior repensar os cursos superiores no intuito de promover o desenvolvimento dessas habilidades e atitudes, de forma a preparar o discente para a atuação profissional no mercado de trabalho. Nesse sentido, o papel docente como facilitador do processo ensino-aprendizagem é de fundamental importância para que o processo realmente aconteça.

Na direção de melhorar a qualidade da formação do futuro profissional, o ensino superior pode promover meios para que o aluno aprenda de forma significativa, o que representa um conhecimento mais sólido, crítico e duradouro, visto que o pressuposto da aprendizagem significativa é que conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do estudante interagem com conhecimentos novos e alteram essa estrutura cognitiva de conceitos. Sempre que essa interação acontece com um grau alto de aproximação entre os conceitos, o estudante consegue integrá-los e a aprendizagem significativa acontece.

Estudos têm demonstrado que o ensino superior caminha na direção da implantação de metodologias que forcem o aluno a ser ativo em seu processo de aprendizagem e tirem o professor do centro desse processo, passando a exercer o papel de facilitador e não mais de transmissor dos conhecimentos (Masetto, 2012).

Neste contexto, o objetivo geral do estudo é relatar o uso da estratégia pedagógica “Método do Caso” em um contexto de uma disciplina de primeiro semestre e que trata de conceitos básicos da contabilidade, à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa. Assim, a pesquisa está orientada pela seguinte questão: como a adoção da metodologia de ensino-aprendizagem método do caso de ensino contribui para a ocorrência de aprendizagem significativa nos discentes do ensino superior de contabilidade? O objetivo do estudo é demonstrar se o método do caso atende a abordagem de aprendizado no escopo da teoria escolhida.

Fundamentação Teórica

Entender como ocorre o processo de aprendizagem é fundamental para que as estratégias didáticas sejam escolhidas, aplicadas e obtenham resultados satisfatórios (Santo & Luz, 2013). As teorias educacionais podem ser segregadas em três filosofias, comportamentalista (behaviorismo), humanista e cognitivista (construtivismo). Cada filosofia apresenta suas vertentes para explicar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Especificamente a filosofia cognitiva foca-se no ato de conhecer, naquilo que está na mente dos estudantes. Ou seja, o foco é nos processos mentais que ocorrem durante o processo de ensino-aprendizagem.

Um dos precursores da filosofia cognitivista, David P. Ausubel, apresentou o conceito da Teoria da Aprendizagem Significativa, a qual se preocupa em entender como ocorre o processo de aprendizagem por uma ótica cognitiva, partindo da premissa de que ela ocorre quando existem conhecimentos prévios relevantes, o material é potencialmente significativo e o aluno está disposto a aprender de maneira significativa.

A referida teoria apresenta dois tipos de aprendizagem: significativa e mecânica. Aprendizagem significativa ocorre quando a tarefa desenvolvida pelo aluno implica que ele relacione de forma não arbitrária e substantiva, uma nova informação à outra informação a qual o aluno já esteja familiarizado. Aprendizagem mecânica ocorre quando a tarefa proporcionar apenas associações arbitrárias, ou quando o aluno não possui o conhecimento prévio relevante e necessário. Ou, ainda, quando o aluno adotar uma postura passiva, apenas de internalização da informação (Ausubel, Novak & Hanesian, 1968).

A Teoria da Aprendizagem Significativa considera que o “fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Cabe ao professor identificar isso e ensinar de acordo” (Moreira, 2015, p.160). A interação entre conhecimento novo e antigo acontece de forma não arbitrária. Ou seja, essa interação só é possível quando o antigo é especificamente relevante para dar significado para o conhecimento novo. Dessa forma, possuir um conhecimento prévio relevante é condição para a ocorrência da aprendizagem significativa.

O conteúdo que o aluno já sabe servirá de âncora para a construção dos novos conhecimentos a serem aprendidos. Entretanto, o processo cognitivo será impactado também pela influência da nova informação que está sendo apresentada ao estudante, que se mistura ao conhecimento anterior e modifica a estrutura cognitiva. Ao tentar definir o processo principal da aprendizagem significativa em uma palavra poderia escolher interação. Aprendizagem significativa é a interação entre conhecimento prévio e conhecimento novo, interação essa que altera a estrutura cognitiva pré-existente.

Para que a aprendizagem significativa ocorra, são necessárias três condições: i) conhecimento prévio relevante; ii) material significativo; iii) o aluno deve optar por aprender de forma significativa (Ausubel, Novak & Hanesian, 1968; Novak, 1998). A primeira condição revela que se o aluno não tiver conhecimento prévio relevante relacionado com o novo conceito, a aprendizagem significativa não pode ocorrer. Pode ser necessário que o aluno seja exposto a uma aprendizagem mecânica previamente como uma saída para suprir tal condição, por meio de uma aula teórica, por exemplo. A segunda condição é que o novo conhecimento seja aprendido por meio de um material que seja significativo, material este que é selecionado pelo professor e que apresente conceitos e proposições significativas. A terceira condição é a predisposição do aluno em lançar mão da aprendizagem significativa. Para tal, ele é encorajado pelo professor e, de forma consciente e deliberada, escolhe relacionar o novo conhecimento ao conhecimento relevante já existente em sua rede de neurônios. O mapa mental mostrado na Figura 1, ilustra essas condições.

