



**INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO CAMPUS OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

JOSÉ LENILSON FERREIRA DE MELO

**A FORMAÇÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
APOIADA PELA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: UMA
INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA NO ENSINO DA CONTABILIDADE**

Olinda
Junho/2024

JOSÉ LENILSON FERREIRA DE MELO

**A FORMAÇÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
APOIADA PELA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: UMA
INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA NO ENSINO DA CONTABILIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Olinda do Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr^a. Rosangela Maria de Melo

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Olinda
Junho/2024

M528f Melo, José Lenilson Ferreira de.

A formação crítica na educação profissional e tecnológica apoiada pela aprendizagem baseada em problemas: uma investigação exploratória no ensino da contabilidade / José Lenilson Ferreira de Melo. – Olinda, PE: O autor, 2024.
217 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Rosangela Maria de Melo.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2024.

1. Educação – Contabilidade. 2. Contabilidade – Ensino e Aprendizagem. 3. Práticas pedagógicas. 4. Aprendizagem baseada em problemas. 5. Ensino - Crítica. 6. Educação Profissional e Tecnológica. I. Melo, Rosangela Maria de. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

657.07

CDD (22 Ed.)

JOSÉ LENILSON FERREIRA DE MELO

**A FORMAÇÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
APOIADA PELA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: UMA
INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA NO ENSINO DA CONTABILIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Rosangela Maria de Melo

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 18 de junho de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosangela Maria de Melo
Orientadora - IFPE – Campus Paulista

Prof.^a Dr.^a Viviane Alves de Lima
IFPE – Campus Paulista

Prof. Dr. Ivanildo José de Melo Filho
IFPE – Campus Paulista

Prof. Dr. Guilherme Luiz de O. Neto
IFPI – Campus Floriano

Prof.^a Dr.^a Luma da Rocha Seixas
UFBA - Universidade Federal da Bahia



**INSTITUTO
FEDERAL**
Pernambuco

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO
Autarquia criada pela Lei n° 11.892 de 29 de Dezembro de 2008

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL
Pernambuco

JOSÉ LENILSON FERREIRA DE MELO

**CONTABILIDADE DE CUSTOS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA APOIADA NA
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP)**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Rosangela Maria de Melo.

Aprovado em 18 de junho de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosangela Maria de Melo
Orientadora - IFPE – Campus Paulista

Prof.^a. Dr.^a Viviane Alves de Lima
IFPE – Campus Paulista

Prof. Dr. Ivanildo José de Melo Filho
IFPE – Campus Paulista

Prof. Dr. Guilherme Luiz de O. Neto
IFPI – Campus Floriano

Prof.^a Dr.^a Luma da Rocha Seixas
UFBA - Universidade Federal da Bahia

Dedico este trabalho à minha querida vó,
Dona Niscinha, por todo cuidado e carinho,
sempre me guiando para o caminho da
educação, apesar de não ter tido
oportunidade de acesso.

À minha mãe, Dona Neide, pela sua
inabalável fé em mim, seu apoio
incondicional e seus sacrifícios
incansáveis para que eu pudesse
alcançar meus sonhos.

À minha irmã, Lenise, minha companheira
de jornada, cujo amor, compreensão e
incentivo foram essenciais para minha
caminhada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, autor da vida e guia dos meus passos, cuja graça e orientação foram fundamentais em cada passo desta jornada. Em meio às dificuldades e aos obstáculos, encontrei nele a coragem necessária para perseverar.

À minha família, pelo apoio incondicional, compreensão e amor que sempre me ofereceram, sendo meu porto seguro em todos os momentos.

À minha orientadora, Dra. Rosangela Melo, pela sua orientação e dedicação incansável, que foram essenciais para a concretização deste trabalho.

Ao docente Dr. Ivanildo Melo, pelas valiosas contribuições e orientações que enriqueceram este estudo.

Também gostaria de externar meus sinceros agradecimentos aos demais docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, pela contribuição para minha formação durante este período de mestrado.

Aos avaliadores da banca, por dedicarem seu tempo e suas experiências na análise criteriosa deste trabalho, fornecendo *feedback* valioso para seu aprimoramento.

Ao gestor da escola ETE José Joaquim da Silva Filho, Pedro Bernado, por proporcionar um ambiente propício ao aprendizado e desenvolvimento acadêmico.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para esta conquista, o meu mais profundo agradecimento.

RESUMO

O presente estudo aborda a importância do ensino crítico no Ensino Médio Integrado, com base em teorias sobre métodos de ensino focados no discente. O objetivo principal é implementar uma proposta de intervenção pedagógica sistematizada visando potencializar a formação crítica dos discentes na disciplina Fundamentos de Contabilidade e Custos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O problema de pesquisa concentra-se nas dificuldades dos discentes em aprender conteúdos relacionados aos fundamentos da contabilidade e custos, por meio de metodologias centradas na transmissão de conhecimento, que podem ser insuficientes para o desenvolvimento de uma formação crítica e de sua formação integral. Para a condução do estudo, foi planejado e implementado um protocolo de Revisão Integrativa de Literatura, com o objetivo de selecionar trabalhos relacionados à temática. A partir desse protocolo, foram identificados 14 (quatorze) trabalhos que discutem estratégias metodológicas aplicáveis à promoção da formação crítica no ensino de contabilidade no âmbito da EPT. O método utilizado consistiu em um estudo exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa. O estudo foi composto por duas etapas: (I) análise documental do Currículo de Pernambuco, dos Planos de Curso dos cursos Técnico em Logística e Técnico em Administração, e do Projeto Político Pedagógico da instituição; e (II) análise da percepção dos docentes. Para a realização dessas etapas, foram utilizados instrumentos como entrevistas semiestruturadas, baseadas em um roteiro de perguntas. O universo investigado foi a ETE – Escola Técnica Estadual José Joaquim da Silva Filho. Cada etapa foi cuidadosamente examinada e discutida, com o objetivo de identificar e analisar os elementos propostos nos objetivos da pesquisa. Os resultados da análise dos dados coletados contribuíram para o desenvolvimento do Produto Educacional (PE), que consiste em um Livro Digital com uma Sequência Didática associada à abordagem de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) para o ensino da Contabilidade de Custos. Por fim, o PE foi avaliado em 5 (cinco) dimensões, com a participação de 15 (quinze) discentes que integraram o processo de aplicação. Os resultados da avaliação e a adequação do PE ao contexto da formação crítica no ensino contábil indicam que ele está alinhado com seu objetivo principal, fornecendo subsídios valiosos para ajustes que aprimoraram ainda mais o PE.

Palavra-Chave: Formação Crítica; Aprendizagem Significativa; Ensino Médio Integrado. Educação Profissional e Tecnológica; Ensino da Contabilidade.

ABSTRACT

The present study addresses the importance of critical education in Integrated High School, based on theories of student-centered teaching methods. The main objective is to implement a systematized pedagogical intervention proposal aimed at enhancing students' critical development in the subject of Fundamentals of Accounting and Costs in Professional and Technological Education (PTE). The research problem focuses on the difficulties students face in learning content related to accounting and cost fundamentals through knowledge transmission-centered methodologies, which may be insufficient for the development of critical thinking and their comprehensive education. To conduct the study, a protocol for an Integrative Literature Review was planned and implemented, with the aim of selecting works related to the theme. From this protocol, 14 (fourteen) works were identified that discuss methodological strategies applicable to promoting critical thinking in accounting education within the PTE framework. The method used consisted of an exploratory and descriptive study with a qualitative approach. The study was conducted in two stages: (I) document analysis of the Pernambuco Curriculum, the Course Plans for the Technical Courses in Logistics and Administration, and the institution's Pedagogical Political Project; and (II) analysis of teachers' perceptions. To carry out these stages, instruments such as semi-structured interviews, based on a set of questions, were used. The research universe was ETE – José Joaquim da Silva Filho State Technical School. Each stage was carefully examined and discussed, with the objective of identifying and analyzing the elements proposed in the research objectives. The results of the data analysis contributed to the development of the Educational Product (EP), which consists of a Digital Book with a Didactic Sequence associated with the Problem-Based Learning (PBL) approach for teaching Cost Accounting. Finally, the EP was evaluated in 5 (five) dimensions, with the participation of 15 (fifteen) students who took part in the application process. The evaluation results and the alignment of the EP with the context of critical development in accounting education indicate that it is aligned with its main objective, providing valuable inputs for adjustments that further improved the EP.

Keywords: Critical Education; Meaningful Learning; Integrated High School.; Professional and Technological Education; Accounting Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
BP	Balanco Patrimonial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAV	Centro Acadêmico de Vitória
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DRE	Demonstração do Resultado do Exercício
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Ensino Profissional e Tecnológico
ETE	Escola Técnica Estadual do Estado de Pernambuco
ETEC	Escola Técnica Estadual do Estado de São Paulo
ETEs	Escolas Técnicas Estaduais do Estado de Pernambuco
FGB	Formação Geral Básica
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFRN	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IF SUDESTE MG	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
MDD	Material Didático Digital
PBL	Project Based Learning

PC	Plano de Curso
PCs	Planos de Cursos
PE	Produto Educacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
REA	Recursos Educacionais Abertos
RI	Revisão Integrativa
RS	Revisão Sistemática
RSI	Revisão Sistemática Integrativa
SD	Sequência Didática
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SI	Sistemas de Informações
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecimento
TD	Tecnologias Digitais
TRI	Taxa Interna de Retorno
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
VPL	Valor Presente Líquido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Linha do Tempo com Marcos Histórico para o Ensino da Contabilidade na EPT.....	29
Figura 2: Tarefas Fundamentais para o Pensamento Crítico Contábil – Adaptado de Diniz (2014).....	34
Figura 3: Elementos fundamentais para formação crítica na EPT.....	36
Figura 4: Pirâmide da Aprendizagem de William Glasser (1996).....	37
Figura 5: Características do processo de ensino e aprendizagem ativo <i>versus</i> passivo.....	39
Figura 6: Características da Aprendizagem Baseada em Problemas, segundo Souza e Dourado (2015).....	41
Figura 7: Elementos Essenciais para Formação Crítica na EPT.....	45
Figura 8: Métodos da Revisão Bibliográfica Sistemática de acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010).....	49
Figura 9: Etapas da Revisão Integrativa (RI). Adaptado de Mendes, Silveira e Galvão (2008) e Figueiredo (2022).....	50
Figura 10: Questão da Revisão Integrativa (RI).....	50
Figura 11: Estratégias Metodológicas Identificadas no Campo da Contabilidade na EPT.....	61
Figura 12: Sinalizações Relevante com Relação a importância da Formação Crítica.....	62
Figura 13: Registros da reunião com o Gestor Escolar para assinatura da Carta de Anuência, na foto o Gestor da ETE José Joaquim da Silva Filho, Pedro Bernardo; e o pesquisador José Lenilson.....	68
Figura 14: Etapas metodológicas da pesquisa.....	71
Figura 15: Etapa I - Análise Documental.....	73
Figura 16: Etapa II - Percepção dos Docentes.....	73
Figura 17: Registros realizado durante a aplicação do quebra-cabeça com os passos da ABP, de acordo com Lima (2021).....	76
Figura 18: Infográfico sobre a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), o conceito trazido por Delisle (2000) e os passos apresentados por Lima (2021).....	77
Figura 19: Diagrama de Veen com a atuação de cada docente entrevistado por curso.....	89
Figura 20: <i>Card</i> com a definição de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) trazida por Delisle (2000) e os passos apresentados por Lima (2021).....	102

Figura 21: Registo fotográfico realizado durante a coleta de dados, o entrevistado montado o quebra-cabeça.....	103
Figura 22: Quebra-cabeça ordenado com com as 07 (sete) etapas identificadas da Aprendizagem Baseada em Problema (ABP).....	103
Figura 23: Elementos que compõe um Produto Educacional, segundo Bessemer e Treffinger (1981).....	109
Figura 24: Produto Educacional como objeto de aprendizagem resultante da pesquisa.	114
Figura 25: Organização das seções do Livro Digital.....	115
Figura 26: Páginas do Produto Educacional.....	116
Figura 27: <i>Cad</i> utilizado no primeiro contato com os discentes.....	118
Figura 28: Etapas da Aprendizagem Baseada em Problemas, adaptado de Luz (2020), Medeiros(2021) e Lima (2021).....	119
Figura 29: Discentes participando da aplicação do Produto Educacional.....	120
Figura 30: Aspectos necessários para avaliar um PE, de acordo com Leite (2018).....	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Trabalhos Encontrados, Repetidos e Incluídos na RI.	54
Tabela 2: Pesquisa de avaliação com os discentes eixo atração.	123
Tabela 3: Pesquisa de avaliação com os discentes eixo compreensão.	123
Tabela 4: Pesquisa de avaliação com os discentes eixo envolvimento.	124
Tabela 5: Pesquisa de avaliação com os discentes eixo aceitação.	125
Tabela 6: Pesquisa de avaliação com os discentes eixo mudança da ação.	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Áreas do conhecimento que apresentam o ensino da contabilidade na EPT, segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT (2020).	31
Quadro 2: Passos da ABP utilizados pelos autores Luz (2020), Medeiros (2021) e Lima (2021).	46
Quadro 3: Definição dos Descritores.	51
Quadro 4: Critérios de Inclusão e Exclusão.	52
Quadro 5: Matriz de Síntese dos Trabalhos Selecionados na RI.	55
Quadro 6: Comparativo entre as competências contábil para os Técnicos em Logística e Técnicos em Administração.	84
Quadro 7: Aspectos significativos identificados.	84
Quadro 8: Maior titulação dos docentes da Instituição.	89
Quadro 9: Síntese das dificuldades encontradas para o ensino da contabilidade.	95
Quadro 10: O papel do educador na formação crítica dos discentes.	100
Quadro 11: Sequência dos passos da ABP, segundo os entrevistados. Adaptado de Figueiredo (2020) e Lima (2021).	104
Quadro 12: Conteúdos aplicáveis a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).	107
Quadro 13: Passos adotados na Sequência didática.	112
Quadro 14: Comparativo do percentual de acertos na avaliação diagnóstica inicial e final.	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tempo de atuação do docente na Instituição.	87
Gráfico 2: Tipo do vínculo docente com a Instituição.	88
Gráfico 3: Documentos norteiam a prática docente.	91

SUMÁRIO

1	A PESQUISA	17
1.1	INTRODUÇÃO	17
1.2	PROBLEMA, CONTEXTO E QUESTÃO DE PESQUISA	23
1.3	OBJETIVO GERAL	24
1.4	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
1.5	O PESQUISADOR	25
1.6	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	27
2	REFERENCIAL TEÓRICO	29
2.1	O ENSINO DA CONTABILIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	29
2.2	A IMPORTÂNCIA DO ENSINO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E NA CONTABILIDADE	32
2.3	ESTRATÉGIAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM PARA PROMOVER A FORMAÇÃO CRÍTICA	35
2.4	APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) COM ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA PROMOVER A FORMAÇÃO CRÍTICA	40
2.4.1	APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA - ABP	40
2.4.2	APLICAÇÕES DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS	42
2.5	CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	43
3	PROTOCOLO DE REVISÃO INTEGRATIVA	48
3.1	PLANEJAMENTO DAS ETAPAS DA REVISÃO INTEGRATIVA (RI)	49
3.1.1	ETAPA 01: IDENTIFICAÇÃO DO TEMA E SELEÇÃO DA QUESTÃO DE PESQUISA	50
3.1.2	ETAPA 02: ESTABELECIMENTO DE CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	52
3.1.3	ETAPA 03: IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDOS PRÉ-SELECIONADOS E SELECIONADOS	53
3.1.4	ETAPA 04: CATEGORIZAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS	54
3.1.5	ETAPA 05: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	55
3.1.6	ETAPA 06: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	60
3.2	CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	63
4	MÉTODO	65
4.1	INTRODUÇÃO	65
4.2	CONTEXTO E PARTICIPANTES A SEREM INVESTIGADOS	67
4.3	DEFINIÇÃO DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS	69
4.4	DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	71
4.5	DETALHAMENTO DAS ETAPAS DA PESQUISA	72
4.5.1	ETAPA I – ANÁLISE DOCUMENTAL	72
4.5.2	ETAPA II – PERCEPÇÃO DOS DOCENTES	73
5	ANÁLISE DE DADOS	79
5.1	INTRODUÇÃO	79
5.2	ETAPA I – ANÁLISE DOCUMENTAL	79
5.3	ETAPA II – PERCEPÇÃO DOS DOCENTES	86

6	PRODUTO EDUCACIONAL	109
6.1	INTRODUÇÃO	109
6.2	CARACTERIZAÇÃO	111
6.3	PROCESSO DE ELABORAÇÃO	111
6.4	APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	116
6.5	AVALIAÇÃO	121
6.6	DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IFPE	126
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
7.1	INTRODUÇÃO	127
7.2	DIFICULDADES E LIMITAÇÕES	128
7.3	CONTRIBUIÇÕES	129
7.4	PERSPECTIVAS DE TRABALHOS FUTUROS	130
	REFERÊNCIAS	132
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS DOCENTES	142
	APÊNDICE B – MODELO DE ATA DE INTENÇÃO EM PARTICIPAR DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP)	145
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	146
	APÊNDICE D – PUBLICAÇÕES	148
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	149
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS	155
	ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA	159
	ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO E SIGILO DO (S) PESQUISADOR (ES)	160
	ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS DE ADULTOS NÃO ALFABETIZADOS OU JURIDICAMENTE INCAPAZES	161
	ANEXO F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES	164
	ANEXO G – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA	167
	ANEXO H – PRODUTO EDUCACIONAL	168

1 A PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar o tema abordado neste trabalho, indicando os elementos que norteiam esta pesquisa. Para tanto, são apresentadas a sua justificativa, o problema e a questão de pesquisa, seus objetivos. Ao final, é descrita a estrutura do respectivo trabalho.

1.1 INTRODUÇÃO

Ramos (2008) esclarece que dentre as modalidades de educação, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) aponta para um caminho de integração do sujeito em sua complexidade. Segundo o art. nº 39 da Lei nº 9.394/96 a EPT é uma modalidade educacional que abrange desde a educação básica até a pós-graduação, objetivando desenvolver os diferentes níveis e modalidades educacionais de forma integrada às dimensões trabalho, ciência e tecnologia (BRASIL, 1996).

Partindo dos esclarecimentos de Ramos (2008), a pesquisa será norteada na perspectiva trazida por Ciavatta (2014), de uma formação Profissional e Tecnológica fundamentada em uma formação omnilateral que objetiva o homem completo pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade integrando uma formação do trabalho. *“[...] A educação politécnica como educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana — física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional”*. (Ciavatta, 2014, p. 191).

Para chegar a uma formação omnilateral, a EPT precisa combater a perspectiva capitalista que atende as demandas do atual processo produtivo, aproximando-se da Escola Unitária em Gramsci¹, defendida por Nosella (2018) e discutida por Manacorda (2013), provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho dominada pelo poder, para isso é necessário romper com a lógica do atual sistema capitalista, provocando à reflexão crítica da realidade difundida no trabalho como princípio educativo.

Para tanto, é importante compreender o funcionamento desse modelo produtivo, Freitas (2003) nos diz que:

A forma como a escola funciona atualmente não é ingênua, ela organiza os tempos e os espaços da escola de forma a impor um único ritmo de aprendizagem a todos. Historicamente, a escola se distanciou da vida [...]

¹ A **Escola Unitária** defendida por Gramsci reúne em si características que priorizam uma cultura humanística e formativa.

esse afastamento foi ditado por uma necessidade do capitalismo de uma escola para preparar rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada. Esse afastamento da vida real levou aos processos de aprendizagens artificiais necessários para facilitar a aceleração dos tempos de preparação dos discentes. As necessidades de preparação de mão de obra no capitalismo fizeram com que a escola tratasse o conhecimento como algo partido em disciplinas, distribuído por anos e os anos foram subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. (Freitas, 2003, p.3).

Afirmado assim, as discussões do trabalho como princípio educativo de Gramsci apresentado por Nosella (2018) em seu sentido ontológico dentro de uma concepção politécnica e omnilateral da educação em busca de uma formação crítica. *“[...] no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”* (Ciavatta, 2009, p. 408).

As ideias de Freire (1970) propõem que a formação crítica consiste no desenvolvimento completo do indivíduo, capacitando-o a analisar profundamente suas realidades sociais, históricas e culturais. Essa abordagem não apenas visa entender essas realidades, mas também a transformá-las, promovendo assim maior autonomia e emancipação para os indivíduos. *“Aprendemos, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a”* (Freire, 1996, p.76).

Frigotto (2015) afirma que a formação crítica do discente na EPT, compromete-se com o desenvolvimento de sua força criativa, de sua autonomia intelectual e política contrapondo-se àquelas que reservam aos discentes, um desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais.

As iniciativas relacionadas à formação crítica estão presentes em vários níveis e áreas da educação. No ensino médio identificou-se a sua presença a partir do trabalho desenvolvido pelos autores Adams, Alves, Santos e Nunes (2016) que elaboraram um projeto temático que abordava o tema lixo com duas turmas de discentes do 1º ano do ensino médio de uma escola pública. Para isso, utilizaram contextualização dos conteúdos, com o objetivo de promover a formação crítica e reflexiva dos discentes da educação básica. As aulas, tanto expositivas quanto dialogadas, foram direcionadas pelos princípios de ensino de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), procurando associar a problemática aos seus aspectos sociais, científicos e tecnológicos, com vistas à formação para a cidadania. Além da

contextualização dos conteúdos foram usadas diferentes metodologias e recursos didáticos que deixaram a aula dinâmica, sendo elas: atividades com a utilização de vídeos, experimentações, a construção de um painel lúdico e uma dinâmica com o objetivo de promover a construção de conhecimentos cognitivos entre outros fundamentais para a formação de cidadãos críticos. Observou-se que, com o projeto temático proposto, os discentes desenvolveram conhecimentos tanto no campo cognitivo quanto no social e ambiental.

Os autores Rezende, Silva-Salse e Carrasco (2022), utilizaram a matemática financeira como instrumento para promover a formação crítica dos discentes do ensino médio. A partir da pesquisa realizada, identificou-se que o ensino da matemática financeira, quando direcionado por meio de exemplos reais, práticos e aplicáveis a realidade dos discentes, possui grande efeito no desenvolvimento do pensamento crítico. Colocar o discente diante de problemas cotidianos, para que os resolvam, fortalece o desenvolvimento crítico e valores éticos, propiciando discentes ativos e participativos na sociedade e na economia. Para os pesquisadores, compreender o potencial da matemática financeira estimula a formação do cidadão, bem como o seu poder de escolha e, conseqüentemente, a sua liberdade.

De forma semelhante aos autores Rezende, Silva-Salse e Carrasco (2022), os pesquisadores Rocha e Pinto (2020) apresentaram a modelagem matemática como uma vertente para promover a formação crítica dos discentes no ensino médio, por meio da metodologia de investigação crítica. O ambiente utilizado para a modelagem foi concebido como um cenário para investigação, considerando as contribuições dessa metodologia para uma formação crítica dos discentes. No diagnóstico inicial da pesquisa, os autores perceberam que a relação dos participantes com a matemática e movimentações financeiras se reduzia ao conhecimento mecanizado como um conjunto de regras, sem aplicação prática para soluções de problemas sociais, embora os discentes enfatizaram a importância de estudar matemática, sem justificar o motivo, adotando, assim, uma visão do senso comum.

Os autores também destacam que, após a aplicação da modelagem matemática como uma vertente crítica, os participantes conseguiram desenvolver um olhar matemático crítico sobre as questões do cotidiano, como por exemplo, sobre a escolha de comprar um produto ou outro. Por meio da modelagem, os discentes foram capazes de pensar e associar a matemática como um instrumento

de tomada de decisão e intervenção social. Quanto à formação crítica, foi perceptível o desenvolvimento da autonomia e reflexão dos participantes, colocando o discente no centro do processo de ensino e aprendizagem, transcendendo o próprio conhecimento matemático como objeto de estudo.

Tanto os autores Rezende, Silva-Salse e Carrasco (2022), quanto os pesquisadores Rocha e Pinto (2020), identificaram em suas pesquisas a utilização da matemática em diferentes cenários para potencializar a formação crítica do discente. Em ambos os trabalhos, observa-se a presença do docente como mediador do processo de ensino e aprendizagem, enquanto o discente desempenha um papel de protagonismo, afastando-se do modelo passivo e receptor. Por meio da autonomia obtida, o discente aperfeiçoa seu domínio matemático, permeando sobre reflexões de contextos sociais e políticos em que está inserido, ultrapassando os conteúdos previstos em materiais orientadores e que nem sempre são contemplados nos livros didáticos.