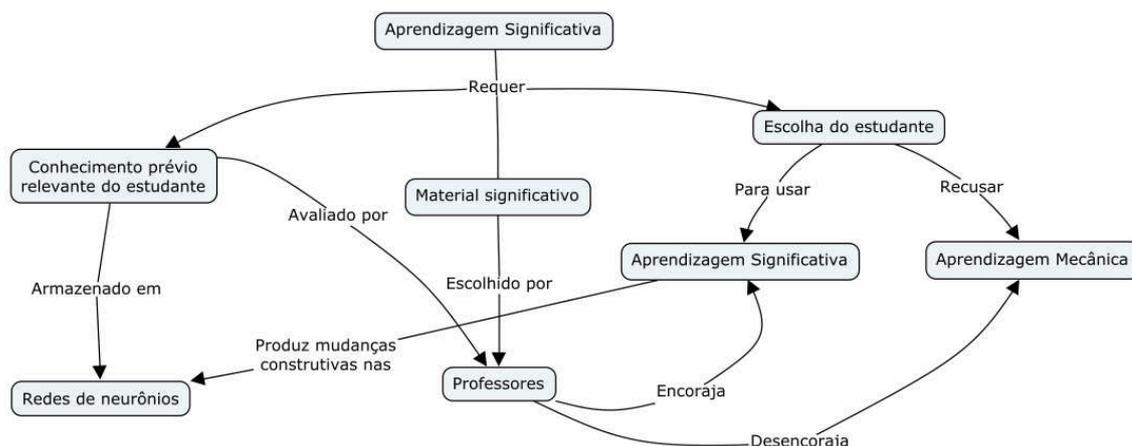


Figura 1 - Mapa conceitual da aprendizagem significativa
Fonte: Novak (1998)

No âmbito de buscar uma melhoria contínua no ensino superior, o docente deve eleger metodologias que se encaixem com seu estilo pessoal, suas crenças e, principalmente, que sejam capazes de atingir os objetivos educacionais (Bonwell & Sutherland, 1996). As metodologias de ensino devem ser encaradas como o meio e não como o fim, devendo existir flexibilidade por parte do professor para alterá-las sempre que seu senso crítico assim o sugerir (Nérici, 1985). Metodologias ativas de aprendizagem possuem a premissa de que o ato de ensinar não pode ser entendido como transmitir conhecimento e sim como criar possibilidades

para que o discente seja capaz de construir o conhecimento (Mitre et al., 2008). Assim, o foco deve ser habituar o discente ao esforço da busca, pesquisa, elaboração e da reflexão, em direção a um esforço consciente para a aprendizagem.

Dois atores principais devem ser estudados no contexto das metodologias ativas, o docente e o discente (Farias, Martin, & Cristo, 2015; Masetto, 2012). Para Nérici (1985) a existência de uma boa relação entre professor e aluno é condição básica para toda e qualquer ação educativa e que, sem simpatia entre eles, é praticamente impossível qualquer trabalho construtivo na alma do educando. As Metodologias Ativas de Aprendizagem, quando devidamente utilizadas, indicam benefícios, entre eles: aumento da motivação discente para aprender, maior nível de retenção do conhecimento, compreensão mais aprofundada do conhecimento e atitudes mais positivas em relação ao assunto proposto (Michael, 2006).

A metodologia ativa estudada nesta pesquisa é o “Método do Caso”. O método do caso é uma metodologia de ensino-aprendizagem “cujo intuito é levar os estudantes a refletirem sobre situações apresentadas no caso” (Ikeda, Veludo-de-Oliveira & Campomar, 2005, p.142), “consiste em apresentar de forma sucinta, e estudar uma situação real ou fictícia, para ser discutida” (Vieira & Vieira, 2005, p.29). Para Assis, Paula, Barreto e Viegas (2013) “é um método indutivo de ensino-aprendizagem, com caráter participativo e grande envolvimento dos alunos, que tem como objetivo aproximá-los da realidade de suas áreas de estudo (p.50).

A ideia principal é envolver os alunos com questões que abordam a realidade do campo profissional, dentro das atividades de sala de aula, tendo em vista que nem sempre é possível proporcionar oportunidades em que os alunos vão a campo observar essa realidade. Assim, “a técnica propõe uma análise diagnóstica da situação, levando em conta as variáveis envolvidas, integrando teoria e prática” (Miranda, Leal & Casa Nova, 2012, p.7). Dessa forma, o método do caso “é capaz de trazer benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, por ele possibilitar uma conexão entre o aluno e a realidade profissional” (Pereira & Leal, 2015, p.5).

Ao lançar mão do método do caso de ensino, o docente oferece a oportunidade de o aluno aprender de forma significativa, pois o conhecimento prévio relevante pode ser transmitido em aulas teóricas, o caso é um material potencialmente significativo, pois é construído com base em empresas reais e locais, e é, inerentemente, uma metodologia de aprendizagem ativa.

Metodologia

Para alcançar o objetivo foi adotada a abordagem qualitativa e a estratégia de pesquisa estudo de caso único. Os dados foram construídos de quatro maneiras diferentes e complementares: i) análise documental; ii) observação direta; iii) entrevista semiestruturada com a coordenadora da disciplina e um dos professores envolvidos; e iv) questionário aplicado aos alunos.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador “concentra-se na circunstância, tentando fracioná-la e depois reconstituí-la mais significativamente – análise e síntese na interpretação direta” (Stake, 2012, p.91). Para estudo de caso único, o foco de análise é a interpretação direta, ou seja, sem a necessidade de formar categorias. O objetivo é entender e descrever o caso, não necessariamente o fenômeno em si, como acontece com casos múltiplos.

Para realizar este estudo, foi desenvolvido um estudo de caso único no intuito de analisar a prática do método do caso. O caso estudado é a disciplina Contabilidade Financeira, sob responsabilidade do departamento de contabilidade de um Instituto Universitário localizado em Lisboa/Portugal. A disciplina é ministrada com base em aulas teóricas e aulas práticas. Nas aulas teóricas é passado o conteúdo teórico e conceitual proposto na ementa da disciplina e nas aulas práticas acontece a resolução dos casos, ligando assim aspectos teóricos e aspectos práticos, pois todos os casos utilizados são atualizados e relativos a empresas portuguesas.

O caso se destaca por seu ineditismo no âmbito contábil. Esse ineditismo é destacado pelos seguintes aspectos: a utilização do método do caso acontece durante a disciplina toda e não apenas em algumas aulas; a disciplina é ministrada para a série inicial de seis cursos de graduação; os casos usados são todos ligados à realidade local e estão em constante atualização; e os conceitos que compõem a ementa da disciplina são conceitos considerados tecnicistas, e que perpassam o censo comum de que não existe a possibilidade de serem apresentados aos alunos por meio de casos práticos.

O método do caso vem sendo utilizado na referida disciplina desde o ano letivo 2010/2011. Sua implantação é resultado da inquietação dos professores com a lógica pela qual a disciplina estava estruturada. Era uma lógica tecnicista, que partia das contas contábeis para a elaboração das demonstrações financeiras. Os professores sentiam que para os alunos era sacrificante assistir às aulas, pois eles não entendiam qual era a origem das contas contábeis e de todo o mecanismo do débito e crédito. Assim, eles tinham pouco interesse nas aulas e muita dificuldade em aprender o conteúdo. Ao mudar a lógica da disciplina, os professores optaram por partir das demonstrações financeiras prontas e de aspectos gerais do negócio, para se chegar aos lançamentos contábeis. Com a decisão sobre qual lógica seria abordada, era hora de pensar em como as aulas seriam estruturadas. Assim, o método do caso foi eleito como a melhor alternativa para implantar esse novo formato na disciplina.

A sugestão pelo método do caso partiu de um professor do departamento, que já tinha ouvido falar na metodologia e acreditava que era uma boa saída. Dentre todos os professores envolvidos no processo de mudança e reestruturação da disciplina, nenhum deles possuía formação pedagógica específica, entretanto, suas experiências enquanto docente e até mesmo enquanto discentes, permitiram que a disciplina fosse estruturada da forma como está apresentada atualmente. Com muita cautela e sempre em um processo de tentativa e erro, a disciplina vem sendo ajustada ano a ano, aparando-se as arestas e solidificando os bons resultados colhidos com a mudança, já são nove anos letivos nessa configuração.

A partir da análise dos dados construídos foi possível relacionar o método do caso de ensino com os pressupostos da aprendizagem significativa.

Análise dos Dados

Ao estudar um caso único, “entramos em cena com um interesse sincero em aprender como elas agem nas suas atividades e ambientes habituais, e determinados a pôr de lado, enquanto aprendemos, muitas ideias pré-concebidas. [...] O caso é uma coisa específica, complexa e em funcionamento” (Stake, 2012, p.17-18). O caso estudado aborda a adoção do método do caso de ensino na disciplina denominada Contabilidade Financeira, cuja unidade de competência é o Departamento de Contabilidade de um Instituto Universitário localizado na cidade de Lisboa em Portugal.

No período observado (ano letivo 2017/2018), a disciplina contou com 693 alunos matriculados e esteve sob a coordenação de uma professora que contou com uma equipe de sete professores. Esses alunos matriculados nos 6 cursos para os quais a disciplina foi ofertada, foram divididos em 19 turmas, agrupadas por curso e com uma média de 30 alunos por turma. Cada turma tinha por semana uma aula teórica e duas aulas laboratoriais (ou práticas), com duração de 1h30min cada.

A disciplina funciona com aulas teóricas e aulas práticas. Todas as semanas, é uma aula teórica e duas aulas práticas. [...] As aulas práticas funcionam com base em casos. Nas aulas teóricas, nós transmitimos os conceitos; nas aulas práticas, vamos nos aprofundar nos conceitos que foram dados nas aulas teóricas. – Coordenadora

As aulas laboratoriais aconteciam separadas por turma, em salas de aula menores. Já nas aulas teóricas, acontecia uma junção de turmas e as aulas eram ministradas em auditórios, que comportam um número maior de alunos.

O conteúdo programático do ano letivo 2017/2018 oferecido pela disciplina Contabilidade Financeira é composto por oito itens, quais sejam: i) a contabilidade como linguagem dos negócios, ii) demonstrações financeiras, iii) balanço, iv) demonstração dos resultados, v) demonstração dos fluxos de caixa, vi) ativos fixos tangíveis, vii) inventários, viii) operações de final de período.

A abordagem é feita com o foco nas demonstrações financeiras, não no lançamento conta a conta. Porque antigamente [era ensinado]: “a conta caixa se faz assim, se faz assado” e agora a abordagem já não é mais essa, o foco são as demonstrações financeiras e não a conta, mas a forma como ela se movimenta. – Coordenadora

*Pois, o que se fez foi o inverso, foi a partir das demonstrações financeiras para as contas, ao invés de ser uma perspectiva de escrituração, foi uma tentativa de **articulação com o negócio**. – Professor*

A bibliografia utilizada é composta pela legislação contábil vigente e por dois livros: “*Financial Accounting: Global Edition*” de Libby, Libby e Short, e o livro “Fundamentos de Contabilidade Financeira: teoria e casos” escrito por professores do Instituto Universitário. O livro Fundamentos de Contabilidade Financeira: teoria e casos, é composto por uma parte teórica e por casos resolvidos e a resolver. São esses os casos utilizados em aula. Cabe destacar que todos os casos são reais e de empresas portuguesas, e como mencionado por Assis et al (2013) existe uma relação entre o sucesso da aprendizagem e a familiaridade do aluno com a empresa que é estudada no caso. A parte teórica exposta no livro bem como nas aulas teóricas que são ministradas, se apresentam como organizadores prévios, que conforme Ausubel (2000) é um meio de induzir a estrutura cognitiva do aluno, direcionando os conhecimentos prévios que são necessários para o aprendizado de determinado conteúdo, como é o caso da disciplina estudada. Por ela estar no contexto de primeiro semestre do curso, os alunos não tiveram contato prévio com a maioria dos conceitos contábeis, para suprir essa lacuna, a apresentação de etapas teóricas antes da resolução dos casos se mostra importante.