Esse cenário, quando direcionado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), é reforçado por Carvalho e Cavalcanti (2020), que reafirmam a formação crítica e reflexiva do sujeito, inserindo-se na perspectiva do trabalho como princípio educativo com a atuação de sujeitos efetivamente pertencentes ao seu meio.

O trabalho desenvolvido pelos autores Carvalho e Mota (2022) elaborou e avaliou uma proposta metodológica para auxiliar os docentes a trabalharem a questão da matemática financeira numa perspectiva multidisciplinar e de forma crítica. A pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) – Campus Rio Pomba, no curso Técnico em Zootecnia. Os resultados desse estudo apontam que, em um contexto de formação integral, a educação financeira pode ser utilizada em cursos técnicos do ensino médio em uma abordagem de formação crítica e emancipatória.

Outra experiência desenvolvida por Carvalho (2022) identificou que o cinema pode ser usado como uma metodologia que pode contribuir para a formação crítica e reflexiva dos discentes. Embora o cinema tenha sua origem pautada no entretenimento, ele pode ser utilizado como instrumento investigativo, além de possibilitar aulas dinâmicas, com debates, reflexões e análises de assuntos que estão presentes na sociedade.

Assim como Carvalho (2022), Vieira (2022) analisou o processo de objetivação e de apropriação do produto cinematográfico, visando à formação escolar na

dimensão integral e compreender como se dá o uso do filme no processo de ensino e aprendizagem por docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – Campus Recife. A pesquisa foi desenvolvida com base em textos de pensadores e cineastas que consideram a produção cinematográfica como um instrumento efetivo para a formação humana crítica, visando à superação do senso comum e orientando-se para uma concepção filosófica dos fenômenos político-sociais.

Os autores Carvalho e Mota (2022), Carvalho (2022) e Vieira (2022) compartilham a defesa de uma postura investigativa do docente em sua própria prática com a finalidade de refletir e reconhecer problemas da realidade para conduzir o discente a solucioná-los. Em consonância com os pesquisadores, Moran (2015) considera que para o desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes, o docente precisa desempenhar o papel de curador e de orientador. Curador no sentido de cuidar, estimular, valorizar, inspirar e orientador enquanto gestor de aprendizagens múltiplas e complexas.

Segundo Kuenzer (2016), dentre os personagens que guiarão os discentes rumo à criticidade na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), destaca-se o papel fundamental do docente. A autora argumenta que o êxito futuro dos discentes está intrinsecamente ligado aos conhecimentos construídos junto aos seus docentes. Os autores Bacich e Moran (2018), enfatizam que:

O docente como orientador ou mentor ganha relevância. O seu papel é ajudar os discentes a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando. Até alguns anos atrás, ainda fazia sentido que o docente explicasse tudo e o discente anotasse, pesquisasse e mostrasse o quanto aprendeu. Estudos revelam que quando o docente fala menos, orienta mais e o discente participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa (Bacich; Moran, 2018, p. 40).

Moreira (2000) esclarece que, no processo de ensino e aprendizagem focado na formação crítica dos discentes, estes são capacitados a analisar sua realidade social, histórica e cultural, e a criar oportunidades para transformá-la.

No que diz respeito às abordagens e estratégias utilizadas para desenvolver a formação crítica, observa-se em Luz (2020) o uso da Aprendizagem Baseada em Projetos, no Instituto Federal Fluminense (IFF), Campus Campos Centro, às tecnologias digitais como a *WebQuest*² e uma sequência didática como proposta

² **WebQuest** é uma atividade orientada para a pesquisa em que a informação com que os discentes interagem provém de recursos na internet.

para o ensino do espanhol como língua adicional por meio de um curso de extensão com participantes de diversas turmas do Campus. Os resultados foram positivos, despertando o interesse pelo idioma e favorecendo uma aprendizagem com capacidade de analisar sua realidade social.

A pesquisadora também demonstrou que os discentes não tinham familiaridade com os recursos tecnológicos utilizados e apontou que o tempo foi insuficiente para a realização de algumas tarefas, o que possibilitou correções no instrumento.

Seibel (2020) destacou uma pesquisa com 12 (doze) docentes da Superintendência Regional de Educação de Afonso Cláudio, da Rede Pública Estadual do Espírito Santo, sobre o ensino híbrido e as metodologias ativas na EPT como alternativa na formação crítica do discente, com o objetivo de empregar e avaliar uma proposta de intervenção pedagógica, visando identificar suas potencialidades. A pesquisa foi norteada pelos princípios do discente no centro do processo, o docente no papel de mediador/facilitador, a autonomia, a reflexão, o trabalho em equipe, a problematização da realidade e inovação.

Os resultados da pesquisa demonstraram o interesse dos docentes pelos temas propostos, com expectativas por práticas de ensino inovadoras que fujam dos modelos centrados nos discentes passivos. O Produto Educacional (PE), fruto desta pesquisa, foi elaborado em formato de Guia Prático Pedagógico, por meio dos encontros formativos para identificar as potencialidades de diversas metodologias de ensino, entre elas, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), estudo de caso, Gamificação, Simulação, Aprendizagem Baseadas em Projetos e Design Thinking. Os resultados desta investigação mostraram que mesmo após o período pandêmico, alguns participantes não conheciam as metodologias ativas e outros também não conheciam o ensino híbrido. Esses resultados apontam para a necessidade de suprir essas lacunas com a institucionalização de ações para fomentar a inovação das práticas pedagógicas.

Percebe-se que a necessidade de desenvolver a formação crítica nos discentes está presente em diversas áreas do conhecimento, inclusive no campo da contabilidade. Figueiredo (2020) observou essa necessidade ao utilizar uma sequência didática para promover uma aprendizagem significativa crítica no ensino de contabilidade de custos para os discentes do curso Técnico em Finanças na modalidade Subsequente no Instituto Federal de Rondônia (IFRO) – Campus Porto

Velho Zona Norte. As principais dificuldades dos participantes estavam relacionadas à classificação dos gastos em investimentos, classificação das perdas em custos ou despesas, divisão dos custos indiretos de fabricação à cada unidade produzida e identificar as despesas operacionais que compõem a formação de preço de venda. Os resultados da pesquisa mostraram que a utilização desse método ativo possibilitou uma formação autônoma, proporcionando a construção de atividades para uma formação profissional para além das necessidades do mercado.

Oliveira (2019), em sua pesquisa, defende a importância do ensino da contabilidade de custos dialogando com o contexto social na busca por soluções para os problemas do cotidiano, teoria associada com a prática, defendida por Freire (1992) como a práxis educativa, remetendo à ideia de um conjunto de práticas que visam à produção da história do homem, refletindo sobre a realidade para transformá-la e possibilitando uma formação mais humanizada.

Frigotto (2015) defende que a filosofia da formação crítica do discente na Educação Profissional e Tecnológica propõe sujeitos ativos, questionadores e capazes de transformar sua realidade, indo além do conhecimento cognitivo.

Diante do contexto apresentado, observa-se que os trabalhos discutidos mostraram que o processo de ensino da contabilidade por meio de metodologias com foco na simples transmissão do conhecimento mostra-se insuficientes para atender tal propósito. São necessárias estratégias de ensino diversificadas, combinadas com o ensino tradicional para construção de uma aprendizagem significativa crítica, dentre essas estratégias.

1.2 PROBLEMA, CONTEXTO E QUESTÃO DE PESQUISA

Diante do contexto apresentado, é possível compreender que a formação crítica do discente pode ser fomentada por meio de estratégias pedagógicas conduzidas pelo docente, indo além do aprender a aprender, com os discentes desempenhando um papel ativo ao interagir com o conteúdo.

Marion (2001) apresenta críticas o uso do método tradicional no ensino da contabilidade, evidenciando que a aprendizagem centrada no discente frequentemente se limita à memorização de regras, definições e procedimentos, sem que ele compreenda o porquê das coisas, o que se torna um obstáculo à formação do discente em um ser “pensador-crítico”.

Iudícibus e Marion (1986, p.50) apresentam a seguinte reflexão: “*Será que as*

escolas de Contabilidade estão cumprindo sua função de adequar o ensino às exigências do campo de avanço profissional contábil?”.

Na perspectiva dos pesquisadores, as aulas de contabilidade seguem uma abordagem predominantemente expositiva. devido à natureza técnica da disciplina, que envolve conceitos e memorização de fórmulas, com foco na transmissão de conhecimento do docente para os discentes. Portanto, há uma necessidade crescente de explorar metodologias alternativas que incentivem diferentes estilos de aprendizagem e estimulem habilidades críticas, como análise e resolução de problemas contábeis complexos.

Sendo assim, o problema de pesquisa concentra-se nas dificuldades que os discentes em aprender determinados conteúdos relacionados ao ensino dos fundamentos da contabilidade e custos por meio de metodologias centradas na transmissão de conhecimento, que podem ser insuficientes para o desenvolvimento de uma formação crítica e sua formação integral.

Desse modo, a questão de pesquisa que norteia este trabalho está centrada em quais estratégias metodológicas centralizadas no discente podem ser aplicadas à disciplina de Fundamentos de Contabilidade e Custos no curso Técnico em Logística da Escola Técnica Estadual José Joaquim da Silva Filho, de forma a aproximar os discentes da realidade encontrada no mundo do trabalho, promovendo melhor preparo profissional e uma formação omnilateral?

1.3 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral desta pesquisa é avaliar uma proposta de intervenção pedagógica sistematizada visando potencializar a formação crítica dos discentes na disciplina Fundamentos de Contabilidade e Custos na Educação Profissional e Tecnológica.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para atingir o objetivo geral deste trabalho, pretende-se:

- **Investigar** as iniciativas, as limitações e os desafios existentes na condução do ensino da contabilidade no curso Técnico em Logística;
- **Identificar** as estratégias ou metodologias pedagógicas existentes na literatura, que possam promover a formação crítica dos discentes;
- **Estabelecer** critérios para o planejamento, desenvolvimento e aplicação de

uma proposta pedagógica sistematizada para o desenvolvimento do ensino da contabilidade na EPT, baseados nas percepções docentes;

- **Elaborar** uma Sequência Didática, em formato de livro digital, voltada para a formação crítica no ensino da contabilidade.

1.5 O PESQUISADOR

Esta seção apresenta as informações sobre o pesquisador e seu comprometimento com o tema e com o campo a ser pesquisado. A finalidade é proporcionar informações sobre a sua vivência acadêmica e profissional, bem como, a familiaridade com o tema pesquisado.

Nessa direção, Creswell (2007) afirma que a relação do pesquisador com o tema a ser pesquisado é essencial para verificar suas tendências, princípios e interesses pessoais. Em consonância com Creswell (2007), Malheiros (2011) destaca que a conexão entre o pesquisador e o tema favorece o desenvolvimento da análise do objeto pesquisado.

Nesse sentido, o pesquisador possui graduação em Bacharelado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), concluído no primeiro semestre de 2018. Com relação a especializações, o pesquisador possui 2 (duas) sendo elas: Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) realizado no período compreendido entre janeiro e dezembro de 2021 e Especialização em Práticas Assertivas em Gestão da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) finalizada em 2022.

Com relação à atuação profissional, o pesquisador durante o período de 2015 a 2022, atuou como docente da educação profissional no Eixo Gestão e Negócios na Rede Estadual de ensino de Pernambuco, nas Escolas Técnicas da Região Metropolitana do Recife e da Zona da Mata de Pernambuco nas modalidades subsequente e educação profissional integrada ao ensino médio.

Em 2018, assumiu a coordenação do curso Técnico em Logística na Escola Técnica Estadual José Joaquim da Silva Filho, com iniciativas de projetos de empreendedorismo, sustentabilidade e responsabilidade social, instalando a incubadora de Empresa Júnior na escola e realizando parcerias com a iniciativa privada da região para desenvolver tais projetos. Além disso, atuou como docente

na educação profissional do Sistema S, lecionando em cursos técnicos no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) entre os anos de 2021 e 2022.

Atualmente se dedica as atividades de Técnico Administrativo em Educação (TAE) – Contabilidade na Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico de Vitória (CAV), desenvolvendo as atividades administrativas na Gerência de Finanças e Compras do Campus. No contraturno, leciona em uma Instituição privada de ensino superior, nos cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis e Bacharelado em Administração, no município de Vitória de Santo Antão/PE.

Desde o período da graduação, o pesquisador observa como o ensino da contabilidade vem sendo transmitido nas instituições, protagonizando um ensino teórico mecanizado por meio de aulas expositivas com práticas inovadoras de formas pontuais, o que lhe motivou a pesquisar sobre a temática.

Essa utilização predominante das aulas expositivas pode ser justificada pela natureza das ciências contábeis, utilização de cálculos e aplicação de fórmulas, mas é possível serem ministradas com método ativo, a exemplo do estudo de casos, conforme enfatiza Gil (2008, p. 57-58): *“o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um, ou de poucos objetos, de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado”*.

Conforme Buss e Mackedanz (2017), as aulas expositivas não são ineficazes no processo de ensino e aprendizagem da contabilidade, mas são insuficientes para o desenvolvimento omnilateral do discente, fazendo necessário combinar com outras estratégias de ensino ativo que dialogem com o contexto social.

As matrizes curriculares dos cursos de contabilidade apresentam em sua constituição, disciplinas teóricas com poucas disciplinas voltadas para as atividades práticas do ensino da contabilidade por meio do uso de Sistemas de Informações (SI), ficando a cargo do docente a implementação de tais tecnologias durante a condução do percurso formativo

Reafirmando a importância do uso das tecnologias, Neto, Júnior e Moraes (2001) consideram que é necessário reformular o sistema de aprendizagem da contabilidade para atender a evolução da tecnologia de informação. Conforme Barbanti (2001), com o progresso da sociedade, o ensino precisa de reestruturação, integrando o homem à sociedade. Para isso, é possível explorar as tecnologias de

informação e correlacionado com a teoria ensinada nas Instituições de ensino à realidade.

A partir dessa inquietação do pesquisador, essa pesquisa buscou investigar as estratégias de ensino utilizadas na contabilidade que se contrapõe ao ensino tradicional das aulas expositivas na intenção de despertar o senso crítico do discente para além de um ensino passivo que busque atender às novas demandas da sociedade acompanhando os avanços contábeis.

1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para alcançar os objetivos desta dissertação, foram estruturados 5 (cinco) capítulos, organizados da seguinte maneira: o **primeiro capítulo** apresenta a introdução, com a contextualização do tema, evidenciando as estratégias de ensino que vêm sendo utilizadas para promover a formação crítica dos discentes em diversas áreas do conhecimento, além do problema, da questão de pesquisa, dos objetivos da pesquisa e uma breve narrativa sobre a trajetória do pesquisador.

O **segundo capítulo** apresenta o referencial teórico com os fundamentos da pesquisa no contexto da Educação Profissional Tecnológica.

O **terceiro capítulo** apresenta o protocolo de revisão bibliográfica sistemática, com ênfase na revisão integrativa, elencando cada uma de suas seis etapas: I – identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; II – estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; III – identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; IV – categorização dos estudos selecionados; V – análise e interpretação dos resultados; VI – apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

O **quarto capítulo** descreve a metodologia de pesquisa adotada para este estudo, detalhando suas etapas, os instrumentos de coleta de dados e os participantes da pesquisa.

O **quinto capítulo** aborda a análise dos dados, apresentando os resultados obtidos a partir coleta e interpretação dos dados, com base nos instrumentos de coleta aplicados junto aos participantes da pesquisa. Esse capítulo é fundamental para compreender as conclusões da pesquisa, verificar se os objetivos traçados foram alcançados e se as respostas para a questão norteadora foram encontradas.

O **sexto capítulo** aborda o Produto Educacional, fruto desta pesquisa. O Produto Educacional foi planejado, organizado e desenvolvido a partir da análise

dos dados coletados, bem como de outros instrumentos utilizados na pesquisa. Neste capítulo, há uma descrição detalhada do produto e de ele como contribui para o desenvolvimento na ETE – Escola Técnica Estadual José Joaquim da Silva Filho.

O **sétimo capítulo** apresenta as considerações finais da pesquisa. Este capítulo sintetiza os principais resultados relacionando à formação crítica no ensino contábil aplicado aos discentes na Educação Profissional e Tecnológica, destaca a relevância do estudo e discute possíveis direções futuras para o trabalho.

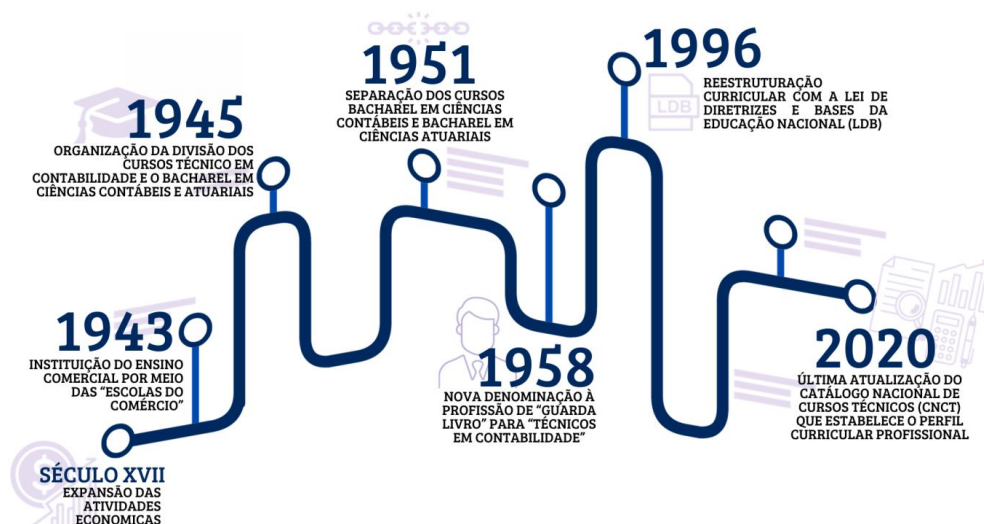
2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta o referencial teórico que norteia o desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente, é discutido o ensino da contabilidade no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Em seguida, é abordada a importância do ensino crítico na EPT e na contabilidade. Por fim, são apresentadas as estratégias metodológicas no processo de ensino e aprendizagem para promover o ensino crítico.

2.1 O ENSINO DA CONTABILIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

De acordo com Marion (2003), a palavra “*contabilidade*” deriva do termo italiano *contabilità*, numa referência ao uso das contas contábeis, que se consagra como a ciência que mensura o patrimônio e a sua evolução. Heissler, Vendruscolo e Sallaberry (2018), defendem que o embrião da contabilidade é tão antigo quanto a história das civilizações, ela surge com a necessidade do homem controlar, proteger poses e acumulação de riqueza. Desse modo, esta seção tem como finalidade apresentar uma linha temporal – ilustrado na Figura 1 – para contextualizar os principais acontecimentos no ensino da contabilidade dentro do contexto da EPT.

Figura 1: Linha do Tempo com Marcos Histórico para o Ensino da Contabilidade na EPT.



Fonte: O Autor.

Inicialmente, no século XVII, os autores Peleias, Silva, Segreti e Chirotto (2007) afirmam que após a vinda da família real e expansão das atividades

econômicas, ficou visível a necessidade da estruturação da educação para atender, inicialmente aos interesses da burguesia acerca do controle dos fluxos de recursos da coroa. **Em 1943**, os autores Reis e Silva (2008) afirmam que diante desse contexto, o curso Técnico em Contabilidade surgiu com as escolas do comércio, no início do século passado e tiveram o seu ápice por meio da Lei Orgânica do Ensino Comercial, ditada pelo Decreto Lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943.

Em 1945, Peleias, Silva, Segreti e Chirotto (2007) sinalizam que o primeiro curso superior de contabilidade no Brasil passou pela regulamentação por meio do Decreto Lei nº 7.988 de 22 de setembro de 1945, organizando o ensino profissional da contabilidade por meio do curso Técnico em Contabilidade que existia por meio das escolas do comércio. O regulamento também previu o curso superior de bacharel em ciências contábeis e atuariais que em 1951 foi separado em dois cursos diferentes, essa divisão está vigente até os dias atuais das empresas comerciais, lembrando-as de pagar impostos. O autor ainda destaca que apenas com a publicação da Lei nº 3.384 de 28 de abril de 1958 que os “Guardas Livros” (passaram a integrar a categoria profissional de Técnicos em Contabilidade. Entretanto, essa mudança vai além de uma modificação de nomenclatura, exigindo uma atualização do perfil profissional.

Em 1996, essa perspectiva dialoga com a a reestruturação curricular do curso Técnico em Contabilidade que é apoiada da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Ela estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legislações complementares, com o princípio de desenvolver as competências profissionais observando aspectos da flexibilidade, da interdisciplinaridade e da contextualização na organização curricular.

Em 2020, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020, estabelece que o perfil curricular do profissional Técnico em Contabilidade associado ao Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios, deve:

“Executar processos administrativos e contábeis; classificar documentos contábeis, fiscais e não fiscais; calcular tributos federais, estaduais e municipais; prestar atendimento à fiscalização e apresentar documentos, livros e relatórios contábeis; elaborar planos de determinação das taxas de depreciação e exaustão dos bens materiais e de amortização dos valores imateriais; ordenar os fatos contábeis por débito e crédito; apurar haveres, direitos e obrigações legais”. (Brasil, 2020, p. 187).

Segundo o CNCT (2020), o ensino da contabilidade no contexto da EPT não

se restringe apenas aos cursos Técnicos em Contabilidade, mas também a outros cursos do Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios do CNCT que apresentam a contabilidade como campo essencial para a formação profissional.

Em uma análise ao perfil profissional dos cursos que compõe o Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios do da EPT no CNCT (2020) é possível encontrar o ensino da contabilidade nos 17 (dezesete) cursos que compõe o elenco este, a saber: Técnico em Administração, Técnico em Comércio, Técnico em Comércio Exterior, Técnico em Condomínio, Técnico em Contabilidade, Técnico em Cooperativismo, Técnico em Finanças, Técnico em Logística, Técnico em Marketing, Técnico em Qualidade, Técnico em Recursos Humanos, Técnico em Secretariado, Técnico em Seguros, Técnico em Serviços Jurídicos, Técnico em Serviços Públicos, Técnico em Transações Imobiliárias e Técnico em Vendas.

A partir dos estudos realizados sobre a configuração do ensino da contabilidade na EPT, foi possível identificar a presença dessa área do conhecimento em pelo menos 17 (dezesete) cursos técnicos, demonstrando a relevância de estudos direcionados nessa área, que podem ser observados no Quadro 1.

Quadro 1: Áreas do conhecimento que apresentam o ensino da contabilidade na EPT, segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT (2020).

ÁREA DO CONHECIMENTO	CURSOS TÉCNICOS
ENSINO DA CONTABILIDADE NA EPT	Técnico em Comércio
	Técnico em Comércio Exterior
	Técnico em Condomínio
	Técnico em Contabilidade
	Técnico em Cooperativismo
	Técnico em Finanças
	Técnico em Logística
	Técnico em Marketing
	Técnico em Qualidade
	Técnico em Recursos Humanos
	Técnico em Secretariado
	Técnico em Seguros
	Técnico em Serviços Jurídicos
	Técnico em Serviços Públicos
	Técnico em Transações Imobiliária
	Técnico em Vendas

Fonte: O Autor.

Iudícibus (2010) reconhece a importância do ensino da contabilidade em

outras áreas ao apontar que os profissionais, a exemplo dos Técnicos em Administração necessitam das informações que podem ser extraídas dos relatórios contábeis para auxiliar no processo de tomada de decisões. Harada (2005) enfatiza a relevância do ensino da contabilidade na área da administração. O autor destaca que a compreensão das ciências contábeis envolve uma lógica de difícil compreensão por profissionais que nunca tiveram contato com a matéria, enfatizando a necessidade do ensino da contabilidade durante a formação em áreas afins.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E NA CONTABILIDADE

Ciavatta e Ramos (2012) apresentam a visão dual e fragmentada da relação entre Ensino Médio e Educação Profissional, historicamente, desde a Colônia, e que são reproduzidas até os dias atuais por meio das relações capitalista de produção, impulsionando as desigualdades sociais, separando uma educação geral destinada à preparação para os estudos superiores, do outro lado, uma educação que atende às exigências produtivas com a preparação imediata.

Partindo desse pressuposto, foi encontrado em Ramos (2008) a concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica no sentido filosófico da formação omnilateral com base na integração de todas as dimensões do sujeito: o trabalho, a ciência e a cultura. Neste tocante, o sentido da integração é a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica buscando a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

As ideias apresentadas por Dos Santos Paulo e Trombetta (2021) se conectam com a filosofia de Paulo Freire a partir da relação indissociável de política e educação, levando ao questionamento “que tipo de sociedade desejamos?”, trazendo o ato político de ensinar para uma postura que se opõem à submissão dos moldes educacionais, pressupondo um modelo societário a ser perseguido pela educação formal, assim como um modelo de cidadão a serem formados.

Frigotto, Gomez, Arruda, Arroyo e Nosella (1989) apresentam a consciência crítica como o primeiro elemento dentro do processo de transformar as relações sociais por meio do trabalho como princípio educativo fundamentado na concepção epistemológica e pedagógica que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural no tocante da

formação omnilateral com perspectivas de superar a visão utilitarista e reducionista do trabalho para romper a dualidade histórica.

Ciavatta (2005) completa ao descrever a formação crítica para o contexto da Educação Profissional e Tecnologia (EPT) na perspectiva do trabalho como princípio educativo sobre um olhar do trabalho para além das formas mercantilizadas da profissionalização, defendendo uma educação do ser humano em toda a sua potencialidade. Durães (2009) mostrar que a formação crítica supera a educação técnica, permitindo desenvolver aspectos relacionados à cognição, à literatura, à arte, à cultura popular e à criatividade dos discentes.

Giacomelli (2020) apresenta que a sociedade moderna é dinâmica e globalizada e isso reflete na formação dos discentes na EPT, exigindo-lhes uma formação de cidadãos críticos e consciente do seu papel na sociedade. Cruz, Arxer e Bizelli (2016) entendem que o papel da educação ultrapassa meramente ensinar, para eles, a educação deve contribuir para a autonomia e na reflexão crítica de forma sistêmica sobre as diversas temáticas que cercam a sociedade.

Chirelli e Mishima (2004) chamam a atenção sobre a importância das relações interpessoais no processo de ensino e aprendizagem na EPT, destacam a relação de confiança entre os sujeitos do processo de forma a construir um compromisso com a formação crítica. Giacomelli (2020) completa ao enfatizar que na EPT espera-se formar discentes preparados para realizar atividades em equipes, aprimorando a capacidade de trabalhar com opiniões e visões diversas de forma crítica, discutindo e resolvendo os conflitos, compartilhando informações, respeitando a diversidade e encontrando uma solução de forma colaborativa.

Silva e Bezerra (2021) defendem que a comunicação científica aliada à formação crítica é de suma importância para o desenvolvimento da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, um ato libertador a partir do momento em que é estruturada como um valor estratégico, determinante e um bem que deve ser compartilhado. Theóphilo e Ludícibus (2005) mostra que o conhecimento científico possui relação direta com a formação crítica para obtenção de um conhecimento sistematizado.

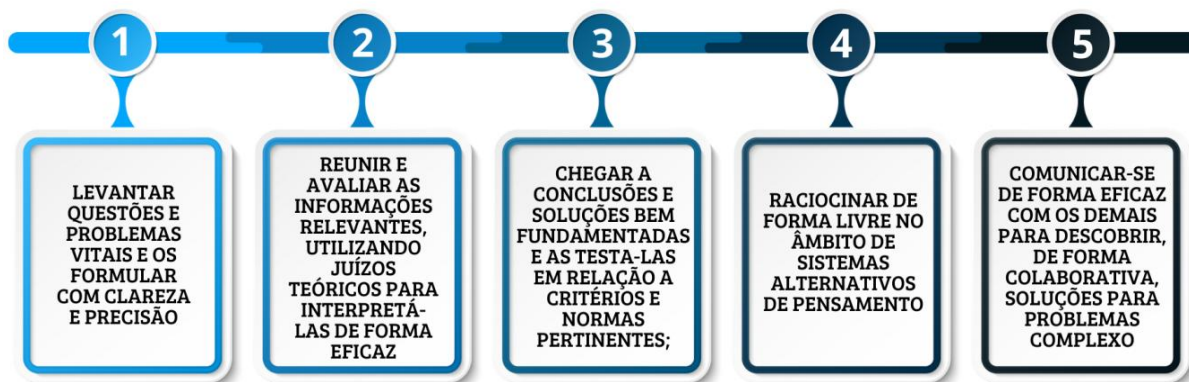
Esses aspectos quando direcionados à área contábil mostram-se – de acordo com Theóphilo e Ludícibus (2005) – que a produção científica na área contábil no Brasil apresenta-se de maneira discreta, com um número reduzido de trabalhos. No entanto, ressaltam que, nos últimos anos, tem havido um aumento na frequência da

produção científica contábil. Para os autores, é importante analisar criticamente as características do desenvolvimento e apreender as tendências evolutivas da produção científica enfocada.

Diante disso, Hughes (2000) enfatiza a importância do ensino crítico profissional destacando que se os discentes não forem preparados para pensar criticamente, correm o risco de se tornarem agente passivo, escravos das ideias, dos valores e da ignorância dos outros. Vieira (2004) destaca a importância do ensino crítico ao argumentar que os discentes devem estar preparados para resolver problemas e tomar decisões utilizando sua capacidade de pensamento crítico.

Diniz (2014) destaca que a sociedade se encontra diante da era do conhecimento e da tecnologia e que o profissional contábil precisa pensar criticamente de forma ativa e hábil no exercício da sua profissão. Para o autor, não desenvolver o pensamento crítico, implica em tomar potencialmente decisões inadequadas que podem provocar prejuízos na execução de seus projetos dentro das organizações. Ele destaca que o pensamento crítico contábil passa por 5 (cinco) tarefas fundamentais, ilustrada na Figura 2.

Figura 2: Tarefas Fundamentais para o Pensamento Crítico Contábil – Adaptado de Diniz (2014).



Fonte: O Autor.

Diniz (2014) complementa que é importante seguir cada das etapas apresentadas na Figura 2, pois o pensamento crítico contábil não aceita informações recebidas sem analisá-las, o exercício da profissão contábil não é simplesmente aplicar fórmulas e alimentar sistemas, é preciso análise e entendimento das informações contábeis manuseadas.

Soares, Souza, Azevedo, Araújo e Lima (2019) apresentam a importância do

ensino crítico com a utilização das metodologias focadas nos discentes para o ensino da contabilidade, no sentido de melhorar o rendimento e a aprendizagem. Embora essas metodologias exijam mais comprometimento e iniciativa por parte dos discentes, os resultados são perceptíveis, auxiliam na organização de ideais a medida que matem o foco no objetivo.

Tanto Diniz (2014) quanto Soares, Souza, Azevedo, Araújo e Lima (2019), nos mostram a importância do ensino crítico na contabilidade para formular argumentos e participar ativamente da realidade social no processo de tratamento das informações contábeis, análise e apresentação das demonstrações contábeis e tomada de decisões, defendem a capacidade de questionar, discutir, pensar e não aceitar prontamente o que foi posto, nesse sentido, desenvolve-se o exercício da argumentação crítica e do pensamento científico.

2.3 ESTRATÉGIAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM PARA PROMOVER A FORMAÇÃO CRÍTICA

De acordo com Pacheco (2012), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não possui unicamente a finalidade de preparar para o mundo do trabalho, mas de proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas. Isso, sem desconsiderar suas conquistas e seus obstáculos, e capacitando os discentes para o exercício autônomo, enfatizando a importância do ensino crítico.

Para atingir o objetivo educativo de caráter crítico reflexivo, Pacheco (2012), entende que a EPT deve contemplar no mínimo quatro eixos fundamentais que devem interagir entre si e estar conectados em diálogo com a sociedade e com o mundo no trabalho: a Formação Científica, a Formação Tecnológica, a Formação Didático-pedagógica e a Formação Socioeconômica, esses eixos estão expressos na Figura 3.

Figura 3: Elementos fundamentais para formação crítica na EPT.



Fonte: O Autor.

Para o autor, a **Formação Científica** reflete a necessidade da integração interdisciplinar do ensino, pesquisa e extensão em cada Eixo Tecnológico na EPT. Enquanto a **Formação Tecnológica** interage com a complexidade do mundo do trabalho, integrando a teoria e prática em busca de soluções para problemas reais. A **Formação Didático-pedagógica** considera a natureza dos conteúdos, métodos e processos de avaliação, além das especificidades históricas, sociológicas, filosóficas, econômicas, organizacionais e políticas da EPT. A **Formação Socioeconômica** leva em consideração a diversidade das construções históricas das formas de produção e processos de trabalho acumulados ao longo do tempo.

Borges e Alencar (2014) defendem a inserção do discente como principal responsável pela sua aprendizagem. Segundo os autores, favorece a autonomia do discente, desperta a curiosidade, estimula tomadas de decisões individuais e coletivas, por meio das atividades essenciais para a prática social.

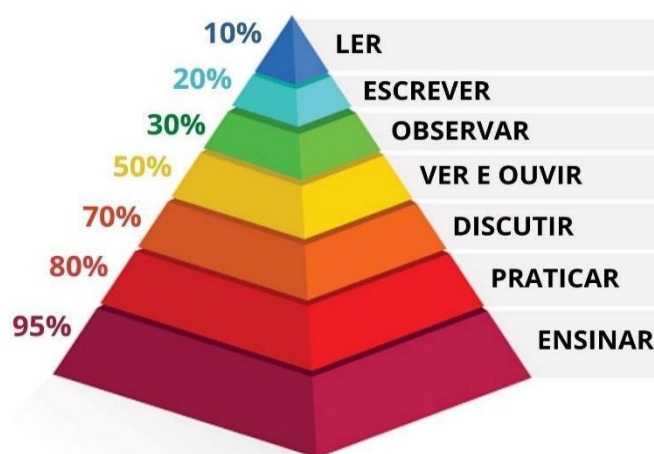
Berbel (2011) e Freire (1996) compartilham a perspectiva de que metodologias de ensino centradas no discente são fundamentais para promover a formação crítica. Para Berbel (2011), tais metodologias visam desenvolver o processo de aprendizagem por meio de experiências reais ou simuladas, preparando os indivíduos para enfrentar os desafios que surgem por meio das práticas sociais em diversos contextos. Da mesma forma, Freire (1996) enfatiza que é possível impulsionar o processo educativo por meio da superação de desafios, da resolução de problemas e da construção de novos conhecimentos a partir das experiências prévias dos discentes, destacando a importância de metodologias que colocam o discente no centro do processo de aprendizagem.

Glasser (1986) defende a importância da utilização simultânea dos cinco

sentidos humanos (olfato, paladar, visão, audição e tato) no processo de ensino-aprendizagem, alertando para o cuidado sobre a utilização de metodologias passivas de ensino que buscam exposição e memorização de conceitos, pois a maioria dos discentes simplesmente esquece o conteúdo trabalhado após as aulas, ele sugere que a aprendizagem aconteça com foco na autonomia do discente.

Diante dessas argumentações, Glasser (1986) desenvolveu a Teoria da Escolha, ilustrada na Figura 4, por meio da pirâmide de aprendizagem, indicando o grau de aprendizagem em porcentagem de acordo com a técnica utilizada.

Figura 4: Pirâmide da Aprendizagem de William Glasser (1996).



Fonte: O Autor.

Nascimento, Palheta e Silva (2022) analisaram a pirâmide da Aprendizagem de William Glasser (ver Figura 4). Eles destacam que a leitura, isoladamente, embora benéfica, não é suficiente para o aprendizado. Defendem a importância de utilizar outros sentidos, como, por exemplo, a visão e a audição simultaneamente para melhorar a capacidade de aprendizagem. Além disso, enfatizam que o diálogo com outros discentes promove habilidades como argumentação, diálogo e pensamento crítico, facilitando a aquisição de novos conhecimentos. Os autores ainda destacam a importância das relações pessoais no processo do ensino e aprendizagem, a partir do momento em que consegue ensinar o que sabe para outras pessoas.

O estudo de Glasser (1998) não descarta os benefícios da aprendizagem passiva utilizando as técnicas de ler, escrever, observar, ver e ouvir. Porém, nos mostra maior eficiência em termos de grau de aprendizagem crítica reflexiva quando articulamos o uso simultâneo dos sentidos, estimulando a discussão, praticar e

ensinar.

Lima (2011) apresenta a classificação das estratégias de ensino e aprendizagem de acordo com o foco, quando centradas no discente (na aprendizagem) são classificadas de ativas, enquanto o foco na figura do docente (no ensino) são denominadas de tradicionais.

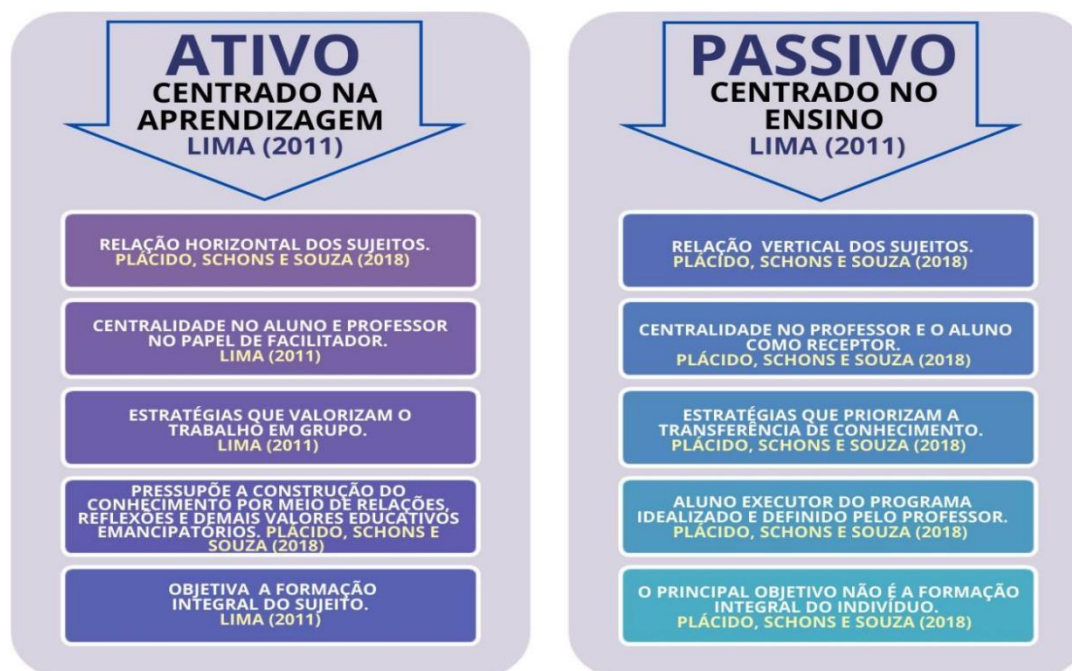
Plácido, Schons e Souza (2018) argumentam que estratégias com foco na aprendizagem por meio de relações, reflexões e demais valores educativos emancipatórios, colocam o discente no centro do processo de ensino e aprendizagem, integram o processo educativo e colabora para a concretização dos objetivos organizados pelo docente ou pela Instituição de ensino. Enquanto isso, Lima (2011) defende que as estratégias centradas no discente a partir da relação horizontal dos sujeitos contribuem para a valorização do trabalho em grupo objetivando a formação integral do sujeito, rompendo com a transmissão do conhecimento, colocando o docente no papel de facilitador do aprendiz.

Contra-pondo-se às estratégias que provocam a centralidade no discente, Plácido, Schons e Souza (2018) esclarece que no processo educativo centralizado no docente, a relação é vertical, o principal objetivo não é a formação integral do sujeito, pois o discente desempenha o papel de receptor com a transmissão de conhecimento por meio da execução de um programa definido pelo docente. De acordo com Anastasiou e Alves (2004) é por meio das:

[...] estratégias que aplicam-se ou exploram-se os meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo. Esses meios comportam determinadas dinâmicas, onde se faz necessário o conhecimento do discente para a escolha da estratégia. (Anastasiou; Alves, 2004, p. 68)

De acordo com Moran (2007), os docentes desempenham um papel essencial neste processo de gestão das estratégias de ensino e aprendizagem a fim de que os discentes possam se sentir pertencentes ao processo de aprendizagem e permanentemente motivados. Considerando as contribuições dos autores mencionados acima, Plácido, Schons e Souza (2018) e Lima (2011), a Figura 5 foi construída para ilustrar as principais características que diferem o processo de ensino e aprendizagem ativo e o passivo.

Figura 5: Características do processo de ensino e aprendizagem ativo versus passivo.



Fonte: O Autor.

Paiva, Parente, Brandão e Queiroz (2016) entendem que existe uma diversidade de estratégias pedagógicas que promovem a aprendizagem centrada no discente e que não existe um consenso absoluto sobre os formatos de operacionalização. Elas podem se apresentar em forma de estudo de caso, oficinas, gamificação, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), seminários, mesas-redondas, debates temáticos, problematização “arco de margueret” entre outros. Para os pesquisadores, o ponto de encontro dessas estratégias metodológicas é colocar o discente diante de modelos de aprendizagem que estimulam o pensamento crítico.

Em se tratando de estratégias de ensino centradas no discente em conformidade para o desenvolvimento do senso crítico, diversas iniciativas docentes aplicadas ao ensino da contabilidade no contexto da EPT, a exemplo da Aprendizagem Baseada em Problemas utilizada por Eifler e Ahlert (2019), Siqueira (2022) e Malta e Rodrigues (2020); a Aprendizagem Baseada em Equipes aplicada por Giacomelli (2020); Aprendizagem Baseada em Projetos por Gazoti (2019); a Aprendizagem Significativa por Oliveira (2019); a gamificação experimentada por Costa Neto e Mendonça (2022), Oliveira (2022) e Gonçalves (2021); a utilização de simulação por Santos (2019); softwares educativos construídos por Renz, Euzébio e Bohn (2019); construção de oficinas temáticas por Anjos (2022) e Silva e Bezerra

(2021); e sites com material didático digital desenvolvido por Londero (2021).

As estratégias mencionadas não apresentam ordem de hierarquia, é preciso ratificar que elas possuem caráter complementar, podendo ser aplicadas individualmente ou combinadas, sempre respeitando o contexto em que é operacionalizada. Bordenave e Pereira (2002) destacam que a seleção precisa ser bem definida para contribuir com a formação dos discentes e alcançar os objetivos de uma formação crítica emancipatória.

2.4 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) COM ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA PROMOVER A FORMAÇÃO CRÍTICA

De Oliveira, Imbriani De Oliveira e Fernandes (2020), destacam a potencializadade da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) em contraste com métodos convencionais centrados na transmissão de informações pelo docente. Para eles, a ABP coloca os discentes no centro da aquisição de conhecimento, desafiando-os a resolver problemas complexos que espelham desafios reais na promoção de uma aprendizagem mais significativa, colaborativa e orientada para a aplicação prática de conhecimentos.

2.4.1 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA - ABP

De acordo com Borges e Alencar (2014), para atender as necessidades sócio-educacionais atuais contribuindo para uma melhor formação crítica do discente é necessário utilizar estratégias pedagógicas que se aproximem mais do aprendizado ao invés do ensino. Entre as diversas possibilidades de recursos didático e pedagógico para promover a formação crítica do discente, Borges e Alencar (2014) destacam o uso da ABP.

Segundo De Oliveira, Imbriani De Oliveira e Fernandes (2020), a ABP ou *Problem-Based Learning (PBL)* fundamenta-se na resolução de problemas que desafiam os discentes a buscarem soluções para situações reais da sociedade.

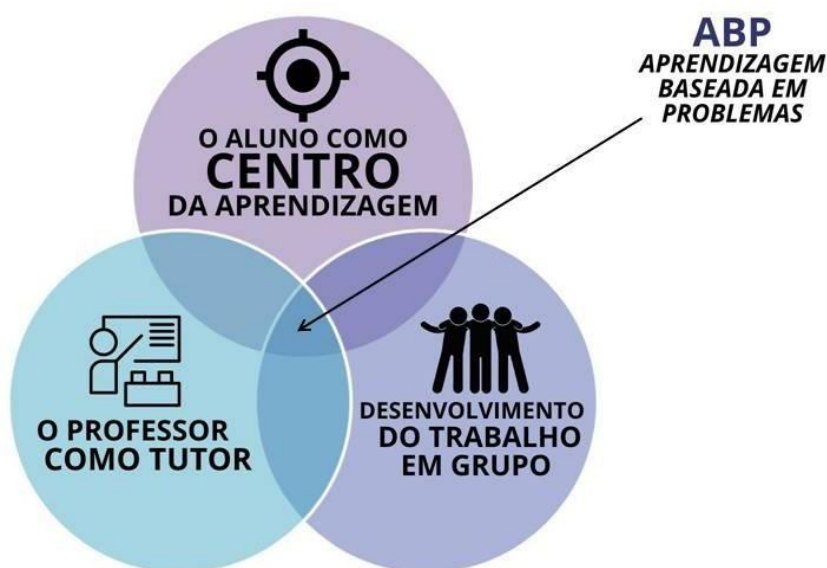
Delisle (2000) define a ABP como “*uma técnica de ensino que educa apresentando aos discentes uma situação que leva a um problema que tem de ser resolvido*” (Delisle, 2000, p. 5). Enquanto Lambros (2004), afirma que a ABP é um método de ensino que utiliza um problema de uma determinada área do conhecimento para aquisição de novos conhecimentos como ponto de partida.

Para Barrows (1986), a ABP apresenta-se como um método de aprendizagem centrada no discente, tendo a figura do docente como facilitador do processo de produção do conhecimento. Os problemas são colocados para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades de resolução de problemas para adquirir e integrar o aprendizado.

Barell (2007) complementa as definições de Delisle (2000), Lambros (2004) e Barrows (1986) ao interpretar que na ABP a curiosidade é estimulada, provocando questionamentos acerca de fenômenos complexos da sociedade na busca pelo conhecimento por meio de da investigação para dar respostas aos problemas apontados. Leite e Esteves (2005) argumentam que ABP conduz o discente com foco na aprendizagem considerando o papel ativo do discente no processo de investigação, na análise e síntese do conhecimento investigado.

Souza e Dourado (2015) corroboram com Leite e Esteves (2005) ao apontarem a ABP como uma estratégia centrada no discente que por meio da investigação, utiliza técnicas de análise crítica para a compreensão e resolução de problemas de forma significativa. Ainda segundo Souza e Dourado (2015), três elementos caracterizam a Aprendizagem Baseada em Problemas, conforme ilustrado na Figura 6.

Figura 6: Características da Aprendizagem Baseada em Problemas, segundo Souza e Dourado (2015).



Fonte: O Autor.

Souza e Dourado (2015) defendem que o discente no centro da

aprendizagem possibilita o desenvolvimento de discussões críticas e reflexivas assumindo um compromisso pela própria aprendizagem. Ainda segundo os autores, o desenvolvimento do trabalho em grupo promove a aprendizagem colaborativa no processo de investigação e análise de problemas reais. Para tanto, faz necessária a figura do docente como tutor para estimular os discentes a descobrirem, interpretar e a aprender, bem como apoiar aqueles que encontrarem dificuldades durante o processo.

BorochoVICIUS e Tortella (2014) compreendem que a função do docente é aguçar o pensamento crítico e o autoaprendizado dos discentes, orientando-os a construir o próprio processo de pensar, além de promover a cooperação mútua entre os discentes que trabalham em grupos. Segundo de De Oliveira, Imbriani de Oliveira e Fernandes (2020), o êxito na execução da ABP depende de como o docente planeja e conduz a resolução dos problemas. Soares; Botinha; Nova; Bulaon (2018) salientam que:

É interessante que haja uma apresentação prévia do assunto e do tema, a fim de despertar no discente uma percepção crítica acerca do contexto, assim como permitir que ele possa captar as informações necessárias para a solução do problema, [...]. Após resolver o problema, os grupos devem apresentar um relatório final, expondo os resultados e métodos utilizados. É importante também que haja uma exposição oral dos resultados aos demais discentes e grupos. (Soares; Botinha; Nova; Bulaon, 2018, p. 119)

De acordo com Carvalho, Chachá, Quintana, Freitas e Rodrigues (2014), uma das principais limitações na implementação da ABP reside na adaptação metodológica dos docentes, especialmente para aqueles mais alinhados com práticas conteudista, o que ressalta a necessidade urgente de programas de capacitação docente. Apesar dessas dificuldades, os pesquisadores destacam que a ABP oferece benefícios significativos ao promover autonomia, responsabilidade, uma postura profissional embasada em evidências científicas e habilidades críticas de argumentação, fatores que devem ser considerados levando em conta as especificidades de cada currículo.

2.4.2 APLICAÇÕES DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Segundo Araújo e Sastre (2009), as primeiras aplicações do modelo da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como estratégia de ensino, aconteceram na década de 1960 nas escolas de Medicina da Universidade de McMaster, em Hamilton, província de Ontário, Canadá. Para o autor, embora tenha

sido utilizada inicialmente na área de medicina, a ABP tem sido utilizada amplamente em outras áreas do conhecimento, tanto nas ciências sociais, quanto nas ciências exatas.