A elaboração dos slides utilizados nas aulas teóricas, das provas intercalares e seu gabarito de respostas e do trabalho em grupo a ser aplicado, fica a cargo da coordenadora da disciplina. Todos os anos são feitas alterações no material, de acordo com as mudanças na legislação e com as sugestões que os professores fazem de melhoria.

Isso é um acordo que eu fiz com os meus colegas. Eu faço a prova, eu faço o enunciado da prova. Faço a solução e não faço a correção, eu sempre não corrijo as provas, não corrijo.

E todos os anos, no início do semestre eu pergunto: querem fazer assim ou querem fazer diferente? Eles querem manter sempre assim e pronto. – Coordenadora

O objetivo geral declarado para a disciplina é: que os alunos, no final desta unidade curricular, compreendam as principais demonstrações financeiras, a sua preparação e a sua utilidade para a gestão das organizações. Para que o estudante adquira as competências

habilidades definidas, as seguintes metodologias de ensino-aprendizagem são utilizadas: i) expositivas, para apresentação dos quadros teóricos de referência, ii) participativas, com resolução e análise de casos práticos, iii) participativas, com análise e discussão de casos práticos de estudo e/ou de textos de apoio e leitura, iv) ativas, com realização de mini casos e trabalhos individuais e/ou de grupo, v) auto estudo, relacionadas com o trabalho autônomo do aluno.

O plano da disciplina prevê, antecipadamente, as datas e o conteúdo a ser trabalhado em cada aula do semestre, inclusive com a indicação de qual caso será trabalhado nas aulas laboratoriais e qual o conteúdo a ser exposto na aula teórica, conforme ilustrado na Figura 2. Esse fato facilita que o estudante faça seu planejamento de auto estudo.

Aula	Tipologia da Aula	Plano de Aula	Trabalho Autônomo
1	Teórica	Apresentação do docente e da Unidade Curricular	Leitura dos slides e da síntese teórica do capítulo 1.
1	Labratorial	Resolução de casos	Leitura dos slides e da síntese teórica do capítulo 1. Leitura do enunciado do caso a resolver em aula.
2	Teórica	As demonstrações financeiras	Leitura dos slides e da síntese teórica do capítulo 2.
2	Labratorial	Resolução de casos	Leitura dos slides e da síntese teórica do capítulo 1. Leitura do enunciado do caso a resolver em aula. Resolução dos casos extra sobre o capítulo 1.

Figura 2 - Modelo ilustrativo do plano da disciplina

Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa

Sobre os resultados escolares dos estudantes, no referido ano letivo observado, foram 693 matriculados na disciplina, 48 desistentes, 645 avaliados dos quais 519 foram aprovados na disciplina. Assim, essa versão da disciplina contou com um índice de aprovação de mais de 80%.

Durante 25-30 anos, a coordenação da disciplina Contabilidade Financeira esteve a cargo do um outro professor, que permaneceu na função até o ano letivo 2009/2010. O referido professor tinha uma visão tradicional da contabilidade. Dessa forma, a disciplina era ministrada no formato tradicional de ensino, com aulas-palestras. A lógica aplicada para transmitir o conhecimento era pensar a partir das contas contábeis, do débito e do crédito.

Era uma iniciativa puramente técnica. Puramente de escrituração contabilística em que batias as contas com as demonstrações financeiras. Pronto. A lógica era essa. Era a partir das contas para as demonstrações financeiras, vinha a ser uma justificativa puramente técnica de escrituração. – Professor

Haviam sete a oito professores atuando na unidade curricular, mas o coordenador era quem decidia pela organização da disciplina. E ele tinha essa lógica tradicional. Alguns professores eram contra essa visão. Por diversas vezes, chegaram a fazer documentos relatando suas opiniões. Mas, a palavra final era do coordenador, que era o único professor catedrático do departamento. Esse aspecto da visão tradicional pode ser observado no programa da disciplina. Quando olhamos para a ementa antes e depois da mudança (2010/2011), fica claro que a estruturação da ementa segue a lógica imposta pelo formato da disciplina. No modelo anterior, parte das contas para as demonstrações financeiras, no modelo atual, parte das demonstrações para as contas, como pode ser visualizado no Quadro 1.

Quadro 1 - Comparativo da ementa da disciplina antes e depois da mudança

Programa da Disciplina 2006/2007	Programa da Disciplina 2017/2018
Fundamentos e conceitos da contabilidade	A contabilidade como linguagem dos negócios
Método Contabilístico	Demonstrações financeiras
Normalização Contabilística	Balanço
Ativos e Passivos	Demonstração dos resultados
Capitais Próprios	Demonstração dos fluxos de caixa
Custos, Proveitos e Resultados	Ativos fixos tangíveis
Fecho de Contas e Demonstrações Financeiras	Inventários
	Operações de final de período

Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa

A visão dele era uma opção, nem certa nem errada, apenas uma opção. A maneira em que a visão do professor coordenador da disciplina influencia a organização da mesma demonstra a influência da visão de mundo do professor e, conseqüentemente, de suas crenças pedagógicas e identidade docente, conforme preconiza Fanghanel (2012).

Era a perspectiva dele, a visão dele, e não havia nada a fazer. É uma opção, não é certa, nem errada, aquela era uma opção. – Professor

Assim sendo, as aulas seguiam baseadas em métodos tradicionais de ensino e na lógica tradicional contábil. A taxa de aprovados girava em torno de 65% e a de alunos desistentes apresentava um número médio de 29%, conforme dados disponíveis nos relatórios da unidade curricular.

Uma grande mudança ocorreu no momento em que houve alteração na coordenação no ano letivo de 2010/2011. A nova e atual coordenadora é formada em Administração e é professora da casa desde 1992. É, portanto, prata da casa. Tinha a experiência da disciplina no formato tradicional como aluna e como professora.