Em se tratando da aplicação da ABP no contexto da EPT, exemplifica-se em Luz (2020) no Instituto Federal Fluminense (IFF), Campus Campos Centro, onde a ABP foi implementada utilizando por meio de WebQueste Sequência Didática (SD) para o ensino do espanhol em um curso de extensão. Os resultados foram positivos, estimulando o interesse pelo idioma e as atividades propostas, promovendo uma aprendizagem ativa e estimulou os discentes a analisarem sua realidade social. A ABP foi organizada em quatro fases ao longo de 20 encontros, abrangendo desde a introdução da proposta até a execução e avaliação do produto final por meio de um vídeo promocional.

Por outro lado, Medeiros (2021) discute os sete passos da ABP aplicados no ensino da contabilidade, baseados na pesquisa de Martins e Espejo (2015). Esses passos incluem esclarecer conceitos, definir e analisar problemas, detalhar explicações, formular objetivos de aprendizagem, coletar informações externas e integrar conhecimentos na resolução do problema.

Adicionalmente, Lima (2021) desenvolveu uma ABP aplicada no curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, estruturando o processo em três fases: pesquisa documental, percepções de coordenadores e percepções de docentes. O estudo resultou na criação de um Produto Educacional (PE) em forma de sequência didática com oito passos, aplicada no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Campus Abreu e Lima, com resultados positivos na formação prática dos discentes.

Os passos da ABP apresentando por Medeiros (2021) se aproxima dos passos que foram desenvolvidos por Lima (2021) em uma ABP aplicada na EPT em uma prática profissional sistematizada no curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho. Porém, Lima (2021) apresenta um passo a mais, o 8º passo, que compreende em uma avaliação, o pesquisador entende que é necessário realizar uma avaliação baseada em critérios bem definidos que permeiem a realização da sequência de passos.

2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Este capítulo abordou os conceitos essenciais para a formação crítica no

ensino contábil na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), enfatizando a formação integral do indivíduo em todas as dimensões, a interligação entre educação profissional e básica, o trabalho como princípio educativo e a conscientização política do papel do discente na sociedade. Além disso, explorou a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como uma metodologia alternativa para fomentar essa formação crítica.

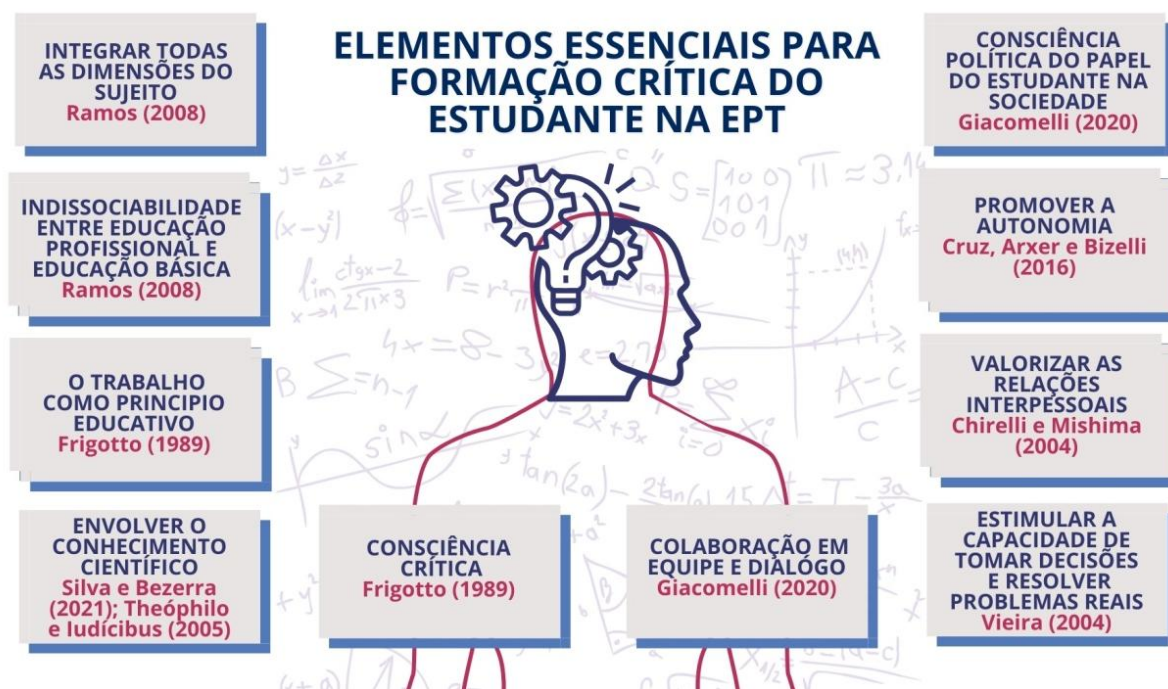
Essa análise foi necessária no processo de construção desta pesquisa, considerando que os temas abordados serviram de base para estudos aprofundados que contribuíram para a promoção do ensino crítico na EPT.

Neste capítulo, a consciência crítica é apresentada como o primeiro elemento dentro do processo de rompimento da visão dual e fragmentada da EPT, considerando o sentido filosófico da formação omnilateral do sujeito em todas as dimensões, a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, o trabalho como princípio educativo e a consciência política do papel do discente na sociedade.

Foi possível compreender a importância do aprendizado crítico reflexivo para o desenvolvimento do sujeito autônomo no exercício da cidadania democrática, preparados tomar decisões e resolver problemas reais, exigindo-lhes uma postura de autodisciplina para serem protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando os diferentes autores utilizados foi possível construir uma síntese dos elementos essenciais sob perspectiva da formação crítica do discente na EPT, conforme pode ser evidenciado na Figura 7.

Figura 7: Elementos Essenciais para Formação Crítica na EPT.



Fonte: O Autor.

As concepções de uma formação crítica trazidas por esses autores mostram-se aplicáveis a qualquer campo do conhecimento. Contudo, tratando-se do conhecimento contábil no contexto da EPT, é possível observar uma carência de investigações nesse campo, fazendo necessário que mais iniciativas sejam realizadas de modo a contribuir nessa área.

A formação crítica para ser viabilizada faz-se necessária pelo docente em sua prática a adoção de estratégias de ensino e aprendizagem para promover essa consciência crítica. Percebe-se que o uso de estratégias – sejam elas únicas ou combinadas – centradas no discente, os aproximam da formação crítica por promover a autonomia e reflexão, valorizar as relações interpessoais, envolver o conhecimento científico e estimular a capacidade de tomar decisões.

Perante o exposto, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) se apresenta como uma ferramenta que pode contribuir para a formação crítica do discente por meio do desenvolvimento do trabalho em equipe para solucionar problemas reais, colocando o discente no centro da aprendizagem e docente mediando o processo na figura de um tutor.

Observa-se que os Autores Luz (2020), Medeiros (2021), Lima (2021) desenvolveram pesquisas baseados em ABP, por meio de passos. No Quadro 2 é

possível sintetizar os passos utilizados pelos Autores.

Quadro 2: Passos da ABP utilizados pelos autores Luz (2020), Medeiros (2021) e Lima (2021).

PASSOS UTILIZADOS NA APLICAÇÃO DA ABP PELOS AUTORES LUZ (2020), MEDEIROS (2021) E LIMA (2021)		
LUZ (2020)	MEDEIROS (2021)	LIMA (2021)
INTENÇÃO - CURIOSIDADE E DESEJO DE RESOLVER UMA SITUAÇÃO CONCRETA.	ESCLARECER OS CONCEITOS CONFUSOS NA FORMULAÇÃO DO PROBLEMA,	FORMAÇÃO DE GRUPO FOCAL
PREPARAÇÃO- ESTUDO E BUSCA DOS MEIOS NECESSÁRIOS PARA A PRODUÇÃO DO PRODUTO FINAL.	DEFINIR O PROBLEMA	EXPOSIÇÃO DE SITUAÇÃO PROBLEMA
EXECUÇÃO APLICAÇÃO DOS MEIOS DE TRABALHOS ESCOLHIDOS.	ANALISAR O PROBLEMA	IDENTIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS PROPOSTOS NA SITUAÇÃO PROBLEMA
APRECIÇÃO AVALIAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO, EM RELAÇÃO AOS OBJETIVOS FINAIS	DETALHAR AS EXPLICAÇÕES PROPOSTA	ELABORAÇÃO DE SUPOSIÇÕES
	FORMULAR OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	TENTATIVA RESOLUÇÃO CONHECIMENTOS DISPONÍVEIS
	COLETAR INFORMAÇÕES FORA DO GRUPO	ATIVIDADE INDIVIDUAL PARA AQUISIÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS.
	INTEGRAR OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS COM O GRUPO NA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	VOLTA AO GRUPO TUTORIAL PARA COMPARTILHAMENTO DOS CONHECIMENTOS OBTIDOS E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES
		AVALIAÇÃO

Fonte: O Autor.

Por fim, o desafio na prática docente no sentido do planejamento didático voltado para utilização de estratégias de ensino centrada no discente, necessita levar em consideração o conteúdo a ser lecionado, o perfil da turma, o contexto institucional de infraestrutura, recursos didáticos disponíveis e demais condições que possibilite esse formato de aprendizagem. Tudo isso, para que os resultados possam culminar no protagonismo do discente dentro do processo, enquanto o

docente desempenha a mediação da aprendizagem, estimulando o desenvolvimento de habilidades e competências no direcionamento da formação crítica.

Considerando o referencial teórico desta pesquisa, no próximo capítulo será apresentado o protocolo de revisão de literatura deste trabalho, buscando responder aos questionamentos desta pesquisa, analisando de forma sistêmica outros estudos acerca da temática investigada e a existência de lacunas na EPT.

3 PROTOCOLO DE REVISÃO INTEGRATIVA

Este capítulo tem por objetivo apresentar o protocolo de revisão de literatura desta dissertação, apresentando o tipo de revisão escolhida, o caminho percorrido, as etapas deste protocolo, a relevância e a análise dos dados, com ênfase no modelo de Revisão Integrativa defendida pelos pesquisadores Mendes, Silveira e Galvão (2008) e Figueiredo (2022).

Segundo Minussi, Moura, Jardim e Ravasio (2018), o estado da arte equivale a Revisão de Literatura, Revisão da Bibliografia ou Identificação das Fontes. Por outro lado, Volpato (2007) argumenta que o estado da arte se refere ao ponto mais avançado de desenvolvimento de um campo de pesquisa, enquanto Revisão de Literatura é uma análise abrangente e crítica das principais contribuições científicas sobre um tema específico.

Para Ferreira (2002), o estado da arte tem por objetivo mapear de forma sistemática, toda produção acadêmica de um determinado campo do conhecimento, o “estado da arte” ou “estado do conhecimento” possui caráter bibliográfico e busca discutir um certo volume de produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder a questionamentos que vêm sendo discutidos em diferentes épocas e lugares.

Ferreira (2002) acrescenta ainda que:

sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. (Ferreira, 2002, p.259)

Diante disso, a presente pesquisa utiliza o estado da arte a partir de uma Revisão Bibliográfica Sistemática que, de acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010), identifica, analisa e realiza uma síntese de resultados de estudos independentes sobre um mesmo assunto em busca de produzir um novo conhecimento. Segundo os autores, as Revisões Sistemáticas (RS), divide-se em quatro métodos: Meta-Análise, Revisão Sistemática, Revisão Qualitativa e Revisão Integrativa, conforme a Figura 8.

Figura 8: Métodos da Revisão Bibliográfica Sistemática de acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010).



Fonte: O Autor.

De acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010), a Revisão Integrativa (RI) distingue-se por possibilitar a combinação de dados da literatura empírica e teórica, mantendo o rigor metodológico das Revisões Sistemáticas, ampliando as possibilidades de análise da literatura.

Segundo Souza, Silva e Carvalho (2010), a Revisão Integrativa (RI) propõe a síntese de conhecimento e insere a aplicação de resultados de estudos relevantes acerca da temática. Conforme Cabral, De Araújo, De Sousa, Reis, Bitencourt, Da Silva Costa e Rezende (2023), a Revisão Integrativa (RI) recorre tanto às fontes primárias, quanto às fontes secundárias. Ela possibilita a investigação de diversos trabalhos publicados sobre o tema em questão, permitindo a identificação de lacunas que possam ser contempladas por essa pesquisa, conforme Mendes, Silveira e Galvão (2008) e Figueiredo (2022).

3.1 PLANEJAMENTO DAS ETAPAS DA REVISÃO INTEGRATIVA (RI)

Para realizar a RI foram utilizados os arcabouços metodológicos de Mendes, Silveira e Galvão (2008) e Figueiredo (2022), organizando-a em 06 (seis) etapas, apresentadas na Figura 9.

Figura 9: Etapas da Revisão Integrativa (RI). Adaptado de Mendes, Silveira e Galvão (2008) e Figueiredo (2022).



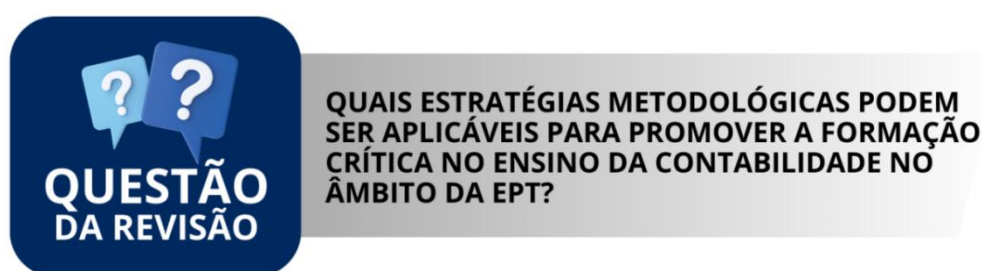
Fonte: O Autor.

Esta investigação teve com finalidade a identificação das iniciativas docentes para o ensino crítico da contabilidade no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, sendo essas, em formato de uma disciplina, temática de conteúdo ou até mesmo na configuração de um curso técnico.

3.1.1 ETAPA 01: IDENTIFICAÇÃO DO TEMA E SELEÇÃO DA QUESTÃO DE PESQUISA

Para Minayo (2001), toda pesquisa surge com uma dúvida ou por um problema em questão que apresenta ligação com os conhecimentos preliminares do pesquisador. Não existe teoria capaz de explicar todos os fenômenos e processos, Minayo (2001, p. 18) destaca que *“O investigador separa, recorta determinados aspectos significativos da realidade para trabalhá-los, buscando interconexão sistemática entre eles”*. Desta forma, foram elencadas duas questões norteadoras. Elas foram definidas considerando a formulação do problema desta pesquisa e demais conceitos norteadores para a temática da pesquisa, conforme pode ser observado na Figura 10.

Figura 10: Questão da Revisão Integrativa (RI).



Fonte: O Autor.

Com a finalidade de responder às questões definidas na Figura 10, localizar, examinar e classificar os trabalhos relacionados com a temática foram estabelecidos os seguintes bancos de dados para a busca da pesquisa:

- **Google Scholar** – Disponível por meio do endereço eletrônico: < <https://scholar.google.com.br/> >;
- **Banco de Teses e Dissertações da CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Disponível por meio do endereço eletrônico:< <http://www.periodicos.capes.gov.br> >;
- **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)** - Disponível por meio do endereço eletrônico:< <https://bdtb.ibict.br/vufind/> >.

Os trabalhos foram selecionados a partir de uma busca nos últimos 4 (quatro) anos, produzidos entre o período de 2019 até 2023, e foram arranjados a partir da combinação de descritores relacionados no Quadro 3. O produto dessas combinações é fruto das experimentações de caracteres que mostraram resultados relevantes com a temática da pesquisa, considerando isso, diferentemente do Google Scholar, as bases do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações funcionaram adequadamente com combinações de descritores genéricos.

Quadro 3: Definição dos Descritores.

DESCRITORES	GOOGLE SCHOLAR	BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES
D₁	((“FORMAÇÃO CRÍTICA” OR “DISCENTE ATIVO” OR “DISCENTE ATIVO” OR “DISCENTE PROTAGONISTA”) AND (“ENSINO DA CONTABILIDADE” OR “CONTABILIDADE” OR “CIÊNCIAS CONTÁBEIS”) AND (“ENSINO MÉDIO INTEGRADO” OR “ENSINO INTEGRADO” OR “INSTITUTO FEDERAL” OR “ENSINO PROFISSIONAL” OR “ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL” OR “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”))	(EDUCAÇÃO PROFISSIONAL) AND CONTABILIDADE	(EDUCAÇÃO PROFISSIONAL) AND CONTABILIDADE
D₂	((“APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA” OR “ENSINO CRÍTICO” OR “FORMAÇÃO CRÍTICA”) AND (“ENSINO DA CONTABILIDADE” OR “CONTABILIDADE” OR “CIÊNCIAS CONTÁBEIS” OR “CONTABILIDADE GERAL” OR “CONTABILIDADE GERENCIAL” OR “CONTABILIDADE DE CUSTOS” OR “TÉCNICO EM CONTABILIDADE”) AND (“ENSINO MÉDIO INTEGRADO” OR “ENSINO INTEGRADO” OR “ENSINO	(METODOLOGIAS ATIVAS) AND (ENSINO DA CONTABILIDADE)	(METODOLOGIAS ATIVAS) AND (ENSINO DA CONTABILIDADE)


	PROFISSIONAL" OR "ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL" OR "EDUCAÇÃO PROFISSIONAL"))		
D₃	("METODOLOGIAS ATIVAS ") AND ("ENSINO DA CONTABILIDADE" OR "CONTABILIDADE" OR "CIÊNCIAS CONTÁBEIS") AND ("ENSINO MÉDIO INTEGRADO" OR " ENSINO INTEGRADO" OR "INSTITUTO FEDERAL" OR "ENSINO PROFISSIONAL" OR "ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL" OR "EDUCAÇÃO PROFISSIONAL")	(FORMAÇÃO CRÍTICA) AND CONTABILIDADE	(FORMAÇÃO CRÍTICA) AND CONTABILIDADE
D₄	("METODOLOGIAS ATIVAS") AND ("ENSINO DA CONTABILIDADE" OR "CONTABILIDADE" OR "CIÊNCIAS CONTÁBEIS") AND ("ENSINO MÉDIO INTEGRADO" OR "ENSINO PROFISSIONAL" OR "EDUCAÇÃO PROFISSIONAL")	((FORMAÇÃO CRÍTICA) OR (APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA) OR (METODOLOGIAS ATIVAS)) AND ((EDUCAÇÃO PROFISSIONAL) OR (EDUCAÇÃO PROFISSIONAL) OR (ENSINO MÉDIO INTEGRADO) OR (ENSINO INTEGRADO)) AND ((ENSINO DA CONTABILIDADE) OR (CONTABILIDADE) OR (CONTABILIDADE DE CUSTOS))	((FORMAÇÃO CRÍTICA) OR (APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA) OR (METODOLOGIAS ATIVAS)) AND ((EDUCAÇÃO PROFISSIONAL) OR (EDUCAÇÃO PROFISSIONAL) OR (ENSINO MÉDIO INTEGRADO) OR (ENSINO INTEGRADO)) AND ((ENSINO DA CONTABILIDADE) OR (CONTABILIDADE) OR (CONTABILIDADE DE CUSTOS))


Fonte: O Autor.

3.1.2 ETAPA 02: ESTABELECIMENTO DE CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Para Mendes, Silveira e Galvão (2008) esse processo de estabelecimento de critérios inclusão e exclusão para cada trabalho deve ser orientado de forma ponderada e transparente. Isso torna-se relevante, uma vez que a representatividade da amostra é um identificador da profundidade, qualidade e confiabilidade das conclusões desse procedimento. De acordo com a proposta desta pesquisa, foram definidos os critérios de inclusão e exclusão, esses estão especificados no Quadro 4.

Quadro 4: Critérios de Inclusão e Exclusão.

CRITÉRIOS	DESCRIÇÃO
INCLUSÃO 	Pesquisas com aplicação na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio e no ensino da contabilidade, tanto na Rede Federal quanto estadual e iniciativa Privada, que tratem dos seguintes temas: formação crítica, práticas pedagógicas centradas no discente, metodologias de ensino centrada no discente, preparação pra o mundo do trabalho.

 EXCLUSÃO	<p>Pesquisas com aplicação no Ensino Fundamental e/ou Ensino Superior, com aplicação em outras áreas ou disciplinas que não seja Contabilidade, e que discorra sobre alguns temas, como: EJA, Avaliação, práticas pedagógicas tradicionais, metodologias exclusivamente conteudista, metodologias tradicionais e currículo.</p>
--	---




Fonte: O Autor.

3.1.3 ETAPA 03: IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDOS PRÉ-SELECIONADOS E SELECIONADOS

Com a conclusão das buscas realizadas nos bancos de dados mencionados na ETAPA 01, a partir dos descritores relacionados no Quadro 3, fez-se uma seleção dos trabalhos, aplicando os critérios de inclusão e exclusão apresentados no Quadro 4. Dessa maneira, com as buscas realizadas no Google Scholar, foram localizados um total de 1.499 (mil quatrocentos e noventa e nove) trabalhos, sendo selecionados 12 (doze) deles; no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontrados 1.639 (mil seiscentos e trinta e nove) trabalhos, sendo escolhido apenas 1 (um) deles que atendiam aos critérios de inclusão e exclusão; enquanto as buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações resultam em 318 (trezentos e dezoito) trabalhos, sendo selecionados 2 (dois) deles.

Os resultados dessas buscas foram organizados na Tabela 1 para análise. Observa-se, que foi incluída a coluna de “trabalhos repetidos” para excluir a duplicidade de trabalhos encontrados simultaneamente em mais de um descritor. Para tanto, foram considerados repetidos os resultados de artigos científicos derivados de teses ou dissertações inclusos na RI, por apresentarem o mesmo objeto de pesquisa e, conseqüentemente, os mesmos resultados.

Tabela 1: Trabalhos Encontrados, Repetidos e Incluídos na RI.

												
DESCRITOR	TRABALHOS ENCONTRADOS	ATENDERAM AO CRITÉRIO DE INCLUSÃO	TRABALHOS REPETIDOS	TRABALHOS INCLUIDOS	TRABALHOS ENCONTRADOS	ATENDERAM AO CRITÉRIO DE INCLUSÃO	TRABALHOS REPETIDOS	TRABALHOS INCLUIDOS	TRABALHOS ENCONTRADOS	ATENDERAM AO CRITÉRIO DE INCLUSÃO	TRABALHOS REPETIDOS	TRABALHOS INCLUIDOS
D1	104	1	-	1	269	1	-	1	100	3	3	0
D2	41	2	1	1	787	1	1	0	62	2	1	1
D3	576	8	3	5	10	0	-	0	17	0	-	0
D4	778	14	9	5	573	2	2	0	139	2	2	0
TOTAL	1.499	25	13	12	1.639	4	3	1	318	7	6	1

Fonte: O Autor.

Após a conclusão das buscas nas 03 (três) bases, foram mensurados 3.456 (três mil quatrocentos e cinquenta e seis) trabalhos que tratam do tema desta pesquisa, a partir do protocolo de inclusão, foram selecionadas 14 (quatorze) trabalhos que respondem à questão da RI. Na ETAPA 04 será realizada uma categorização dos trabalhos selecionados neste estudo.

3.1.4 ETAPA 04: CATEGORIZAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS

O objetivo desta etapa é apresentar os estudos selecionados elencando cada autor e a sua estratégia metodológica adotada na pesquisa. Para tanto, os dados desta categorização serão estruturados a partir de uma matriz de análise que, segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011), esse instrumento de estruturação de dados tem a capacidade de resumir aspectos complexos do conhecimento em uma RI. Ela está representada pelo Quadro 5 que é organizado da seguinte maneira: a primeira coluna apresenta as estratégias metodológicas utilizadas pelos pesquisadores para promover a formação crítica no ensino da contabilidade no âmbito da EPT e na segunda coluna, os respectivos autores.

Quadro 5: Matriz de Síntese dos Trabalhos Selecionados na RI.

ESTRATÉGIA METODOLÓGICA		AUTOR (ES)
1	Aprendizagem Baseada em Problemas aplicada ao conteúdo de fluxo de caixa.	Eifler e Ahlert (2019)
2	Aprendizagem Baseada em Problemas aplicada à contabilidade de custo quanto a formação do preço de venda.	Siqueira (2022)
3	Aprendizagem Baseada em Problemas para estimular a autonomia e protagonismo do discente aplicada à disciplina de contabilidade.	Malta e Rodrigues (2020)
4	Aprendizagem Baseada em Projetos por meio da aplicação das etapas do programa <i>Startup in School</i> , patrocinado pelo Google e realizado pela Ideias de Futuro, em parceria com o Centro Paula Souza.	Gazoti (2019)
5	Aprendizagem Baseada em Equipes por meio do aplicativo <i>TBL Active</i> para abordagem da aprendizagem colaborativa e validação do TBL aplicado à contabilidade.	Giacomelli (2020)
6	Gamificação com jogo de tabuleiro no processo de ensino e aprendizagem da disciplina Contabilidade de Custos.	Costa Neto e Mendonça (2022)
7	Gamificação como proposta de intervenção nos componentes curriculares Projeto Integrador I e Projeto Integrador II.	Oliveira (2022)
8	Gamificação para o desenvolvimento da aprendizagem do componente curricular Custos Processos e Operações Contábeis.	Gonçalves (2021)
9	Simulador contábil “ <i>Te/os</i> ” por meio do qual os discentes tomam decisões na gestão de um negócio (fatores internos) e da dinâmica de mercado (fatores externos).	Santos (2019)
10	Material didático digital com a construção de um site por meio de Recursos Educacionais Abertos para utilizar na disciplina de Contabilidade Introdutória.	Londero (2021)
11	Aprendizagem Significativa por meio de aulas práticas na disciplina Introdução à Contabilidade de Custos.	Oliveira (2019)
12	Oficinas Temáticas educativas para formação empreendedora sob o viés social no curso Técnico em Contabilidade.	Anjos (2022)
13	Software como ferramenta didática para automatizar a escrituração contábil.	Renz, Euzebio e Bohn (2019)
14	Oficinas Temáticas para desenvolver habilidades na comunicação científica.	Silva e Bezerra (2021)

Fonte: O Autor.

3.1.5 ETAPA 05: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise e interpretação dos resultados percorreu o caminho delineado pela questão da pesquisa, previamente estabelecida. De acordo com os estudos selecionados, buscou identificar quais as estratégias metodológicas podem ser aplicáveis para promover a formação crítica no ensino da contabilidade no âmbito da EPT.

Eifler e Ahlert (2019) realizaram uma pesquisa com a finalidade de proporcionar a migração de uma aula expositiva para uma abordagem de Aprendizagem Baseada em Problema na disciplina de Contabilidade, no curso Técnico em Administração, do Centro de Educação Profissional da Universidade do

Vale do Taquari – Univates, partindo da justificativa de afastar os discentes da zona de conforto, abandonando a posição de ser mero receptor passivo de conhecimentos. Os resultados da pesquisa apontaram que a Aprendizagem Baseada em Problema se configurou como um método que estimula o pensamento crítico, de acordo com o autor, desenvolveu habilidades para solução de problemas e colocou discente na posição de sujeito ativo, tornando o ambiente dinâmico, atrativo, com incentivo à cooperação em sala de aula.

Siqueira (2022) realizou uma pesquisa com o propósito de analisar a abordagem da Aprendizagem Baseada em Problemas no processo de ensino e aprendizagem de formação de preço de vendas, no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – Campus Cabedelo. A justificativa do estudo partiu da necessidade do perfil do discente egresso estar alinhado com as novas exigências do mundo do trabalho, a análise crítica e a capacidade de solucionar problemas em equipe. O resultado da pesquisa mostrou que a utilização dessa estratégia pedagógica pode auxiliar para reduzir a lacuna existente entre a teoria e prática, estimular o pensamento crítico, desenvolver a capacidade de resolução de problemas e estimular o trabalho em equipe.

Malta e Rodrigues (2020) investigou a promoção do desenvolvimento da autonomia, motivação e protagonismo do discente por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos aplicada à disciplina de Contabilidade no curso Técnico em Administração no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) de São Paulo, para tanto, a abordagem esteve centrada nos contábeis de Fluxo de Caixa, Balanço Patrimonial (BP) e Demonstração do Resultado do Exercício (DRE), o estudo partiu do questionamento sobre os debates pedagógicos que apresentam as metodologias ativas como ferramentas eficientes para o desenvolvimento dos discentes, em que a responsabilidade e protagonismo do conhecimento passa a ter foco no discente. Os resultados mostraram, segundo os pesquisadores, que não é possível defender a substituição das “*metodologias tradicionais, teóricas e conteudistas*” por uma “*metodologia ativa*” sem conteúdo, somente com o viés da prática, e a combinação de ambas deve ser utilizada no processo de ensino-aprendizado para promover a participação ativa, motivação e senso crítico do discente.

Gazoti (2019) realizou uma pesquisa com a finalidade de verificar como a Aprendizagem Baseada em Projetos apoiadas pelas Tecnologias de Informação e

Comunicação (TIC) podem promover uma formação multidisciplinar contínua que compreende competências técnicas e comportamentais no Programa *Google Startup in School*³. A pesquisa partiu do desafio de acompanhar a evolução da sociedade digital, caracterizada pela modernidade, inovação, empreendedorismo e busca da fluência digital. Os resultados dessa observação apontaram que a aplicação da metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos possibilitou o aprendizado de novas tecnologias, contribuiu para o desenvolvimento de um projeto real, proporcionou novas experiências a partir do trabalho em equipe, autonomia, responsabilidade social, senso crítico e desenvolveu a capacidade de tomar decisões diante de múltiplas circunstâncias.

Giacomelli (2020) avaliou as contribuições do uso da Aprendizagem Baseada em Equipes na disciplina Processos Operacionais Contábeis no curso Técnico em Administração do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Partindo da justificativa em compreender o espaço escolar e a necessidade de modernização nas estratégias de ensino ao observar as dificuldades encontradas pelos discentes de Administração em assimilar conteúdos conceituais e as terminologias próprias da área contábil. Segundo a pesquisadora, com a aplicação da Aprendizagem Baseada em Equipes, os discentes demonstraram engajamento para realizar as atividades, a experiência proporcionou uma nova maneira de aprendizagem por meio de uma formação crítica e participativa.

Costa Neto e Mendonça (2022) buscaram compreender como a Gamificação pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Contabilidade de Custos no curso Técnico em Contabilidade do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – Campus Cabedelo. A pesquisa se justificou nas mudanças provocadas pelas transformações do mundo contemporâneo, com o surgimento das novas formas de aprendizado, pressionando os docentes a reinventarem o formato de suas aulas, segundo o pesquisador, apenas as metodologias tradicionais de ensino não são suficientes para atender às demandas dos discentes. Ainda de acordo com o pesquisador, a aplicação da Gamificação promoveu a participação ativa e crítica dos discentes por agregar dinamicidade ao processo de construção de conhecimentos teóricos e práticos das terminologias, classificação e características da Contabilidade de Custos.

³ O Programa *Google Startup in School* é realizado pelo Instituto Ideias de Futuro em parceria com a Google e o Centro Paula Souza nas Escolas Técnicas Estadual de São Paulo (ETECS).

Oliveira (2022) construiu uma proposta de intervenção interdisciplinar para o ensino da contabilidade nas disciplinas de Projeto Integrador por meio da Gamificação no curso Técnico em Administração no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – Campus Cabedelo. A integração dos componentes curriculares surgiu da necessidade em formar profissionais com perfil crítico, hábil na resolução de problemas e proativo para atender às demandas exigidas pelo mundo do trabalho contemporâneo. Diante disso, a investigação culminou no produto educacional materializado em um jogo educativo que, de acordo com o autor, atendeu aos objetivos da sua concepção em estimular o pensamento crítico por meio da simulação de contextos reais, no entanto, não foi possível identificar no trabalho a aplicabilidade dele em uma situação real.

Gonçalves (2021) buscou promover aulas dinâmicas aplicando a gamificação no ensino da contabilidade empresarial tratando dos conhecimentos relativos à estrutura do Balanço Patrimonial na disciplina de Custos, Processos e Operações Contábeis no curso Técnico em Administração da Escola Técnica Estadual Parque da Juventude em São Paulo. A pesquisa partiu da hipótese de como essa metodologia poderia promover um aprendizado significativo para os discentes. Os resultados revelaram que a utilização do jogo educativo permitiu a participação coletiva dos discentes. Possibilitando, segundo o autor, aumentar o engajamento, motivação, dinamização nos processos de aprendizagem e desenvolveu habilidades que permitem os discentes atuarem com criticidade na resolução de problemas.

Santos (2019) criou um simulador contábil, intitulado *Telos*, como instrumento de integração das disciplinas do Curso Técnico em Contabilidade para promover a autonomia dos discentes na Escola Técnica Estadual Pedro D'Arcádia Neto Curso em São Paulo. A pesquisa foi balizada nos desafios em aproximar o conhecimento teórico e a prática profissional dando ênfase na importância da autonomia dos discentes em seus processos de aprendizagem. Os resultados mostraram que o *Telos* promoveu um espaço de experiências profissionais simuladas a partir da integração de conteúdos curriculares tratados na investigação, despertou o senso crítico para a compreensão de desafios reais. Os discentes construíram negociações e se envolveram em processos de tomada de decisões, à medida que essas ações ocorriam, observou a promoção da autonomia na busca por bons resultados, conseqüentemente, criou um ambiente interdisciplinar e autônomo.

Londero (2021) elaborou um site de livre acesso e gratuito, que reúne um acervo de atividades e conteúdos em diversos formatos, entre vídeos, infográficos, questionários, mapas mentais, estudo de caso, *slides e flash cards* para apoio das práticas de ensino na disciplina de Contabilidade Introdutória no contexto da EPT. De acordo com a pesquisadora, o estudo foi centrado na temática da Contabilidade por ser uma área com escasso material didático digital. Principalmente, em cursos técnicos nos quais o ensino tem um viés prático e conectado com a realidade do mundo do trabalho. Com a utilização da ferramenta foi possível identificar, segundo a autora, que o site contribuiu para o ensino da Contabilidade Introdutória por disponibilizar recursos modernos e dinâmicos, a relevância dos materiais estimulou a interatividade e autonomia dos discentes.

Oliveira (2019) buscou validar o uso da metodologia ativa embasada na Teoria da Aprendizagem Significativa nas aulas práticas da disciplina Introdução à Contabilidade de Custos no curso Técnico em Administração no Instituto Federal do Sul-Rio-Grandense (IFSul) – Campus Lajeado. Seu desenvolvimento foi justificado pelas inquietações e problemáticas provocadas pelos resultados não satisfatórios nas avaliações de Contabilidade, especificamente, na disciplina Introdução à Contabilidade de Custos. Os resultados da investigação, segundo a pesquisadora, validaram a Teoria da Aprendizagem Significativa aplicada à Contabilidade de Custos. Essa validação deu-se a partir dos conhecimentos prévios dos discentes, a introdução da intervenção ampliou e atualizou a informação anterior, atribuiu novos significados a esses conhecimentos. Além disso, proporcionou aos participantes do estudo melhores condições para absorver o conteúdo da disciplina e investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva.

Anjos (2022) buscou implantar ações dentro um contexto de educação humana integral, politécnica e omnilateral, na perspectiva de romper com o modelo de empreendedorismo apresentado pelo sistema capitalista neoliberal para os discentes do curso Técnico em Contabilidade no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – Campus João Pessoa. A pesquisa surgiu com a necessidade de atualização do plano de curso que estava em desconformidade com uma educação humana, integral e omnilateral. Os resultados reforçaram a importância de institucionalizar e buscar ferramentas pedagógicas centradas no discente para difundir os princípios que norteiam a educação empreendedora social dentro dos espaços formais de educação tendo como plano de fundo as metodologias pautadas na educação

humana integral, politécnica ou omnilateral. O trabalho resultou na criação de Oficinas Temáticas educativas acerca da formação empreendedora social que validou a importância da educação crítica de caráter emancipatório e com humanidade para formar cidadãos críticos conscientes.

Renz, Euzebio e Bohn (2019) buscaram construir um software de escrituração contábil para promover uma aprendizagem centrada nos discentes do curso Técnico em Administração no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). As inquietações que motivaram o estudo surgiram com a observação sobre a forma mecanizada e manual de ensinar os lançamentos contábeis se distancia dos atuais modelos dos escritórios de contabilidade nos que diz respeito a ausência do uso da tecnologia. A utilização do software revelou que a tecnologia pode ser utilizada como importante estratégia complementar de aprendizado. Por meio dela, os discentes conseguiram selecionar as contas contábeis com assertividade devido ao acesso ao plano de contas, possibilitou a melhor organização dos razonetes⁴ que indicou um avanço no raciocínio lógico do conteúdo, aumentou o interesse dos discentes pela disciplina, reafirmou a importância do ensino centrado no discente como uma estratégia profícua no processo de ensino e aprendizagem.

Silva e Bezerra (2021) investigaram a contribuição da Oficina Temática centrada no discente, intitulada “O despertar da comunicação científica”, para promover uma visão sistêmica e crítica da realidade por meio da pesquisa como princípio educativo na direção de uma reflexão sobre comunicação científica para os discentes dos cursos Técnico em Contabilidade, Meio Ambiente, Mecânica e Edificações no Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Segundo os pesquisadores, foi constatado que o uso da comunicação científica vem sendo debatida nos últimos anos, porém ainda não existe um material abrangente envolvendo essa temática. As Oficinas reforçaram a importância da atividade para contribuir com o desenvolvimento da linguagem científica, o trabalho em grupo e o senso crítico.

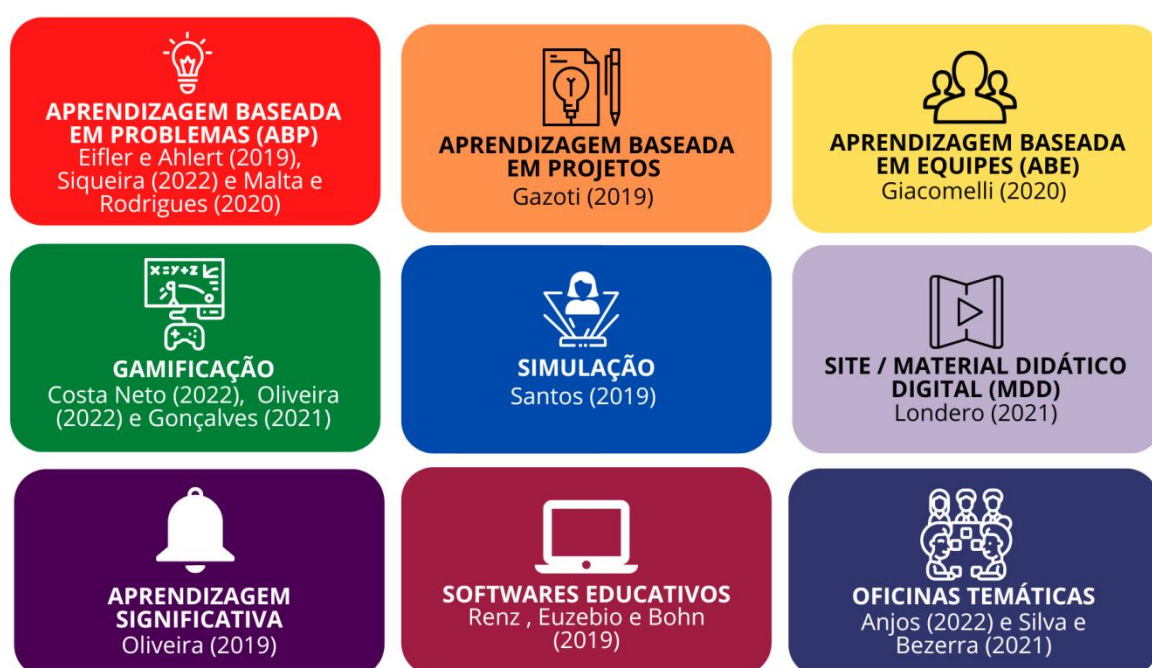
3.1.6 ETAPA 06: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Essa etapa apresenta a síntese obtida a partir da realização da Revisão Integrativa (RI).

⁴ **Razonetes** É um instrumento didático para desenvolver o raciocínio contábil em representação gráfica em forma de "T".

A partir dos resultados obtidos, foi possível identificar a importância do ensino centrado no discente para a formação crítica no ensino técnico, além de identificar as estratégias metodológicas no âmbito da EPT, voltadas para a formação do discente no campo da contabilidade. Em relação às estratégias para promover uma formação crítica no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica foram identificadas 9 (nove) estratégias metodológicas aplicadas ao ensino da contabilidade em diferentes contextos e em cursos diversos técnicos, conforme ilustrada na Figura 11.

Figura 11: Estratégias Metodológicas Identificadas no Campo da Contabilidade na EPT.



Fonte: O Autor.

Destacam-se o uso das Aprendizagens Baseadas em Problemas, em Projetos e em Equipes, estas têm em comum a organização em sequência de etapas, fases ou passos direcionadas à resolução de um problema em diálogo com o contexto social, estimulando o processo de tomada de decisões por meio do trabalho em equipe e, conseqüentemente, provoca o discente a refletir sobre o conteúdo e o envolve no processo de aprendizagem desenvolvendo o pensamento crítico sobre os temas em análise.

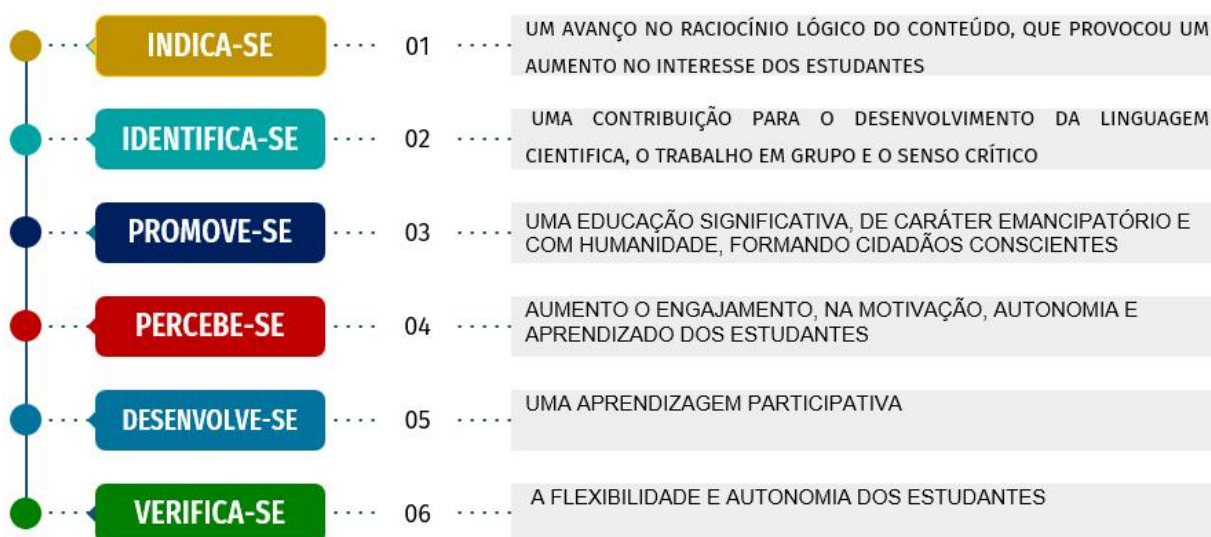
O uso da Gamificação nos trabalhos identificados, por sua vez, promoveu dinamicidade durante o processo de ensino e aprendizagem, a utilização do jogo possibilitou o engajamento do discente, autonomia, participação ativa, aguçou a

responsabilidade social, senso crítico e desenvolveu a capacidade de tomar decisões diante de múltiplas circunstâncias. Por outro lado, a estratégia das Oficinas Temáticas permitiu um diálogo que colocou o discente no centro da aprendizagem, contribuiu para o desenvolvimento da linguagem científica, o desenvolvimento do trabalho em grupo, senso crítico, uma educação significativa de caráter emancipatório e com humanidade.

A Aprendizagem Significativa pode ser considerada um ponto de intercessão entre as estratégias encontradas, por possibilitar acoplar as estratégias dentro do processo que envolve a construção de um novo conhecimento a partir do conhecimento prévio dos discentes. Inclusive, estimular melhores condições para absorver o conteúdo da disciplina e investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva.

As estratégias encontradas destacam a importância do ensino crítico na formação do discente no contexto da EPT. Foram identificados 6 (seis) sinalizações relevantes com relação a essa importância, presentes na Figura 12.

Figura 12: Sinalizações Relevante com Relação a importância da Formação Crítica.



Fonte: O Autor.

Todavia, com a RI foi possível observar especificamente a ausência da temática do ensino crítico no ensino da contabilidade, bem como, a escassez de materiais didáticos digitais específicas e a utilização da tecnologia como ferramenta didática nesse campo do conhecimento.

3.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

O objetivo do trabalho esteve centrado na identificação das iniciativas docentes para o ensino crítico da contabilidade no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, sendo em formato de uma disciplina, temática de conteúdo ou até mesmo na configuração de um curso técnico.

Foram identificadas diversas iniciativas docentes voltadas para o ensino crítico em diferentes contextos e em cursos distintos, por mais que essas iniciativas ocorram, a formação crítica do discente ainda se apresenta com um desafio. Dentre os trabalhos encontrados, nenhum deles retratou objetivamente o senso crítico do discente como elemento principal do trabalho, as estratégias metodológicas foram apresentadas como elemento principal do processo de ensino e aprendizagem, a formação crítica aparece como resultado da aplicação dessas estratégias.

Percebe-se que os docentes utilizaram metodologias centradas no discente para promover a formação crítica e proferiram avanços significativos que contribuem para formação de cidadãos mais conscientes por meio da Aprendizagem Baseada em Equipes, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Significativa, Gamificação, Simulação, Softwares Educativos, Oficinas Temáticas e Site com conteúdos digitais. Essas iniciativas permitem que o discente seja o ator principal do próprio aprendizado, reflitam, construam autonomia e desenvolvam habilidades críticas, resultando em uma aprendizagem mais significativa e na formação de indivíduos críticos e reflexivos.

A partir da RI observa-se que todas as estratégias se apresentam como variações de métodos de ensino em que o discente é o centro do processo de ensino e aprendizagem com o propósito de incentivar a formação crítica por meio de problemas e situações reais. Contudo, essas aplicações são um recorte contextual que não valida qual a estratégia mais adequada para estimular a formação crítica do discente. As iniciativas encontradas podem estar relacionadas com a formação do docente que, a partir dela, ele consegue em sua prática, planejar as atividades, aplicar no ensino e materializar na etapa final da avaliação.

Apesar de tudo, é importante ratificar que as iniciativas apresentadas pelos docentes são válidas e complementares, uma vez que, constatou elementos que aproximam os discentes de uma formação emancipatória, humana, politécnica e omnilateral, aproximando se da linguagem científica, senso crítico, motivação e

aumento no interesse nos conteúdos.

É possível observar também que a importância da utilização dessas estratégias no contexto da EPT para o desenvolvimento de habilidades cruciais, tais como a autonomia, o pensamento crítico e a flexibilidade. Além disso, essas iniciativas têm o potencial de estimular a motivação, o engajamento e o interesse pelos conteúdos, bem como favorecer a participação em grupo e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

No capítulo seguinte, será apresentada a proposta metodológica que foi utilizada na realização da pesquisa. As informações obtidas no referencial teórico, apresentado no Capítulo 2, e na revisão integrativa, descrita no Capítulo 3, serviram utilizadas como base para a elaboração do método proposto para este projeto.

4 MÉTODO

Este capítulo tem por objetivo descrever a proposta metodológica que foi utilizada na realização da pesquisa. Inicialmente, são apresentados os autores que serviram como referência para orientar a investigação. Em seguida, são detalhadas as etapas do estudo, os sujeitos envolvidos e o histórico do contexto local, os instrumentos utilizados e o tipo de análise de dados adotado.

4.1 INTRODUÇÃO

A pesquisa científica é um “procedimento formal para aquisição de conhecimento sobre a realidade” (Medeiros, 2008, p. 49). O autor enfatiza que a pesquisa científica é um processo sistemático trilhado por meio de um caminho metodológico bem definido, para obtenção do conhecimento humano, a partir do qual é possível ampliar a compreensão sobre uma determinada área do conhecimento e realizar novas descobertas.

“A metodologia de uma pesquisa é o instrumento pelo qual a investigação do problema proposto é viabilizada, a fim de que os objetivos traçados possam ser atingidos” (Barbosa, 2012, p.8). Para Barbosa (2012), ao apresentar uma metodologia, é necessário que estejam claras as técnicas utilizadas na pesquisa para o desenvolvimento do trabalho, bem como os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para a análise e o tratamento dos dados coletados.

Diante disso, o problema desta pesquisa, conforme apresentado no Capítulo 1, concentra-se nas dificuldades que os discentes possuem em aprender determinados conteúdos relacionados ao ensino dos fundamentos da contabilidade e custos por meio de metodologias tradicionais não colaborando para o desenvolvimento da sua formação crítica e nem da sua formação integral.