Optou-se, então, por modificar o formato da disciplina e passar de uma abordagem puramente técnica, de escrituração, na qual se parte das contas rumo às demonstrações financeiras, para o inverso, partir das demonstrações financeiras para as contas contábeis. Essa lógica segue a mesma direção que a profissão contábil tem tomado. O contabilista passa de um simples escriturário e tecnicista para peça importante no planejamento estratégico das organizações. Os profissionais estão inseridos em um ambiente dinâmico e de acirrada concorrência, no qual são exigidas habilidade pessoais, entendimento global do negócio das empresas e participação ativa nas decisões (Cardoso, Souza e Almeida, 2006).

Dessa forma, ao invés de ser uma perspectiva de escrituração, alterou-se o formato da disciplina para uma perspectiva de articulação com os negócios.

Eu diria que tivemos duas grandes alterações. Uma seria a abordagem do conteúdo da disciplina e a outra foi no método de ensino. – Coordenadora

Foram alterações paradigmáticas e que alteraram todo o planejamento da disciplina. Para implementar essas alterações, optou-se pela utilização de casos reais de empresas portuguesas.

Depois por decorrência disto, como é que vai implementar isso? A decisão foi por utilizar casos reais de empresas portuguesas, que

significa que pedimos autorização, por ter envolvido a utilização dessas empresas todas. Nós pedimos autorização de cerca de cinquenta, sessenta empresas, houve apenas duas que recusaram. – Professor

Os professores foram os responsáveis por buscar os casos e as autorizações das empresas. Foram cerca de 50/60 empresas procuradas, apenas duas das empresas não concordaram em participar e uma delas, posteriormente, se arrependeu e concedeu a autorização. Alguns presidentes de empresas parabenizaram pessoalmente o grupo de professores pela iniciativa pioneira em buscar os casos reais.

Nós podemos usar as demonstrações públicas dessas empresas, mas nós não queríamos, por uma questão de respeito com eles. Não queríamos fazer nada sem a autorização deles. Mas todos eles autorizaram e aí foi gratificante fazermos isso. – Professor

Os dois primeiros anos da unidade curricular no novo formato foram anos de muito trabalho, pois era necessário montar os casos para poder aplicá-los nas aulas práticas. O processo criativo e construtivo para implementar os novos paradigmas foi árduo.

Alias, eu, nesses dois primeiros anos, tive que parar com tudo da minha vida, não fiz absolutamente nada. Era muito trabalho, deu muito trabalho, mas deu muito gozo também. Porque era completamente diferente de tudo aquilo que existia – Professor

Essa preocupação e trabalho árduo que os professores tiveram na elaboração dos casos, corrobora com o que diz a literatura. A preferência deve ser por casos baseados em empresas/situações reais e para a construção do caso deve ser levado em conta um rigor científico na coleta das informações a serem apresentadas no caso, de forma que não distorçam a realidade, mesmo que elementos fictícios sejam inseridos nos casos, ele deve retratar a realidade o mais fielmente possível. Nesse sentido, utilizar um bom caso exige trabalho e dedicação, principalmente em um cenário de carência de (bons) casos, e prioritariamente, casos locais.

A grande oferta de casos está centralizada nos famosos casos de Harvard. No cenário brasileiro Assis et al (2013) afirmam que são escassos os casos que tomam como base o cenário de empresas brasileiras. Em 2010/2011, época da mudança de metodologia na disciplina estudada, Portugal apresentava a mesma escassez de casos. Atualmente, o livro didático publicado pelos docentes supre essa carência, principalmente por estar em constante atualização. A equipe de docentes publicou também um livro com foco em casos para executivos.

Antigamente a disciplina era trabalhada na forma teórico-prática. Entretanto, as aulas práticas eram trabalhadas apenas com exemplos do tipo a empresa X na data Y fez a transação Z.

Não havia contexto nos exercícios. Era totalmente árido, muito seco, dava uma noção assim de você não saber o que era. Dava a impressão de que caía do céu. Os alunos não conseguiam fazer ligação com a contabilidade, com a prática. – Professor

Após a adoção dos casos, o cenário das aulas mudou. Embora a estrutura de uma aula teórica e duas aulas práticas por semana permaneça, as aulas práticas foram tomadas pela resolução dos casos, e não mais exercícios descontextualizados.

Ao utilizarmos estes casos, de empresas reais, ao dar um enquadramento, com empresas reais, com marcas que eles conhecem do dia-a-dia, é completamente diferente, é substancialmente diferente, pois eles próprios conhecem, e às vezes, muitos alunos, aqueles que são bons alunos, eles passam a investigar e depois vem nos dizer, olha, não é bem assim. Porque a contabilidade tem disso né, tem uma hora que os negócios precisam se encontrar, né?. – Professor

Com a contextualização inerente ao caso, os alunos conseguem entender com maior facilidade a questão que está sendo discutida. Para participar das aulas, os alunos devem se preparar, ler e estudar o conteúdo teórico correspondente, ou seja, a parte da ciência contábil que está sendo discutida em determinado momento da disciplina. Mas também devem se preparar para o caso. Devem ler atentamente o caso e buscar informações sobre a empresa relatada no caso. Durante as aulas laboratoriais, o professor faz perguntas para a classe sobre o conteúdo do caso e sobre a resolução, nesse momento fica evidente a (des)preparação do aluno. Conforme Garvin (2003) essa etapa de onde o professor questiona o aluno sobre pontos do caso, é chamado “Método Socrático”, cujo o intuito é guiar o aluno a entender princípios gerais por meio de casos. Ao saber que terá que responder questões tomando como base a ligação entre a realidade da empresa e o que diz a teoria estudada, o estudante é forçado a ir além da memorização de conceitos, ele deve ser capaz de apresentar suas interpretações e análises.