O objetivo geral desta pesquisa foi avaliar uma proposta de intervenção pedagógica sistematizada, em que o discente seja o centro do ensino do seu aprendizado, direcionada a disciplina fundamentos de contabilidade e custos no curso Técnico em Logística na Educação Profissional e Tecnológica da Escola Técnica Estadual José Joaquim da Silva Filho, para potencializar a formação crítica desses discentes.

A partir disso, a pesquisa seguiu o rigor teórico metodológico necessário para qualquer trabalho científico, conforme afirma Oliveira (2018). Desse modo, a

pesquisa em questão adota uma abordagem qualitativa, pois, conforme Minayo (2011), *"se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados"* (Minayo, 2011, p.21). Esse tipo de pesquisa está ligado ao estudo dos significados das ações e relações humanas, que não podem ser compreendidos por meio de equações, médias e estatísticas (Minayo, 2011).

Em relação à natureza da pesquisa, trata-se de uma pesquisa aplicada, que, segundo Fleury e Werlang (2017), concentra-se em torno dos problemas sociais, gerando conhecimentos práticos voltados à solução de problemas.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é do tipo exploratória e descritiva, tendo como finalidade elaborar um instrumento de pesquisa adequado à realidade, aproximando-se do tema para explorar ideias e pensamentos, e validar hipóteses e interpretações (Piovesan; Temporini, 1995).

Sobre os procedimentos, a pesquisa de campo foi utilizada para a coleta de dados diretamente com o grupo investigado. De acordo com Gonsalves (2001):

"A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]". Gonsalves (2001, p.67).

Esse procedimento foi realizado em conformidade com as diretrizes estabelecidas nas Resoluções de nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais garantem o respeito ao direito à privacidade, à intimidade das pessoas e à dignidade humana, conforme o ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP, p. 149.

Conforme determinado por essas Resoluções, todas as circunstâncias deste estudo foram devidamente explicitadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme apresentado no ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS, p. 155. Esse documento foi entregue a todos os participantes da pesquisa, assegurando que estejam plenamente informados sobre os objetivos, procedimentos, potenciais riscos e benefícios envolvidos na pesquisa.

4.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES A SEREM INVESTIGADOS

A pesquisa foi realizada na Escola Técnica Estadual José Joaquim da Silva, localizada na Rua Demócrito Cavalcanti, S/N, no bairro do Livramento na cidade de Vitória de Santo Antão - PE, a cerca de 50 km da capital pernambucana. A escola foi construída em 1976 com a denominação de “Escola Polivalente José Joaquim da Silva Filho”. Inicialmente, os discentes cursavam o antigo 1º grau, o equivalente ao atual ensino fundamental, com formação de Práticas Integradas para o Lar, Práticas Comerciais, Industriais e Agrícolas.

Em 1996, a Instituição de ensino, passou a ofertar o antigo 2º grau, o que correspondente ao atual Ensino Médio, por meio do Decreto nº 19.074 de 19 de abril de 1996, tornando-se a “Escola Estadual José Joaquim da Silva Filho”.

Posteriormente, em 2009, se tornou a primeira escola do município a participar do Programa de Escolas de Referência do Estado de Pernambuco, por meio do Decreto 32.961 de 21 de janeiro de 2009, a escola se tornou “Escola de Referência em Ensino Médio José Joaquim da Silva Filho” com objetivo de formar cidadãos para uma formação humana integral e com a oportunidade de aprender e vivenciar os quatro pilares da Educação Interdimensional, respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais e nos pilares da Educação para o século XXI.

Em 2017, a Escola de Referência em Ensino Médio José Joaquim da Silva Filho foi transformada em Escola Técnica Estadual a partir do Decreto 45.439 de 12 de dezembro de 2017, passando a ofertar a Educação Profissional e Tecnológica com os cursos Técnico em Logística e Técnico em Desenvolvimento de Sistemas na modalidade Integrado e Subsequente. Além da oferta de cursos técnicos na modalidade concomitante (a distância) iniciados no período em que se tornou Escola de Referência em Ensino Médio como Polo de educação a distância, sendo eles: Técnico em Administração, Técnico em Logística, Técnico em Recursos Humanos, Técnico em Tradução e Interprete de LIBRAS, Técnico em Design Gráfico, Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, Técnico em Design de Interiores, Técnico em Múltiplos Didáticos, Técnico em Secretaria Escolar e Técnico em Segurança do Trabalho. Em 2022, passou a ofertar também o curso Técnico em Administração na modalidade subsequente presencial, essa estrutura se mantém até o presente momento.

Atualmente, a Instituição de ensino conta com aproximadamente 620 (seiscentos e vinte) discentes, 42 (quarenta e dois) docentes e 02 (duas) funcionárias do quadro administrativo. A escola também conta com os serviços terceirizados de 05 (cinco) funcionários para limpeza e higienização, 02 (dois) para serviço de portaria, 04 (quatro) para vigilância patrimonial e 04 (quatro) para preparar as refeições escolares.

Previamente, ocorreu uma reunião com o gestor da instituição para esclarecimento acerca da pesquisa, explanação do objetivo e o desejo de desenvolver a pesquisa na Instituição, conforme registrado na Figura 13. Na ocasião foi assinada a Carta de Anuência, conforme ANEXO C, p.159, bem como apresentado o Termo de Compromisso e Sigilo do(s) Pesquisador(es), ANEXO D, p.160.

Figura 13: Registros da reunião com o Gestor Escolar para assinatura da Carta de Anuência, na foto o Gestor da ETE José Joaquim da Silva Filho, Pedro Bernardo; e o pesquisador José Lenilson.



Fonte: O Autor.

Os participantes da pesquisa foram 06 (seis) docentes do Eixo Gestão e Negócios da Educação Profissional e Tecnológica. Os docentes, em sua maior parte, são servidores temporários do Estado de Pernambuco, contratados por meio de seleção simplificada, graduados em sua área de atuação com especialização.

Para materializar o objetivo desta pesquisa, a seleção dos participantes atendeu aos seguintes critérios de inclusão: docentes que lecionam no eixo de Gestão e Negócios da EPT e que ministram ou ministraram disciplinas no campo de conhecimento da contabilidade; enquanto critérios de exclusão: docentes que lecionam na educação propedêutica ou em outros eixos tecnológicos da EPT, exceto o eixo de Gestão e Negócios. A princípio, foi realizada uma sensibilização com os docentes que atenderam ao critério de inclusão sobre a importância da pesquisa, bem como seus objetivos e o cronograma de execução das etapas. Conforme o interesse voluntário, os participantes da pesquisa foram selecionados e, em seguida, foram convidados a participarem de uma explanação sobre o processo de desenvolvimento do trabalho.

Após a anuência voluntária dos participantes à pesquisa, eles preencheram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS, p. 155. Com esse grupo de selecionados foi aplicado o ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS DOCENTES, APÊNDICE A - p. 142, com o objetivo de sondar o conhecimento prévio de cada um em relação às estratégias pedagógicas utilizadas para promover o ensino crítico no ensino da contabilidade, bem como as dificuldades apresentadas por eles durante esse percurso e as estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes.

Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pertencente ao Instituto Federal do Sertão Pernambucano – IF Sertão PE, no dia 25 de março de 2024, por meio do Parecer Consubstanciado do CEP nº 6.723.601, constante no ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP, p. 149.

Na próxima seção será apresentado o delineamento da proposta do método e o detalhamento das etapas que aconteceram durante a pesquisa.

4.3 DEFINIÇÃO DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS

De acordo com Hair, Black, W, Babin, Anderson e Tatham (2006), o sucesso de uma pesquisa depende, em grande parte, da seleção adequada dos instrumentos de coleta de dados. Os instrumentos escolhidos devem ser capazes de capturar com precisão os fenômenos em estudo, garantindo assim, a validade e a confiabilidade

dos resultados.

Para tanto, determinados instrumentos foram planejados para serem empregados de maneira conjunta, nas etapas da coleta de dados da pesquisa, a saber: a análise documental e as entrevistas semiestruturadas.

Dentre os instrumentos selecionados, utilizamos a entrevista semiestruturada com o objetivo de conhecer a percepção dos docentes do eixo tecnológico de gestão e negócios em relação ao conhecimento da existência da formação crítica nos documentos institucionais, identificar como o conhecimento contábil contribui para formação do Técnico em Logística, captar a compreensão do docente sobre as exigências do mercado para atuação profissional dos discentes, bem como, conhecer as estratégias adotadas na promoção da formação crítica dos discentes.

Diante disso, foi elaborado um roteiro de perguntas para ser utilizado durante as entrevistas com os docentes, conforme APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS DOCENTES, p. 142.

Além do roteiro delineado, outros instrumentos foram desenvolvidos para serem utilizados durante as entrevistas semiestruturadas: um quebra-cabeça com os passos da Aprendizagem Baseada em Problemas definido por Lima (2021) e um Card com Infográfico sobre a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), o conceito trazido por Delisle (2000) e os passos apresentados por Lima (2021) para promover uma abordagem mais interativa e visual.

O quebra-cabeça com os passos da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) foi utilizado para visualizar e discutir os passos envolvidos na ABP, conforme definido por Lima (2021). Durante as entrevistas, as peças do quebra-cabeça foram disponibilizadas para os docentes, cada uma representando um passo específico da ABP, embaralhadas e foi solicitado para montá-lo na ordem correta conforme a percepção do entrevistado. Esse instrumento de coleta de dados permitiu estimular discussões sobre como esses passos são aplicados no contexto do ensino da contabilidade na logística e como os discentes podem se beneficiar desse método de aprendizagem.

Enquanto o Card foi desenvolvido com base no infográfico com o conceito trazido por Delisle (2000) e os passos de Lima (2021). Esse instrumento de coleta de dados foi escolhido por permitir a transmissão de conceitos de forma didática, utilizando elementos verbais e visuais, conforme Bottentuit Junior, Lisboa e Coutinho (2012).

O propósito de incorporar esses instrumentos adicionais à entrevista semiestruturada foi enriquecer as interações com os entrevistados, promover um maior envolvimento e facilitar o processo de coleta de dados.

Na próxima seção, serão apresentados os detalhes a respeito do delineamento metodológico da pesquisa.

4.4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Essa pesquisa foi estruturada em 2 (duas) etapas, de acordo a Figura 14. Por se tratar de um estudo exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa, essa divisão teve como objetivo facilitar a compreensão didática de como ocorreu a condução deste estudo, bem como as ferramentas que foram utilizadas para coletar os dados em cada etapa na direção de atingir os objetivos propostos nesta pesquisa.

Figura 14: Etapas metodológicas da pesquisa.



Fonte: O Autor.

A Etapa I foi realizada uma análise documental com objetivo de verificar os documentos Institucionais, a fim de verificar se existem evidências do ensino crítico institucionalizado, como é organizado o ensino da contabilidade e as metodologias propostas. Para tanto, foram analisados: o Novo Currículo da Educação Profissional de Pernambuco; o PPP (Projeto Político Pedagógico da Escola) e o PC (Plano de Curso) do curso Técnico em Logística e do curso Técnico em Administração das Escolas Técnicas Estaduais do Estado de Pernambuco (ETEs).

Na sequência, a Etapa II consistiu em obter a percepção dos docentes por meio de entrevistas semiestruturadas, acerca da sua formação acadêmica, experiências profissionais e o conhecimento sobre a presença do ensino crítico na

proposta do Currículo de Pernambuco, o PPP (Projeto Político Pedagógico da Escola) e o PC (Plano de Curso) do curso Técnico em Logística e do curso Técnico em Administração da Instituição e na disciplina de contabilidade de custos. Além disso, foram identificadas as estratégias metodológicas empregadas no ensino dessa disciplina, bem como, identificado os conteúdos que os discentes enfrentam dificuldades.

4.5 DETALHAMENTO DAS ETAPAS DA PESQUISA

4.5.1 ETAPA I – ANÁLISE DOCUMENTAL

Para essa pesquisa, foi utilizado o instrumento da pesquisa qualitativa apresentados por Lüdke e André (1986): a análise documental.

Segundo Guba e Lincoln (1981), a análise documental apresenta-se como um método relevante para pesquisas na área de educação, pois os documentos constituem uma fonte estável e rica de informações sobre um determinado objeto de pesquisa, podendo ser consultado várias vezes ao longo do tempo.

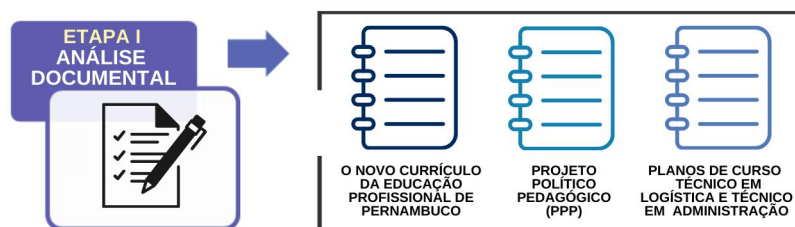
Na análise documental, são considerados como fonte de informações "*quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano*" (Phillips, 1974, p. 187).

A análise documental foi escolhida devido à sua capacidade de oferecer uma visão aprofundada da Instituição por meio de dos documentos orientadores. Lüdke e André (1986) argumentam que essa abordagem não apenas complementa as informações obtidas por outras fontes, mas também pode revelar novos aspectos sobre o tema pesquisado.

Para tanto, na Figura 15, são apresentados os documentos institucionais analisados na primeira etapa desta pesquisa, que incluem **"O Novo Currículo da Educação Profissional de Pernambuco"** na versão revisada após a reforma do "Novo Ensino Médio". Além disso, será examinado o **Projeto Político-Pedagógico (PPP)** da escola, que orienta o funcionamento da instituição e define as diretrizes para sua gestão e organização. Também serão analisados os **Planos de Cursos (PCs)** dos cursos Técnico em Logística e Técnico em Administração, com o objetivo de verificar como o ensino de contabilidade está integrado na matriz curricular e se há abordagens voltadas para a formação crítica. O propósito dessa análise é avaliar

os impactos desses documentos na Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no contexto da pesquisa.

Figura 15: Etapa I - Análise Documental.



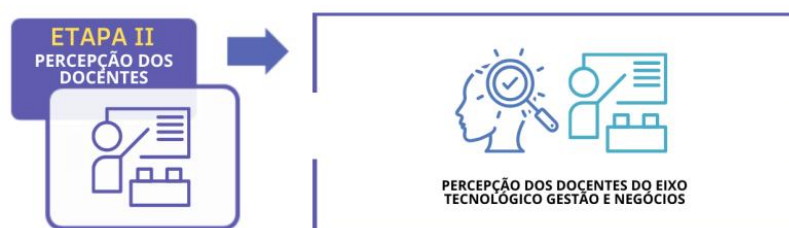
Fonte: O Autor.

Os documentos selecionados passaram por uma avaliação minuciosa, que segundo Prodanov e Freitas (2013), envolve a análise dos dados documentais por meio de uma leitura crítica, que permite a interpretação detalhada das informações. Esse processo inclui a reflexão crítica sobre o conteúdo e a estrutura dos documentos, culminando em uma avaliação fundamentada da importância desses dados para o estudo em questão.

4.5.2 ETAPA II – PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

A segunda etapa da pesquisa, conforme apresentada na Figura 16, teve como objetivo identificar a percepção dos docentes dos cursos técnicos em Administração e Logística, ambos pertencentes ao eixo tecnológico de Gestão e Negócios. Esse eixo é comum a ambos os cursos. A pesquisa buscou entender o nível de conhecimento dos docentes sobre a formação crítica mencionada nos documentos institucionais da ETE, bem como sua visão sobre as exigências do mercado de trabalho em relação à atuação profissional dos discentes.

Figura 16: Etapa II - Percepção dos Docentes.



Fonte: O Autor.

Em seguida, foi verificado se há a utilização da formação crítica para a

disciplina de Contabilidade e Custos nos documentos institucionais, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Curso (PC) do curso Técnico em Logística e do curso Técnico em Administração das escolas Técnicas Estaduais. Além disso, pretende-se obter informações e percepções sobre as estratégias adotadas e sua efetividade na promoção da formação crítica dos discentes, por meio das entrevistas semiestruturadas.

Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada consiste em questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam com o tema da pesquisa. Nessa ferramenta de coleta de dados, o foco principal será direcionado pelo pesquisador que conduz o processo de forma atuante e consciente, favorecendo não só a descrição dos fenômenos sociais, bem como sua explicação e compreensão.

Para o autor Manzini (1990), a entrevista semiestruturada é centrada em um roteiro prévio de perguntas que está fundamentada em determinado campo do conhecimento para atingir o objetivo pretendido. Esse método de coleta de dados foi escolhido por permitir a liberdade e espontaneidade do entrevistado. Segundo Manzini (1990), a pesquisa semiestruturada permite o surgimento de informações de forma mais livre durante o processo de coleta de dados, sem padronização de alternativas.

Diante do exposto, a entrevista semiestruturada desta pesquisa teve como objetivo coletar dados sobre a formação dos docentes, sua atuação na EPT, e suas percepções sobre o ensino crítico da contabilidade. Foram abordados aspectos como a condução da disciplina de contabilidade e custos, as práticas docentes para promover a formação crítica, e o conhecimento dos docentes sobre a formação crítica dos discentes nos documentos institucionais da ETE.

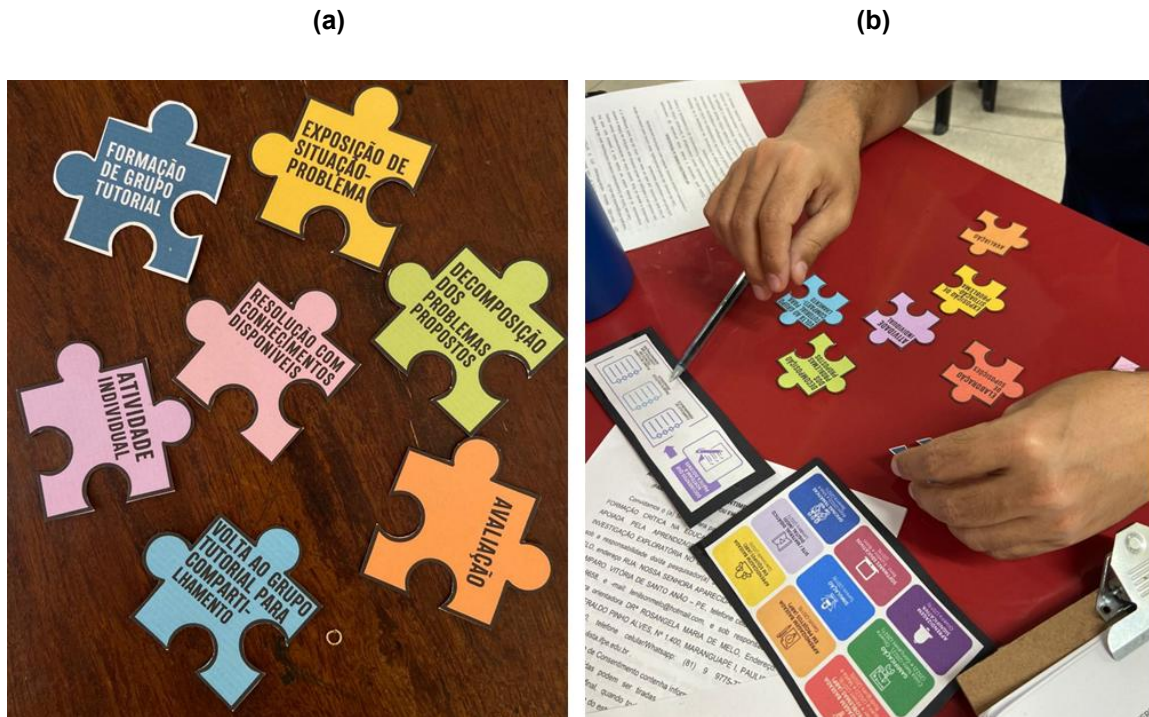
O roteiro de perguntas utilizado na entrevista foi estruturado em 4 (quatro) dimensões para cobrir esses tópicos, seguindo o roteiro descrito no APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS DOCENTES, p. 142. As 4 (quatro) dimensões são:

- **DIMENSÃO 1 - PERFIL PROFISSIONAL:** buscou traçar o perfil profissional dos docentes dos cursos Técnico em Administração e Técnico em Logística, enfocando sua formação e atuação participantes da pesquisa, o tempo que atuam na instituição, disciplinas que lecionam, formação acadêmica,

frequência de atualização de conhecimento por meio de treinamentos, cursos, capacitações na área de formação e demais experiências profissionais.

- **DIMENSÃO 2 - ENSINO DA CONTABILIDADE NO CURSO TÉCNICO EM LOGÍSTICA:** analisou como o ensino da contabilidade no Curso Técnico em Logística, focando na sua importância para a formação dos alunos e na percepção dos docentes sobre as exigências do mundo do trabalho. Avalia também as dificuldades enfrentadas no ensino da disciplina e as estratégias adotadas pelos professores para superá-las, além de explorar a percepção dos docentes sobre os institucionais pertinentes.
- **DIMENSÃO 3 - FORMAÇÃO CRÍTICA APLICADA AO ENSINO DA CONTABILIDADE NA EPT:** investigou a aplicação da formação crítica no ensino da contabilidade no Ensino Médio Integrado, enfocando a percepção dos docentes sobre esse aspecto e o papel que desempenham nesse processo. Examinaram-se as estratégias utilizadas pelos professores para promover uma abordagem crítica, e um instrumento no formato de Card (Figura 11, p. 60) foi desenvolvido para auxiliar na coleta de dados, com base nas iniciativas descritas na Revisão Integrativa do Capítulo 3.
- **DIMENSÃO 4 - APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS:** focou na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e investigou como essa abordagem pode ser utilizada para estimular o desenvolvimento crítico dos discentes no ensino contábil. Foi analisado o conhecimento dos docentes sobre a ABP, sua aplicação prática, e os desafios e oportunidades que ela oferece. A pesquisa também explorou se a ABP pode servir como uma alternativa pedagógica eficaz no contexto da Educação Profissional Técnica (EPT). Para dinamizar a coleta de dados, foram elaborados dois instrumentos, incluindo um quebra-cabeça com os passos da ABP, conforme apresentado por Lima (2021), embaralhado para que os docentes o ordenassem segundo seu conhecimento e percepção, como documentado na Figura 17.

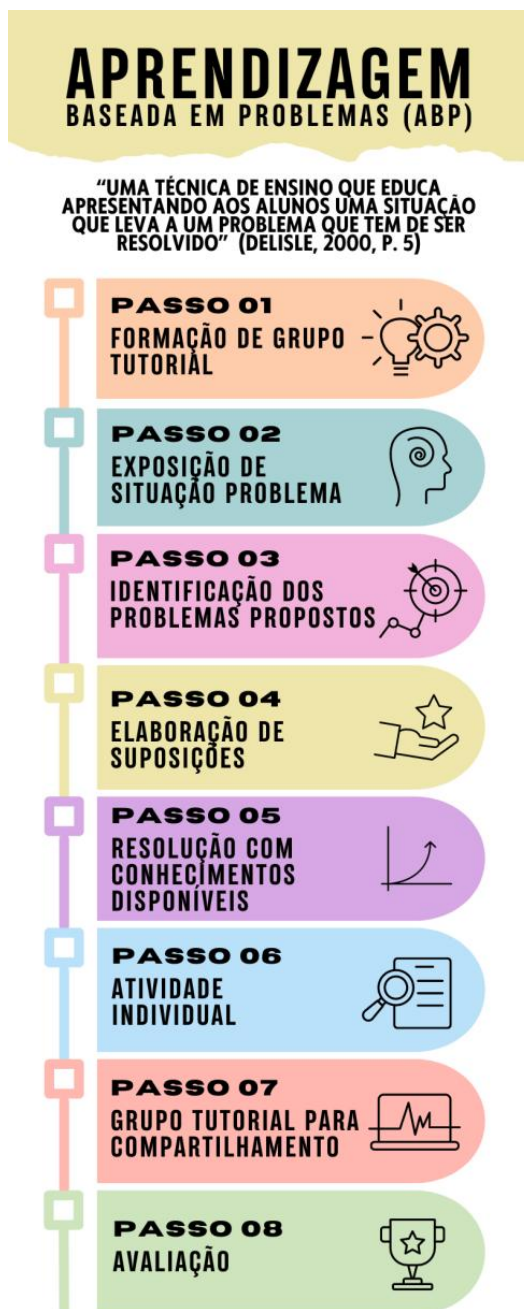
Figura 17: Registros realizado durante a aplicação do quebra-cabeça com os passos da ABP, de acordo com Lima (2021)



Fonte: O Autor.