Para os docentes entrevistados, adotar o método do caso foi a solução encontrada para modernizar a disciplina e alterar o formato da mesma para uma perspectiva de articulação com os negócios, ao invés de uma visão tecnicista. Em um paralelo com o ensino contábil no Brasil, evidenciou-se que as barreiras culturais não se apresentam como empecilho para a adoção da mesma dinâmica em uma disciplina semelhante. As análises apresentadas podem ser úteis para professores de contabilidade e coordenadores de curso que busquem alternativas para melhorar a qualidade do ensino e a efetividade do curso e a qualidade da formação dos futuros profissionais contábeis. A Tabela 1 mostra os níveis de aprovação e desistência da disciplina, em um período antes e depois da mudança citada anteriormente.

Tabela 1 - Panorama sobre inscritos, desistentes e avaliados

	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018
Inscritos	483	535	522	949	1075	894	734	688	660	663	619	693
Desistentes	113	212	137	250	277	141	97	72	72	55	39	48
	23%	40%	26%	26%	26%	16%	13%	10%	11%	8%	6%	7%
Avaliados	368	323	384	699	798	753	637	616	587	608	580	645
	76%	60%	74%	74%	74%	84%	87%	90%	89%	92%	94%	93%
<i>Dentre os avaliados:</i>												
Aprovados	242	NC	278	394	592	622	543	507	490	559	418	519
	66%		72%	56%	74%	83%	85%	82%	83%	92%	72%	80%
Reprovados	126	NC	106	305	206	131	94	109	97	49	162	126
	34%		28%	44%	26%	17%	15%	18%	17%	8%	28%	20%

Fonte: Elaborado conforme dados da pesquisa

Em termos percentuais, observa-se uma considerável redução no número de desistentes, principalmente a partir do ano letivo 2011/2012, onde o método do caso já estava implantando e em sua segunda edição. Dentre os alunos que seguiram na disciplina e foram avaliados, o percentual de aprovação também apresenta diferenças significativas no período após a implantação do método, chegando ao patamar de 92% de aprovação.

Os alunos revelaram estar de acordo com o formato da disciplina. Ao final de cada semestre eles respondem a um questionário institucional online, e responderam também um questionário para esta pesquisa. O questionário aplicado pela pesquisadora permitia aos alunos que sugerissem alterações no formato das aulas ou no conteúdo da disciplina. Poucos alunos fizeram sugestões, dessa forma, as mesmas serão aqui transcritas. Sobre o formato das aulas:

Penso que seria interessante haver chamada ao quadro – Aluno 1

Mais dinâmicas – Aluno 2

Mais autonomia nas aulas práticas – Aluno 3

Se possível mais dinâmicas – Aluno 4

Sobre o conteúdo das disciplinas:

Gostaria que os últimos capítulos de AFT e inventário estivessem incluídos no livro da cadeira – Aluno 1

Considero que é dado um grande volume de matéria num reduzido tempo – Aluno 2

É dado um grande volume de matéria – Aluno 3

A questão apresentou comentários positivos, como estes:

Não alterava nada – Aluno 1

Creio que o formato é adequado – Aluno 2

Creio que estão adequadas. A ligação entre a prática e teoria é fundamental para a aprendizagem dos conteúdos – Aluno 3

Penso que o formato está bom e adequado – Aluno 4

Penso que o formato corrente adequa-se perfeitamente – Aluno 5

Estou bastante satisfeito – Aluno 6

O conteúdo é correto e lecionado de forma compreensível – Aluno 7

A Teoria da Aprendizagem Significativa apresenta proposições a respeito do processo cognitivo pelo qual a aprendizagem ocorre. A primeira contribuição da referida teoria é a conceituação de aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa, embora se tratem de dois conceitos diferentes, elas se complementam e em determinado grau, existe uma zona cinzenta entre elas. Isso equivale a dizer que não é possível precisar exatamente em qual momento e sob quais condições, cada uma ocorre. O que Ausubel propôs ao relatar a teoria é que em determinadas circunstâncias, a aprendizagem significativa se torna provável de acontecer.

Assim, pelos preceitos da teoria da aprendizagem significativa, a aprendizagem mecânica está próxima ao decorar/memorizar conceitos e a aprendizagem significativa se aproxima do raciocínio crítico, à medida que durante sua ocorrência, os conhecimentos passam a ter significado para o aluno. Ao refletir sobre os dois tipos de aprendizagem no âmbito do ensino superior e levando em consideração o cenário descrito na introdução, o ideal é que o futuro profissional adquira os novos conhecimentos durante o curso, por meio de aprendizagem

significativa. Dessa forma, significados serão incorporados aos conceitos e esse processo sugere que o aluno e futuro profissional utilize esses significados para resolver problemas, aliando aspectos teóricos e aspectos práticos.

Ausubel sugere que a aprendizagem significativa vai acontecer quando no processo educativo estiverem presentes três condições. A primeira condição é que o aluno tenha um conhecimento prévio relevante. E o que é conhecimento prévio relevante? É um conhecimento que já está instalado em estruturas cognitivas do aluno, seja por um processo anterior de aprendizagem mecânica ou significativa. Note que Ausubel não afirma que esse conhecimento foi aprendido em sala de aula, a condição é que ele seja pré-existente na estrutura cognitiva do aluno, sem delimitar sua fonte. Assim, as experiências pessoais de cada aluno vão definir o conhecimento pré-existente que o aluno possui. Como Ausubel (2000) disse: descubra o que o aluno já sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.

O aluno do caso estudado, é um aluno de primeiro semestre do curso, sua base de conhecimentos, em linhas gerais, está ligada ao que ele aprendeu no ensino médio. É a primeira disciplina com termos contábeis eles estão sendo contados na graduação. Será que ele já sabe o que é um balanço patrimonial? Demonstração do resultado? Débito? Crédito? No curso de graduação é a primeira vez que o aluno está sendo exposto a esses conceitos, mas e se algum desses alunos já trabalhou na contabilidade antes? Para suprir a carência conceitual dos alunos, o caso estudado oferece as aulas práticas que aliadas à leitura do material didático, resulta em memorização do conhecimento, ou seja, ocorre a aprendizagem mecânica.

A segunda condição é que o material ao qual o aluno está exposto deve ser potencialmente significativo. Quando o material é fornecido pelo professor, ele deve ter o cuidado para que seja um material significativo, não pode ser nada óbvio, pois esse tipo de material torna a aprendizagem mecânica e não significativa. Os materiais devem induzir o aluno a aprender, a chegar na resposta para os seus questionamentos. Se o material estiver pronto e acabado, pouco trabalho o aluno terá para entendê-lo, e nesse momento estará preocupado apenas em decorar conteúdos. Essas são características dos casos utilizados no ensino. A história vai sendo contada e nela os problemas vão surgindo e despertando a curiosidade dos alunos, principalmente porque os casos são de empresas reais e estão atualizados, ou seja, fazem parte do cotidiano do estudante.

E a terceira e última condição da teoria, é que o aluno esteja disposto a aprender de forma significativa. Nada adianta possuir conhecimento prévio relevante, o material ser potencialmente significativo, se o aluno não quiser aprender de forma significativa. Nessa situação, se o aprendizado ocorrer, ele vai ser enquadrado como mecânico, pois o aluno não se dispôs a aprender de forma significativa. Percebam que não é ruim a aprendizagem mecânica (por repetição e inserção sistemática de conceitos), inclusive é uma etapa diversas vezes desejada para a introdução de conhecimentos novos. Entretanto, o ideal é que a aprendizagem significativa seja oferecida na sequência da aprendizagem mecânica. Nesse aspecto, se o professor utilizar metodologias de ensino que promovam a autonomia dos alunos, que definam o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, essa disposição em aprender de forma significativa terá uma inclinação maior.

A aprendizagem significativa se aproxima das demandas do mercado, na medida que o espírito crítico por ela desenvolvido, leva o aluno a aprender a aprender, por si só ele se torna capaz de evoluir seu conhecimento ao longo da vida profissional, resultando em um profissional melhor preparado para enfrentar os desafios profissionais.

Especificamente no ensino contábil, existe um paradigma de que não é possível ensinar conceitos básicos e a técnica contábil por meio de casos. Os casos em si não são novidade nos cursos superiores de contabilidade, entretanto, os casos são utilizados em disciplinas voltadas à grade gerencial dos cursos e geralmente nos últimos semestres do curso. Assim, o fator

limitante ao uso de casos no ensino contábil se apresenta como sendo o conteúdo a ser trabalhado no caso.

O caso relatado no estudo retrata que esse paradigma pode ser quebrado no ensino contábil. Primeiro porque o conteúdo tratado na disciplina é estritamente tecnicista, entretanto, abordado por uma lógica que parte da visão do negócio para a técnica contábil. Assim, conceitos chaves e básicos da ciência contábil, estão sendo tratados e aprendidos pelos alunos com o uso do método do caso. Segundo, porque o método vem sendo aplicado com sucesso a estudantes de primeiro semestre do curso, perfil que o paradigma imposto relata como sendo imaturo e com falta de conhecimentos suficientes para resolver casos.

Conclusão

O campo das metodologias de ensino não é estudado com frequência na realidade brasileira e para os cursos de Ciências Contábeis (Miranda, Leal & Casa Nova, 2012). Assim, é oportuno a análise das metodologias de ensino à luz de teorias educacionais. Entender como ocorre o processo de aprendizagem é fundamental para direcionar os passos pedagógicos em sala de aula, conduzir e planejar as disciplinas, bem como o processo avaliativo. Essa se apresenta como a contribuição teórica do presente estudo, entender como o método do caso contribui para que ocorra a aprendizagem significativa.

Mitre et al. (2008) afirmam que na graduação é essencial utilizar uma metodologia que contemple uma prática educacional libertadora. Na mesma linha, Santos relata que “hoje, professores de Contabilidade preocupando-se com a formação pedagógica, felizmente, já são uma realidade e não mais algo, que como em meus tempos de estudante, era considerado algo impensável” (Santos, 2017, p. xxv). As metodologias ativas de aprendizagem, priorizam que o estudante tenha uma postura ativa no processo de assimilação do conhecimento, postura essa que é coerente com as premissas da aprendizagem significativa proposta por Ausubel.

A aprendizagem significativa preocupa-se em entender como ocorre o processo de aprendizagem, por uma ótica cognitiva. Assim sendo, defende que existe a aprendizagem mecânica, na qual o estudante decora conceitos e replica-os em momento oportuno. E a aprendizagem significativa, na qual o estudante incorpora de maneira significativa um conhecimento novo a um conhecimento já existente. O segundo tipo de aprendizagem é preferível, tendo em vista a possibilidade de que o estudante desenvolva significados aos seus conhecimentos, e assim, seja capaz de desenvolver espírito crítico e reflexivo. Entretanto, para que a aprendizagem significativa ocorra, são necessários três fatores: i) a existência de conhecimentos prévios relevantes; ii) o uso de material potencialmente significativo; e iii) a disposição do estudante em aprender significativamente. Diante desses três fatores, a presente tese analisou a contribuição do método do caso para a transmissão de conhecimento contábil de forma a oferecer ao aluno a oportunidade de obter uma aprendizagem significativa do conteúdo.

Com o estudo do caso único, foi possível verificar que o método do caso atende aos três fatores exigidos para que a aprendizagem significativa ocorra. A existência de conhecimento prévio é feita com base no que o aluno já sabe e no que é ensinado nas aulas teóricas. O material é potencialmente significativo, já que os casos são reais, de empresas próximas ao cotidiano dos alunos e elaborados de forma a induzir o raciocínio dos mesmos. Por ser uma metodologia ativa de aprendizagem, o método do caso eleva as chances de o aluno se mostrar pré-disposto a aprender de forma significativa.