Logo em seguida, foi apresentado o outro instrumento utilizado nessa dimensão, um infográfico, conforme a Figura 18, revelando a ordem correta dos passos da ABP de acordo com Lima (2021), com o objetivo de mostrar ao entrevistado (a), o conceito e os passos dessa metodologia.

Figura 18: Infográfico sobre a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), o conceito trazido por Delisle (2000) e os passos apresentados por Lima (2021).



Fonte: O Autor.

O infográfico foi desenvolvido para finalizar essa etapa da coleta de dados por permitir a transmissão de dados e conceitos de forma didática, utilizando elementos verbais e visuais, de acordo com Bottentuit Junior, Lisboa e Coutinho (2012).

No próximo Capítulo, será apresentada a análise e discussão dos resultados obtidos com a proposta do método, trazendo a análise dos documentos institucionais, as respostas das entrevistas dos docentes sobre a condução da disciplina de

contabilidade de custo em sala de aula. E ainda, será avaliado existência de estratégias metodológicas que foram utilizadas na prática docente para promover uma formação crítica nos discentes, o objetivo foi compreender como essas ações ocorrem e quais os impactos que elas provocam no processo de ensino e aprendizagem.

5 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo tem por finalidade apresentar a análise dos dados coletados durante todas as fases da pesquisa, que correspondem a: análise documental e percepção dos docentes por meio de entrevista semiestruturadas. Cada etapa analisada e discutida buscou levantar e identificar os elementos propostos no objetivo desta pesquisa.

5.1 INTRODUÇÃO

Conforme mencionado na introdução desta pesquisa, o objetivo a ser alcançado está relacionado em implementar e avaliar uma proposta de intervenção pedagógica sistematizada visando potencializar a formação crítica desses discentes direcionada a disciplina Fundamentos de Contabilidade e Custos na Educação Profissional e Tecnológica. Para o método utilizado neste estudo, foram utilizados diferentes procedimentos para cada etapa realizada, considerando os diferentes objetivos a serem alcançados, conforme explicado no Capítulo 4 – Método.

5.2 ETAPA I – ANÁLISE DOCUMENTAL

Essa foi a primeira etapa do estudo que objetivou identificar os documentos institucionais que possam ter relação com a formação crítica do discente, considerando sua adesão à proposta desta pesquisa, fazendo uma análise dos documentos:

- ❖ **O Novo Currículo da Educação Profissional de Pernambuco (2022);**
- ❖ **O Projeto Político Pedagógico da ETE – Escola Técnica Estadual José Joaquim da Silva Filho**, disponibilizado por e-mail pela própria instituição;
- ❖ **O Plano de Curso (PC) das Escolas Técnicas Estaduais (ETEs)**, disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

O primeiro documento analisado, trata-se do **Novo Currículo da Educação Profissional de Pernambuco (2022)** que rege todas as Escolas Públicas Estaduais que ofertam essa modalidade de ensino, ele segue as diretrizes da Lei 13.415/2017, que promoveu a Reforma do Ensino Médio. Este documento, elaborado em parceria

com uma equipe de consultores externos do Itaú Educação e Trabalho⁵, sob a coordenação da Gerência Geral de Educação Profissional da Secretaria com o objetivo principal de atualizar e adequar a educação profissional às demandas do setor produtivo e às necessidades dos discentes.

Na estrutura do Novo Currículo da Educação Profissional de Pernambuco, são apresentados detalhes como carga horária, ano ou módulo correspondente (variando conforme a modalidade de oferta), competências a serem adquiridas, ementa, objetivos de aprendizagem, alinhamento com as habilidades da Base Nacional Comum Curricula (BNCC) e os percursos formativos (nos casos do ensino médio integrado e da educação a distância), atividades práticas, métodos de avaliação e referências bibliográficas.

No que se refere aos aspectos específicos da base técnica, os especialistas construíram para cada curso uma matriz com componentes curriculares que dialogam com os aspectos fundamentais da área. A novidade neste documento é que as matrizes pensadas para cada forma de oferta – médio integrado, subsequente e EAD⁶ – dialogam entre si, permitindo uma unicidade e identidade de Rede, ainda que respeite as especificidades necessárias de cada uma delas. (Novo Currículo da Educação Profissional de Pernambuco, 2022, p. 9).

O Novo Currículo da Educação Profissional de Pernambuco ainda busca ir além das competências técnicas, incluindo também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, criatividade, pensamento crítico e o apoio aos projetos de vida dos discentes.

As ideias apresentadas no Novo Currículo da Educação Profissional de Pernambuco dialogam com as reflexões apresentadas no referencial teórico desta pesquisa, quando Giacomelli (2020) aponta que a sociedade contemporânea é dinâmica e globalizada. Isso reflete na formação dos discentes, exigindo-lhes uma formação de cidadãos críticos e consciente do seu papel na sociedade. Portilho e Almeida (2008) defendem que o principal objetivo do docente deve ser a promoção da construção do conhecimento, estimulando em cada discente o desenvolvimento integral de todas as suas capacidades, sejam elas intelectuais, emocionais, sociais, criativas ou éticas.

Outro documento oficial analisado foi o **PPP – Projeto Político Pedagógico**

⁵ O **Itaú Educação e Trabalho** é um programa do Instituto Itaú Social, que é a organização do Itaú Unibanco voltada para ações de responsabilidade social. Este programa tem como objetivo promover a melhoria da qualidade da educação e apoiar a formação e inserção de jovens no mundo do trabalho.

⁶ **EAD** (Educação a Distância) é uma modalidade de ensino realizada de forma remota, com uso de tecnologias digitais para aprendizagem e interação entre aluno e professor.

da ETE – Escola Técnica Estadual José Joaquim da Silva (2022), nele são delineados a visão, missão e valores institucionais; os objetivos e metas a serem atingidos; os princípios fundamentais que guiam o currículo; as abordagens de ensino e métodos de avaliação; além dos critérios normativos estabelecidos.

Portanto, a ETE – Escola Técnica Estadual José Joaquim da Silva Filho tem a visão de

“ser referência em Educação de Qualidade, fundamentada em princípios éticos, morais, sociais e intelectuais em consonância com as leis que regem o Ensino Brasileiro. Ser reconhecida como escola que acolhe, educa e compartilha com as famílias a responsabilidade pela construção do projeto de vida dos seus educandos”. (Projeto Político Pedagógico da ETE – Escola Técnica Estadual José Joaquim da Silva, 2022, p. 12)

Com relação a missão:

“Formar jovens, através de uma educação de qualidade, alicerçada em princípios que possibilitem sua autorrealização, tendo por base o desenvolvimento humano de forma global e harmônica, gerando conhecimentos para seu crescimento pessoal e profissional, preparando-os para uma cidadania plena e responsável”. (Projeto Político Pedagógico da ETE – Escola Técnica Estadual José Joaquim da Silva, 2022, p. 11)

O documento traz como valores a ética como condutor para o alinhamento, o compromisso como garantia da ordem e transparência. Além da solidariedade como instrumento de união e parceria.

A instituição destaca como um dos seus objetivos específicos *“ter o educando como centro educativo, respeitado em sua individualidade, levado a integrar-se na comunidade escolar, estimulado a assumir seu próprio desenvolvimento”* (Projeto Político Pedagógico da ETE – Escola Técnica Estadual José Joaquim da Silva, 2022, p. 12); e ainda *“fomentar a reflexão coletiva e o aprofundamento teórico sobre a produção do conhecimento, propiciando nos docentes a compreensão de seu papel como mediadores do processo de aprendizagem e ampliando sua competência didático-pedagógica”* Projeto Político Pedagógico da ETE – Escola Técnica Estadual José Joaquim da Silva, 2022, p. 1).

Acerca da formação crítica do discente, o PPP (2022), ainda prevê:

“A atitude crítica e reflexiva frente ao conhecimento que a sociedade disponibiliza, colabora para que os educandos exercitem a cidadania no espaço reservado às relações sociais mais amplas e exerçam o direito de se posicionar politicamente acerca dos caminhos escolhidos por um determinado grupo social”. (Projeto Político Pedagógico da ETE – Escola Técnica Estadual José Joaquim da Silva, 2022, p. 16).

Sendo assim, o PPP prevê a formação de indivíduos conscientes, autônomos, participativos, críticos e criativos, aptos a desempenhar com competência, dignidade e responsabilidade em suas comunidades.

Os princípios orientadores do currículo delineados no Projeto Político-Pedagógico (PPP) estão fundamentados em quatro premissas da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), como pilares estruturais da educação: **(i) aprender a conhecer** - desenvolvimento do domínio das ferramentas do conhecimento pelos discentes; **(ii) aprender a fazer** - relacionado à formação profissional do indivíduo; **(iii) aprender a conviver** - fomento do protagonismo juvenil, incentivando os jovens a colaborarem com seus pares em busca do aprendizado; **(iv) aprender a ser** - preparação dos jovens para serem autônomos, críticos e conscientes.

Os princípios que norteiam o Projeto Político-Pedagógico da ETE – Escola Técnica Estadual José Joaquim da Silva reafirmam a importância das relações interpessoais para o processo de ensino e aprendizagem, trazidas por Chirelli e Mishima (2004) no referencial teórico, quando destacaram que a relação de confiança entre os sujeitos do processo de forma a construir um compromisso com a formação crítica.

Enquanto estratégias pedagógicas, o PPP (2022) orienta a utilização de *“estratégias educacionais voltadas para o protagonismo juvenil na formação do jovem autônomo, solidário e produtivo”* (Projeto Político Pedagógico da ETE – Escola Técnica Estadual José Joaquim da Silva, 2022, p. 13). Além disso, *“estratégias que favoreçam uma prática educativa humanizada e comprometida com os reais princípios de cidadania”* (Projeto Político Pedagógico da ETE – Escola Técnica Estadual José Joaquim da Silva, 2022, p. 4).

Os princípios educacionais presentes no PPP (2022) destacam a importância da contextualização, interdisciplinaridade e transposição. Esses princípios são integrados nas práticas educativas, visando atingir a diversidade, autonomia e identidade, sendo o núcleo central da proposta pedagógica. Dessa forma, o PPP (2022) surge com abordagens relacionadas à formação crítica dos discentes e às estratégias metodológicas utilizadas para promover esse desenvolvimento.

Por fim, foram analisados 2 (dois) Planos de Cursos (PCs): (i) o do curso Técnico em Logística; e (ii) o do curso Técnico em Administração. O objetivo foi identificar indícios relacionados ao ensino de contabilidade no ensino médio. A

escolha desses dois PCs se justifica pelo fato de serem cursos que oferecem a disciplina de contabilidade, o que se alinha à temática desta pesquisa.

Durante a análise, observou-se que todos os cursos integrados ao ensino médio estruturam suas matrizes curriculares no Plano de Curso seguindo a seguinte organização: (i) a parte referente **Formação Geral Básica (FGB/BNCC)**, englobando disciplinas como Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; (ii) A parte diversificada, que, a partir de 2022, inclui os Itinerários Formativos: **Itinerário Formativo I** que compreende as disciplinas Eletivas, Projeto de vida, Aprofundamento obrigatório, Aprofundamento optativo e Atividades complementares; esse primeiro itinerário é comum tanto no curso técnico em logística como em administração; **Itinerário Formativo II – EPT** que corresponde à **Formação Básica para o Trabalho** com as disciplinas de Metodologia da pesquisa voltada à elaboração de projetos, Inovação social e científica, Design thinking, Higiene e segurança do trabalho, Intervenção comunitária, Projeto de vida, Pensamento computacional, Mídias na educação, Habilidades socioemocionais e comportamento empreendedor e Empresa pedagógica; que assim como o itinerário Formativo I, esse eixo é comum em ambos cursos investigado. Só apenas no **Itinerário Formativo III - EPT** que os discentes estudam as disciplinas exclusivas do curso técnico ao qual esteja matriculado na trilha da **Formação Profissional Específica**.

Na Formação Geral Básica (FGB), cada área é composta por um conjunto de componentes curriculares comuns entre os PCs, incluindo Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, Matemática, Biologia, Química, Física, História, Geografia, Filosofia e Sociologia, distribuídos conforme as respectivas áreas de conhecimento.

A variação entre os Planos de Cursos está relacionada às disciplinas integrantes do **Itinerário Formativo III EPT - Formação Profissional Específica**, além das estratégias de avaliação adotadas por cada docente, as quais são influenciadas pela sua formação específica e pelas habilidades exigidas no desenvolvimento de cada conteúdo pelos discentes. Todavia, o ensino da contabilidade é comum entre os cursos investigados. No curso Técnico em Logística no 2º ano do ensino médio com a disciplina **Fundamentos de Contabilidade e Custos** com carga horária de 80 horas/aulas; e no curso Técnico em Administração

no componente curricular **Contabilidade e Custos** também ofertados durante o 2º ano do ensino médio distribuída em 80 horas/aulas. A análise comparativa entre as competências contábil desenvolvidas para os Técnicos em Logística e Técnicos em Administração, de acordo com os Planos de Cursos, em cada uma destas disciplinas são apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6: Comparativo entre as competências contábil para os Técnicos em Logística e Técnicos em Administração.

Competências desenvolvidas na disciplina Fundamentos de Contabilidade e Custos – 80h (curso Técnico em Logística)	Competências desenvolvidas na disciplina Contabilidade e Custos – 80h (curso Técnico em Administração)
<ul style="list-style-type: none"> Diferenciar despesa, receita, ativo, passivo, patrimônio líquido, custo direto e indireto; Identificar os elementos que fazem parte do Demonstração do Resultado de Exercício - DRE; Correlacionar o significado dos tributos e suas abrangências; Correlacionar documentos fiscais, base de cálculo dos tributos e seus valores. 	<ul style="list-style-type: none"> Demonstrar os Elementos Patrimoniais de Ativo, Passivo e Situação Líquida. Calcular os Lançamentos Contábeis de Débito, Crédito e Saldo. Resolver o Balanço Patrimonial e a Demonstração do Resultado do Exercício. Diferenciar custos, despesas e investimentos.

Fonte: O Autor.

De acordo com os Planos de Cursos investigados, o enfoque da contabilidade apresenta-se alinhado ao perfil profissional de cada área, enquanto para os Técnicos em Administração, as competências envolvem a contabilidade como uma ferramenta para gerenciamento financeiro e tomada de decisões organizacionais; para os Técnicos em Logística, o ensino contábil é organizado para otimizar operações logísticas e custos dentro da cadeia de suprimentos.

Como síntese desta análise documental, o Quadro 7 apresenta os pontos significativos identificados nos documentos examinados, os quais podem contribuir significativamente para o ensino crítico contábil.

Quadro 7: Aspectos significativos identificados.

ASPECTOS SIGNIFICATIVOS IDENTIFICADOS	NOVO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PERNAMBUCO	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)	PLANOS DE CURSO
Matriz Curricular	X	X	X
Contextualização	X	X	X
Interdisciplinaridade		X	X
Projetos Integradores	X	X	X
Avaliação		X	X

Formação Crítica do discente	X	X	X
Estratégias Pedagógicas	X	X	X
Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)			

Fonte: O Autor.

A partir do Quadro 7, percebe-se que os aspectos significativos: Matriz Curricular, Contextualização, Projetos Integradores, Formação Crítica e Estratégias Pedagógicas estão presente nos 3 (três) documentos: Currículo de Pernambuco (2021), Projeto Político Pedagógico (2022) e Plano de Curso (2022), norteadores da análise.

Por outro lado, observa-se que a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) não é abordada em nenhum dos documentos analisados. A falta de discussão aprofundada sobre metodologias e estratégias pedagógicas pode indicar uma limitação na abordagem educacional proposta. A ABP, assim como outras estratégias mencionadas neste estudo, é reconhecida por sua capacidade de desenvolver a habilidade dos discentes para enfrentar problemas complexos e reais, incentivando um aprendizado mais ativo e autônomo. Sem a implementação de metodologias diversificadas além do ensino expositivo, os cursos podem não explorar plenamente o potencial para cultivar habilidades práticas e pensamento crítico entre os discentes.

Além disso, a interdisciplinaridade e a avaliação são discutidas apenas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Plano de Curso (PC) dos dois cursos. A presença desses conceitos sugere uma tentativa de criar uma abordagem educacional mais integrada e dinâmica. A interdisciplinaridade pode facilitar a conexão entre diferentes áreas do conhecimento, permitindo que os discentes compreendam a aplicação prática dos conceitos em contextos variados. No entanto, a falta de detalhes sobre como essa integração é realizada pode indicar que, apesar da intenção, a aplicação prática da interdisciplinaridade pode ser superficial.

A avaliação, como abordada nos documentos, é fundamental para monitorar e aprimorar o processo de aprendizagem. Uma avaliação bem estruturada deve alinhar-se com as metodologias de ensino adotadas e fornecer informações úteis para o desenvolvimento dos discentes. Contudo, sem uma abordagem pedagógica abrangente, os métodos de avaliação podem se limitar a medir o conhecimento

teórico, sem considerar a aplicação prática e a capacidade de resolução de problemas.

A ligação entre o PPP e os PCs revela um esforço para alinhar a proposta pedagógica com práticas avaliativas e integradoras, mas a ausência de discursões sobre metodologias de ensino pode restringir a efetividade desses esforços. A integração de estratégias pedagógicas, a exemplo da ABP, poderia transformar a forma como a interdisciplinaridade e a avaliação são aplicadas, criando oportunidades para que os discentes enfrentem desafios reais e desenvolvam habilidades que são diretamente relevantes para o mercado de trabalho.

Portanto, a inclusão da ABP e uma abordagem mais detalhada sobre a interdisciplinaridade e a avaliação podem potencialmente melhorar a qualidade do ensino oferecido. A combinação dessas práticas pode resultar em um currículo mais dinâmico e responsivo às necessidades dos discentes, promovendo um aprendizado mais significativo e preparando melhor os discentes para os desafios futuros. A revisão e atualização dos documentos curriculares com essas abordagens poderiam fortalecer a conexão entre teoria e prática, criando um ambiente educacional mais integrado e eficaz.

5.3 ETAPA II – PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

A Etapa II consistiu na aplicação de entrevistas semiestruturadas com os docentes que atuam no eixo tecnológico de gestão e negócios da Educação Profissional e Tecnológica.

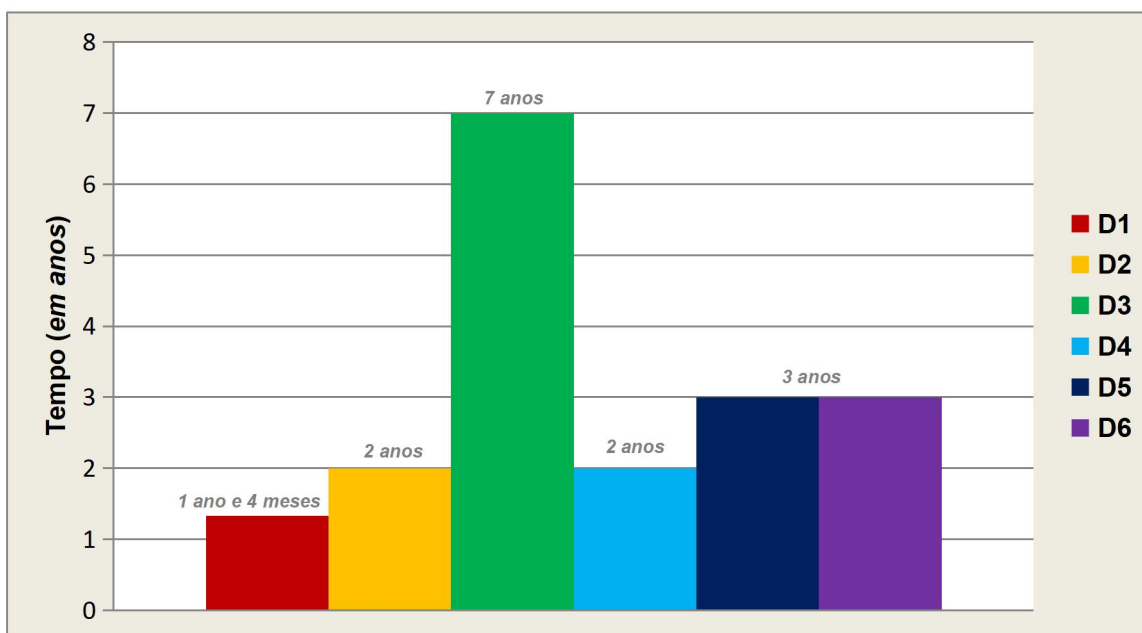
A entrevista foi estruturada em 4 (quatro) momentos, envolvendo 4 (quatro) dimensões: **(i) perfil profissional; (ii) ensino da contabilidade no curso Técnico em Logística; (iii) formação crítica aplicada ao ensino da contabilidade na EPT; (iv) Aprendizagem Baseada em Problemas**, constituída por 26 perguntas – ver APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS DOCENTES, p. 142. As entrevistas semiestruturadas ocorreram durante os meses de março e abril de 2024.

Foram entrevistados 6 (seis) docentes vinculados à Escola Técnica Estadual José Joaquim da Silva Filho. Para preservar a identidade dos entrevistados conforme os princípios éticos que envolvem o processo de coleta de dados, os docentes foram denominados na pesquisa como **D1** (docente 1), **D2** (docente 2), **D3** (docente 3), **D4** (docente 4), **D5** (docente 5) e **D6** (docente 6). Todas as 6 (seis) entrevistas foram gravadas e realizadas de forma presencial durante a jornada

de trabalho do docente, conforme a carga horária disponibilizada pela Instituição para se dedicarem ao planejamento, organização das atividades pedagógicas, reuniões e aperfeiçoamento profissional.

A “**DIMENSÃO 1 – PERFIL PROFISSIONAL**” buscou mapear o perfil profissional dos docentes que atuam no eixo tecnológico de gestão e negócios da Instituição. Após a identificação do nome do entrevistado (**pergunta 1**), o primeiro dado obtido nesta dimensão está relacionado ao **tempo de atuação na escola (pergunta 2)**, apenas um dos docentes, **D3**, atua há 7 (sete) anos, desde o início da oferta de Educação Profissional e Tecnológica pela Instituição com a transformação da antiga “Escola de Referência em Ensino Médio José Joaquim da Silva Filho” em Escola Técnica Estadual a partir do Decreto 45.439 de 12 de dezembro de 2017. Os demais docentes atuam por um período que varia entre 1 ano e 4 meses a 3 anos, conforme organizado na **Gráfico 1**.

Gráfico 1: Tempo de atuação do docente na Instituição.

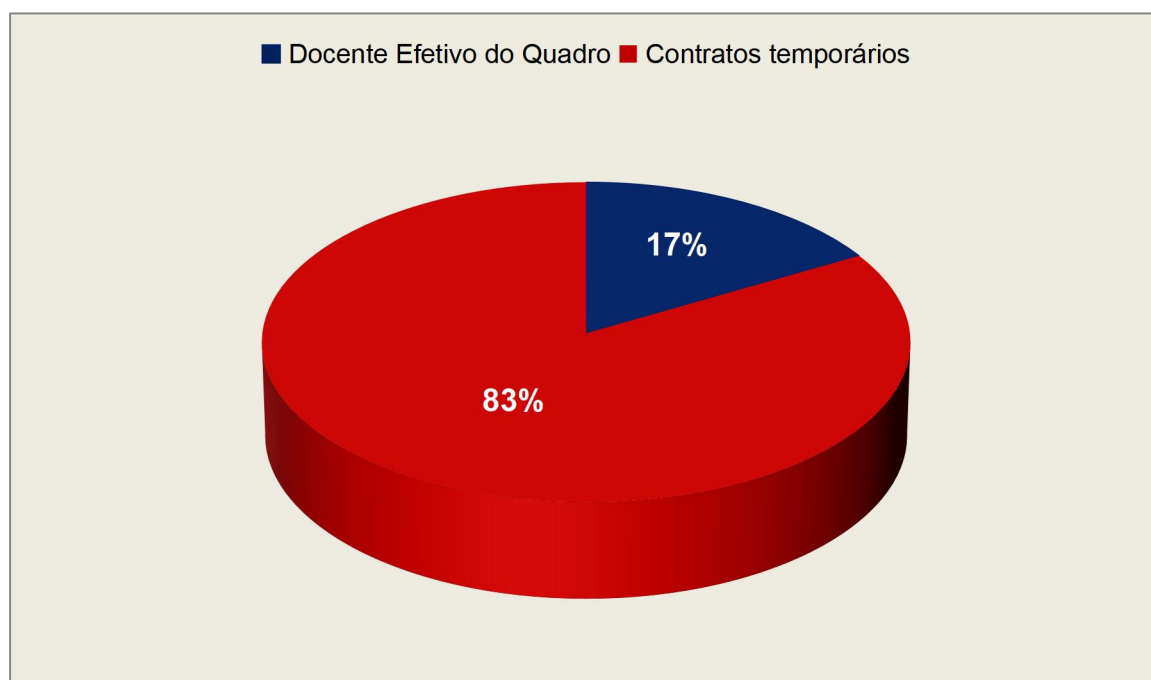


Fonte: O Autor.