O resultado das análises apresenta que as expectativas iniciais dos professores ao implantar o método do caso, vem sendo superadas. Para eles, os alunos têm apresentado um rendimento satisfatório escolar satisfatório e uma retenção do conteúdo aprendido, que é medida em disciplinas posteriores, nas quais é exigido que o aluno apresente uma continuidade

no acúmulo do conteúdo, ou seja, para entender o conteúdo da próxima disciplina, é necessário que o aluno domine o conteúdo exigido na disciplina Contabilidade Financeira.

Os alunos se demonstram participativos e interessados durante as aulas. Alunos costumam sempre reclamar da carga de leitura e da carga de dedicação aos estudos, com os alunos da referida disciplina não foi diferente, entretanto são reclamações eventuais, na grande maioria das aulas e atividades os alunos se mostram satisfeitos com o trabalho que estão realizando, alguns com mais dedicação e afinco, outros com menos.

Os relatos apresentados no presente estudo podem ser úteis para professores e coordenadores de cursos de ciências contábeis, preocupados com a qualidade do curso e com a formação do futuro profissional, podem se espelhar no caso estudado e adotar metodologias inovadoras e direcionadas à aprendizagem do aluno.

Com relação às limitações da pesquisa, a própria característica do método escolhido pode ser apontada como uma limitação, tendo em vista que as escolhas da pesquisadora possuem influência direta na construção e na análise dos dados que compõem esta pesquisa.

Para pesquisas futuras, sugere-se que o formato da disciplina Contabilidade Financeira seja replicado no Brasil, com seus devidos ajustes, principalmente no que tange aos casos utilizados, que devem observar o contexto brasileiro e também o contexto regional, dado as singularidades que cada região apresenta. Outras metodologias ativas podem ser analisadas à luz da aprendizagem significativa, e adotadas com segurança no ensino contábil. Outra sugestão é que seja feito um estudo com foco na análise do processo avaliativo dos alunos na disciplina, à luz das teorias de avaliação.

Referências Bibliográficas

- Araujo, A.M., & Slomski, V.G. (2013). Active Methods - an analysis of applications and experiences in Brazilian Accounting Teaching. *Creative Education*, 4 (12b), pp. 20-27.
- Assis, L.B.; Paula, A.P.P; Barreto, R.O.; & Viegas, G. (2013). Estudos de caso no ensino da administração: o erro construtivo libertador como caminho para inserção da pedagogia crítica. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*. 14(5)
- Ausubel, D.P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Springer Science & Business Media.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D.; & Hanesian, H. (1968). *Psicologia educacional*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bonwell, C.C., & Sutherland, T.E. (1996). The active learning continuum: choosing activities to engage students in the classroom. *New directions for teaching and learning*, 1996(67), 3-16.
- Carsodo, J.L. Souza, M.A.; & Almeida, L.B. (2006). Perfil do contador na atualidade: um estudo exploratório. *Revista Base (Administração e Contabilidade) da UNISINOS*. 3(3).
- Fanghanel, J. (2012). *Being an academic*. London: Routledge.
- Farias, P.A., Martin, A.L., & Cristo, C.S. (2015). Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39 (1), 143-150.

- Garvin, D.A. (2003). Making the case: Professional education for the world of practice. *Harvard Magazine*, 106(1), pp. 56-65.
- Ikeda, A.A., Oliveira, T.M.V., & Campomar, M.C. (2005). A tipologia do método de caso em Administração: usos e aplicações. *Organizações & Sociedade*, 12(34), 141-159.
- Marin, T.I.S., Lima, S.J., & Casa Nova, S.P.D.C. (2014). Formação do Contador - o que o Mercado quer, é o que ele tem? um Estudo sobre o Perfil Profissional dos Alunos de Ciências Contábeis da FEA-USP. *Contabilidade Vista & Revista*, 25(2), 59-83.
- Masetto, M.T. (2012). *Competências Pedagógicas do Professor Universitário* (2 ed.). São Paulo: Summus.
- Ministério da Educação [MEC]. (2012). *Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP*. Acesso em 01 de maio de 2015, disponível em Censo escolar: resumo técnico.: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advanced Physical Education*, 30, 159-167.
- Miranda, G.J.; Leal, E.A., & Casa Nova, S.P.C. (2012). *Técnicas de ensino aplicadas à contabilidade: existe uma receita?* Didática para o ensino nas áreas de administração e ciências contábeis. São Paulo: Atlas, 1-19.
- Mitre, S.M., Siqueira-Batista, R., Girardi-de-Mendonça, J.M., Morais-Pinto, N.M., Meirelles, C.A., Pinto-Porto, C., et al. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13 (2), pp. 2133-2144.
- Moreira, M.A. (2015). *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU.
- Nérici, I.G. (1985). *Metodologia do ensino*. Uma introdução. 2ª ed. São Paulo: Atlas.
- Novak, J.D. (1998). *Learning, creating and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pereira, C.M.; & Leal, E.A. (2015). Contribuição do método de estudo de caso no processo de ensino e aprendizagem da disciplina análise de custos do curso de ciências contábeis. *XVIII SEMEAD Seminários em Administração*.
- Pereira, E.M.; Niyama, J.K.; Freire, F.S. (2012). Convergência das normas internacionais de contabilidade: uma análise a luz das teorias da educação de Paulo Freire e Libâneo nas instituições de ensino do Distrito Federal. In: *Congresso Usp de Controladoria e Contabilidade*, 12. São Paulo. Anais... São Paulo/SP.
- Santo, E.E., & Luz, L.C.S. (2013). Didática no ensino superior: perspectivas e desafios. *Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação*, 1(8), pp. 58-73.

- Santos, A. (2017). Prefácio. In: Leal, E.A.; Miranda, G.J.; & Casa Nova, S.P.C. *Revolucionando a sala de aula*. Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas.
- Stake, R.E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Sage.
- Vieira, R.M.; & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.