Embora o tempo de atuação na instituição seja um fator relevante, ele não é o único indicador de experiência. Outras variáveis também foram observadas durante as entrevistas, como experiências profissionais fora da docência, vivências em ambientes corporativos ou industriais, e a participação em treinamentos, cursos e capacitações relacionados à área de formação.

Quanto ao vínculo trabalhista, apenas **D1** pertence ao quadro de docentes efetivos da Rede representando 17% do quadro permanente, os demais, **D2, D3, D4, D5** e **D6** possuem contratos temporários renovados, que representam 83%, mediante a demanda da Instituição, conforme evidenciado no **Gráfico 2**.

Gráfico 2: Tipo do vínculo docente com a Instituição.



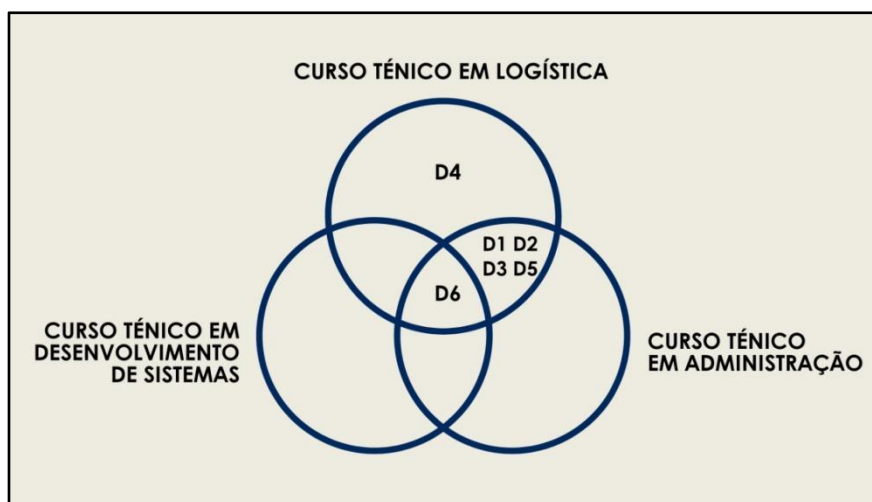
Fonte: O Autor.

Na Rede Estadual de Educação Profissional de Pernambuco, a forma de admissão de docentes para atuarem em disciplinas relacionadas com a formação técnica acontece, prioritariamente, por meio de seleção simplificada. Nota-se a escassez de Concurso Público para a área, o último edital publicado que previa o preenchimento de vagas para a área citada, aconteceu em 2015, há quase 10 anos. Isso, quando a Instituição investigada ainda não ofertava a Educação Profissional. Atualmente, a Rede conta com 56 Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) que atuam na Região Metropolitana, Zona da Mata, Agreste e Sertão do Estado, oferecendo 32 cursos.

Sobre os cursos em que os docentes atuam (pergunta 3), apenas **D4** dedica todas as suas horas-aulas, exclusivamente, para o curso Técnico em Logística; **D1, D2, D3** e **D5** atuam simultaneamente nos cursos Técnico em Logística e Técnico em Administração. O fato pode ser justificado por se tratar de dois cursos de áreas afins que pertencem ao mesmo eixo tecnológico, o de gestão e negócios.

Por outro lado, **D6** é o único entre os docentes entrevistados que atua em todos os cursos da Instituição. Embora, nem todos os cursos pertencem ao mesmo eixo tecnológico da EPT, conforme pode ser observado no Diagrama de *Venn* abaixo, ver **Figura 19**.

Figura 19: Diagrama de Venn com a atuação de cada docente entrevistado por curso.



Fonte: O Autor.

No que se refere à formação acadêmica (pergunta 4), todos os docentes entrevistados possuem curso de graduação em bacharelado em Administração. A maior titulação identificada (pergunta 5), é em nível de pós-graduação *Lato Sensu*, foram identificadas especializações diversas na área de gestão e negócios, e outras, na área da educação, conforme a **Quadro 8**.

Quadro 8: Maior titulação dos docentes da Instituição.

Docente	Pós-graduação Lato Sensu
D1	Especialização em Administração Financeira; Especialização em Gestão de Cooperativas de Crédito; Especialização em Docência do Ensino Superior.
D2	Especialização em Docência; Especialização em Gestão pública; Especialização em Gestão de Pessoas.
D3	Especialização em Gestão de Pessoas; Especialização em Gestão e coordenação escolar; Especialização em Gestão e tutoria em EAD.
D4	Especialização em Gestão pública.
D5	Especialização em Administração Financeira; Especialização em Gestão pública; Especialização em Educação Profissional e Tecnológica.
D6	Especialização em Docência; Especialização em Gestão Empresarial.

Fonte: O Autor.

Quando questionados sobre as disciplinas que ministram ou que ministraram (pergunta 6 e 7), foi identificado que nem sempre os docentes lecionam disciplinas de acordo com sua área de formação, dentre os relatos:

D1: *“Estou ministrando Administração Financeira, Marketing, Projeto de Vida e Psicologia Organizacional [...] Já ensinei Gestão de Pessoas, Sistemas Integrados, Negociação e Habilidades Socioemocionais”.*

D2: *“Já ministrei todas as disciplinas, tanto do curso Técnico em Administração, quanto em Logística”.*

D3: *“Durante esses 7 anos, já atuei em todas as disciplinas do curso, atualmente leciono a disciplina de Gestão de Pessoas e Introdução à Administração”.*

D4: *“Ministro as disciplinas de Gestão da Produção, Contabilidade de Custos e Fundamentos da Administração em Logística [...] No entanto, já ministrei praticamente todas as disciplinas da matriz dos cursos, são diversas”.*

D5: *“Atuo nas disciplinas de Projeto Integrador (PI) no curso de Administração; e a disciplina de Contabilidade tanto no curso de Logística com Administração [...] Aqui na Instituição, já ministrei Logística Reversa, Fundamentos da Administração, entre outras”.*

D6: *“Ensino, Mídias e Pensamento Computacional no curso de desenvolvimento de sistemas; e em Logística, Cadeia de Suplementos e Modais de Transporte [...] No ano passado estava com Inovação Projetos, Design Thinking, Inglês Instrumental, Programação, mas também já fiquei com Contabilidade de Custos e Marketing”.*

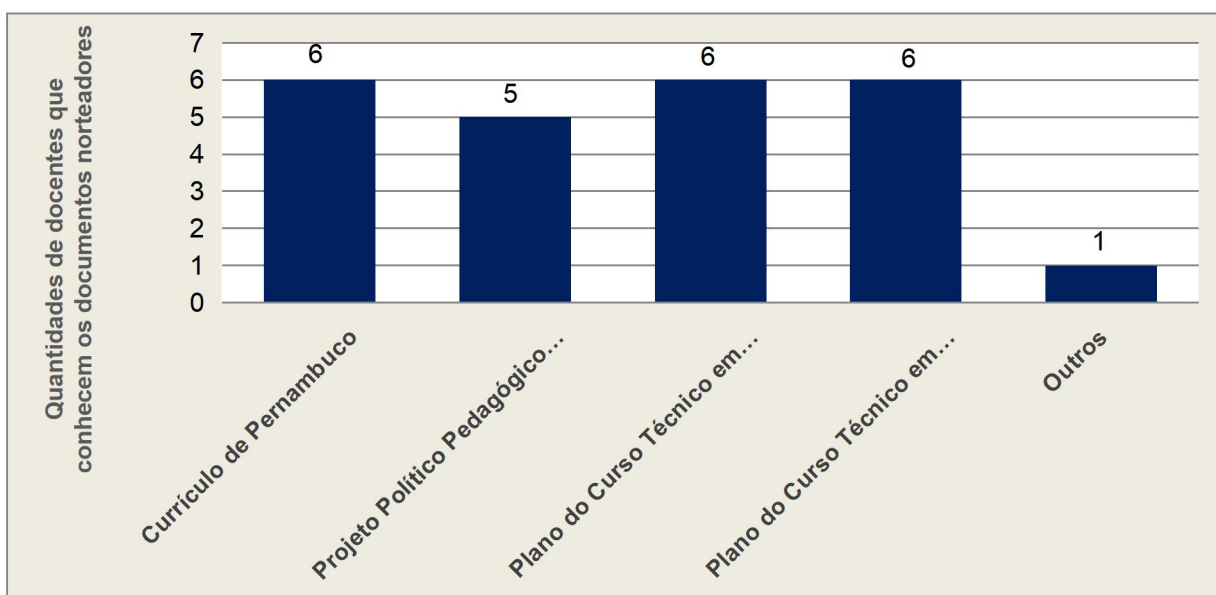
A distribuição das disciplinas para cada docente revela que nem sempre ela estará intimamente relacionada com a especialização do docente. A organização acontece conforme a necessidade da Instituição, que pode ou não corresponder exatamente à área de formação do docente, deste modo, nota-se a necessidade de habilidades docentes em áreas correlacionadas ou com experiência em disciplinas específicas que vão além da formação acadêmica. Na ocasião, todos os docentes afirmaram que **participam de treinamentos, cursos, capacitações na sua área de formação (pergunta 8)**, de forma contínua.

Questionados sobre outras atividades profissionais que desenvolvem além da docência (pergunta 9), foi identificado que o grupo não trabalha exclusivamente como docente por motivos diversos, entre eles: a valorização da experiência do mundo corporativo para aplicação de exemplos práticos no ambiente acadêmico; manter-se atualizados com relação às tendências e inovações organizacionais; complemento da renda e realização pessoal. Foram identificadas diversas atuações, entre elas: Assistente de Relacionamento em Cooperativa de

Crédito; Administrador de Fundo Financeiro da Saúde e atividades autônomas como empresários em seguimentos diversos.

Partindo para a “**DIMENSÃO 2 – ENSINO DA CONTABILIDADE NO CURSO**” buscou investigar o ensino da contabilidade no curso Técnico em Logística, quando **questionados sobre os documentos Institucionais que norteiam prática docente (pergunta 1)**, de acordo com o Gráfico 3, apenas **D1** argumentou que não conhecia apenas o **Projeto Político Pedagógico (PPP)** da Instituição, todos os outros entrevistados, **D1, D2, D3, D4, D5 e D6**, conhecem o **Currículo de Pernambuco**, o **Plano de Curso Técnico em Logística** e o **Plano de Curso Técnico em Administração**. No entanto, o docente **D6** indicou a opção “Outro” mencionado as Normas Regulamentadoras (NRs) como um documento norteador, conforme evidenciado no Gráfico 3.

Gráfico 3: Documentos norteiam a prática docente.



Fonte: O Autor.

O docente **D6** sugeriu as NRs, o conjunto de regras e diretrizes que visam garantir a saúde, segurança e qualidade de vida dos trabalhadores em diversos setores de atividade econômica, incluindo proteção contra acidentes, prevenção de doenças ocupacionais, segurança na operação de máquinas e equipamentos, ergonomia, segurança do trabalho em espaços confinados, entre outros aspectos relacionados à saúde e segurança no ambiente laboral. Atualmente existem 38 NRs,

cada uma aborda um tema específico com diretrizes detalhadas, o conjunto de NRs⁷ na íntegra pode ser acessado por meio da página do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) do Brasil.

Oliveira (2019) enfatiza a importância de um ensino de contabilidade que vá além da teoria, promovendo um diálogo constante com o contexto social em busca de soluções práticas para problemas do cotidiano. A pesquisa mostra que os professores do curso Técnico em Logística conhecem documentos institucionais que orientam suas práticas. Contudo, para estar em consonância com a perspectiva de Oliveira (2019), essa formação técnica deveria também incentivar uma reflexão crítica sobre como aplicar esses conhecimentos em situações reais, integrando a teoria com a prática para resolver problemas reais.

Quando questionados sobre o conteúdo dos documentos institucionais relativos às estratégias de ensino e à formação crítica dos discentes (pergunta 2), D1 afirmou que *“É possível definir as estratégias de ensino com base nas competências e habilidades previstas nesses documentos”*. Por outro lado, **D5** destacou que *“Esses documentos promovem uma discussão pedagógica sobre a prática docente e incentivam o uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem para a formação crítica dos alunos”*. **D6** observou que *“Os documentos delimitam os conteúdos a serem abordados em cada disciplina”*. Em contraste, **D4** mencionou que *“Conhece a existência dos documentos norteadores, mas não teve a oportunidade de lê-los em profundidade”*.

As argumentações de D2 e D3 corroboraram a perspectiva de D4. D2 afirmou que *“não existe espaço suficiente para um estudo mais aprofundado sobre os documentos norteadores”*, enquanto D3 acrescentou que *“não há oportunidade para se aprofundar nos documentos norteadores”*.

A análise das respostas revela uma compreensão diversificada sobre os documentos institucionais que orientam as estratégias de ensino e a formação crítica dos discentes. **D1** vê os documentos como ferramentas fundamentais para definir estratégias de ensino baseadas nas competências e habilidades estabelecidas. Em contraste, **D5** valoriza a contribuição desses documentos para a discussão pedagógica e o incentivo ao uso de tecnologias no ensino. **D6** observa que os documentos delimitam os conteúdos das disciplinas. No entanto, **D4** e os

⁷As **Normas Regulamentadoras (NRs)** encontram-se disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/inspecao-do-trabalho/seguranca-e-saude-no-trabalho/ctpp-nrs/normas-regulamentadoras-nrs>

participantes **D2** e **D3** identificam uma falta de aprofundamento, com **D4** reconhecendo a existência dos documentos, mas sem ter a oportunidade de estudá-los em profundidade, e **D2** e **D3** indicando a ausência de espaço para uma análise mais detalhada. Essa diversidade de opiniões sugere que, apesar da importância reconhecida dos documentos, existe uma lacuna na acessibilidade e na aplicação prática deles, o que pode limitar sua eficácia na prática docente.

No que diz respeito a configuração ensino da contabilidade se apresenta e qual sua importância para a formação do Técnico em Logística (pergunta 3),

D1 enfatizou que:

“A contabilidade se trata de um conhecimento complementar, com papel fundamental para o Técnico em Logística, especialmente no que se refere ao planejamento financeiro”.

A observação feita por **D1** reforça o que Oliveira (2019) destacou sobre a importância do ensino da contabilidade, que deve dialogar com o contexto social em busca de soluções para problemas cotidianos, integrando teoria e prática.

O docente **D6** indicou que o ensino contábil é transversal e auxilia a tomada de decisão:

“O conhecimento contábil não se limita apenas à disciplina de contabilidade, ele pode ser utilizado também, por exemplo, na disciplina de empreendedorismo, na construção de protótipos do Design Thinking, identificar os custos e a formação de preço para tomar a decisão da melhor escolha para o investimento, margens de lucro e retorno sobre investimento”.

D3 destacou a importância da contabilidade para a gestão de estoques:

“A contabilidade é crucial para o gerenciamento de estoques, permitindo que o Técnico em Logística compreenda melhor os custos envolvidos, minimize perdas e otimize a operação, o que impacta diretamente na eficiência da cadeia de suprimentos”.

D4 acrescentou o papel da contabilidade na análise de viabilidade de projetos logísticos:

“Quando se planeja um novo projeto logístico, é essencial considerar os custos envolvidos e o retorno esperado. A contabilidade fornece as ferramentas necessárias para essa análise, garantindo que as decisões sejam financeiramente viáveis”.

D5 comentou sobre a relevância da contabilidade no controle de despesas operacionais:

“O conhecimento contábil permite ao Técnico em Logística monitorar e controlar as despesas operacionais, o que é fundamental para manter a lucratividade e sustentabilidade das operações logísticas”.

Neste momento, evidenciaram-se as indicações apresentadas por Ludícibus (2010) ao reconhecer a importância do ensino da contabilidade em outras áreas.

Os docentes ainda destacaram a importância do conhecimento contábil para a conformidade legal e tributária, de acordo com **D2**: *“O profissional da logística precisa ter conhecimento sobre Nota Fiscal, saber se as operações logísticas estão conforme as leis e regulamentos fiscais”.*

Com relação aos conteúdos do ensino da contabilidade em que os discentes possuem maior grau de dificuldade (pergunta 4), os docentes compartilharam suas observações:

D1 comentou: *“Os alunos têm dificuldade com números e cálculos básicos, especialmente no domínio das quatro operações matemáticas fundamentais”.*

D2 acrescentou: *“O maior desafio é a aplicação prática desses cálculos, onde muitos estudantes se perdem”.*

D3 relatou: *“Os discentes enfrentam dificuldades ao lidar com tributos, especialmente devido à complexidade das regras e alíquotas envolvidas”.*

D4 destacou: *“Muitos alunos não conseguem compreender a equação patrimonial contábil porque têm dificuldade em utilizar equações de 1º grau”.*

D5 afirmou: *“A maior dificuldade não está nos números, mas em entender conceitos e nomenclaturas contábeis que são novos para eles”.*

D6 completou: *“Os discentes conhecem as fórmulas, sabem para que servem, mas não sabem aplicar corretamente”.*

As observações dos docentes mostram dificuldades dos alunos tanto na matemática quanto na aplicação prática contábil. Malta e Rodrigues (2020) destacam que a lacuna entre teoria e prática compromete o desempenho acadêmico, sugerindo a importância de metodologias interativas e contextualizadas para melhorar a aprendizagem.

A partir das falas dos docentes sobre os **motivos que podem levar os discentes a terem as dificuldades mencionadas (pergunta 5), e sobre quais estratégias eles utilizam para minimizar essas dificuldades (pergunta 6),** foi construído o Quadro 9.

Quadro 9: Síntese das dificuldades encontradas para o ensino da contabilidade.

Docentes	Dificuldades encontradas para ensinar contabilidade	Possíveis motivos que podem justificar essas dificuldades	Estratégias docentes para minimizar essas dificuldades
D1, D2, D3, D4 e D6	Conhecimento matemático	Lacunas de conhecimentos matemáticos que não foram adquiridos ao longo da Educação Básica em níveis anteriores ao Ensino Médio.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagens de nivelamento; • Intervenções interdisciplinares com outros componentes curriculares; • Estudo de caso.
D3	Conhecimento de tributos	Ausência de educação financeira ou fiscal adequada ao longo da vida; e complexidade do Sistema Tributário Brasileiro.	<ul style="list-style-type: none"> • Usar contextos práticos que se aproximem da realidade do discente.
D5	Conceitos e nomenclaturas contábeis	O vocabulário contábil pode não ter uma aplicação direta na vida cotidiana dos discentes, e alguns conceitos diferem do significado do senso comum, como o conceito de “Débito” e “Crédito”.	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria associada com a aprendizagem prática.

Fonte: O Autor.

Os docentes indicaram que as lacunas no conhecimento matemático derivam de uma formação inadequada na Educação Básica, exacerbadas pelos efeitos da pandemia de COVID-19. De acordo com **D2**:

“É possível perceber a carência do conhecimento matemático não só no ensino da contabilidade, mas também na física, na química e na própria disciplina de matemática, e isso ficou mais evidente depois da pandemia do coronavírus”.

Para enfrentar essas dificuldades, os docentes implementam estratégias de nivelamento e integram o ensino de contabilidade com o conhecimento matemático, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar. Como relatado por **D6**:

“[...] trabalhei em conjunto com a docente de matemática [...] fizemos uma parceria, buscamos contextualizar o conhecimento matemático que vinha sendo trabalhado, sistemas lineares, com uma aprendizagem prática na disciplina técnica”.

No que tange ao conhecimento tributário, **D3** observa: “Os discentes, em geral, enquanto cidadãos, não sabem quais são os tributos que existem, sequer têm uma percepção de quanto eles ou seus pais pagam de tributos, porque pagamos e o que os gestores públicos fazem com essa arrecadação”. O docente acredita na importância de preparar os discentes para atuar como cidadãos críticos, utilizando

contextos práticos para que entendam seu papel na sociedade além do sistema produtivo vigente.

Além disso, **D5** aponta que os conceitos e nomenclaturas contábeis são desafiadores devido à sua falta de aplicação direta no cotidiano dos discentes e ao contraste com o senso comum. **D5** destaca que: “Primeiro temos que trabalhar as questões conceituais e, só após isso, incrementar as atividades práticas para que os discentes possam desenvolver a autonomia e exercitar o aprendizado”. A necessidade de uma base conceitual sólida, combinada com práticas, reflete as dificuldades de aprendizagem relatadas e está alinhada com a visão de Eifler e Ahlert (2019) sobre a importância da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) para um ambiente dinâmico e crítico. Siqueira (2022) reforça que a ABP pode ser uma ferramenta eficaz para reduzir a lacuna entre teoria e prática, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e a resolução de problemas.

Esta abordagem é consistente com as perspectivas teóricas discutidas por Ramos (2008) e Ciavatta (2014), que enfatizam a importância de uma formação omnilateral e integrada, e com as críticas ao ensino tradicional, como as apontadas por Freitas (2003) e Frigotto (2015), que defendem uma educação que promova a autonomia e a reflexão crítica dos discentes.

Quando questionados sobre a percepção acerca do que o mundo do trabalho espera do Técnico em Logística (pergunta 7), os docentes previamente responderam: um profissional capacitado com domínio do conhecimento teórico e prático, contemplando o registro adequado de transações financeiras, o cálculo e o pagamento de impostos sobre vendas, importação e exportação, entre outros aspectos tributários relevantes. Ser um profissional multitarefa, compreendendo o processo na totalidade e pensar criticamente para tomar decisões assertivas. Esse cenário corrobora com Viera (2004) ao defender que os discentes devem estar preparados para resolver problemas e tomar decisões utilizando sua capacidade de pensamento crítico.

D1 destacou: *“O mercado valoriza profissionais que conseguem integrar conhecimento teórico e prático, especialmente em questões financeiras e tributárias, para manter a operação logística eficiente”.*

D2 acrescentou: *“Há uma grande demanda por Técnicos em Logística em Vitória de Santo Antão devido ao crescimento industrial e à posição estratégica da cidade como um centro econômico”.*

D3 comentou: *“Os empregadores buscam profissionais que não apenas*

executem tarefas, mas que também compreendam todo o processo logístico e consigam identificar oportunidades de otimização”.

D4 observou: *“A capacidade de pensar criticamente e tomar decisões assertivas é essencial, já que o ambiente logístico é dinâmico e exige respostas rápidas e eficazes”.*

D5 afirmou: *“Além do conhecimento técnico, o mercado procura por profissionais que saibam lidar com desafios práticos do dia a dia, sempre buscando soluções inovadoras”.*

D6 completou: *“[...] o mercado espera profissionais com habilidades de relacionamento; em muitos casos, elas sobressaem em relação ao conhecimento técnico”.*

Na **“DIMENSÃO 3 – FORMAÇÃO CRÍTICA APLICADA AO ENSINO DA CONTABILIDADE NA EPT”** foram levantadas questões sobre a formação crítica aplicada ao ensino da contabilidade na EPT. O primeiro questionamento desta seção buscou **identificar o olhar do docente acerca da concepção de uma formação crítica (pergunta 1)**, os entrevistados relataram:

D1 afirmou: *“Uma formação que estimule o senso crítico para que o discente possa entender o seu papel na sociedade.”*

D2 destacou: *“Quando o docente usa algo inovador e sai do modelo de aula expositiva é possível estimular o pensamento crítico.”*

D3 comentou: *“É quando o discente questiona o assunto discutido em sala de aula com coerência.”*

D4 acrescentou: *“Que a formação crítica precisa de uma participação de forma ativa para promover a mudança, ser proativo.”*

D5 concordou: *“Formar criticamente é desenvolver um senso capaz de questionar e promover sua participação, ser protagonista e não mero receptor de conhecimento.”*

D6 completou: *“A formação crítica de forma negativa é o que o discente não construiu ou é a lacuna no processo de aprendizado.”*

De acordo com Freire (1970), a formação crítica deve promover a conscientização dos alunos, desafiando-os a entender e questionar as estruturas sociais e econômicas que moldam seu contexto. Freire argumenta que a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimento, fomentando a capacidade dos alunos de refletir e agir sobre sua realidade.

Frigotto (2015) reforça essa perspectiva ao afirmar que a formação crítica é essencial para a construção de uma consciência crítica e reflexiva, que permite aos discentes compreenderem o papel da contabilidade não apenas como uma técnica, mas como um instrumento de análise e transformação social.

As respostas dos docentes respondem à pergunta sobre **os elementos essenciais para a formação crítica dos discentes no Ensino Médio Integrado (pergunta 2)**.

D1 enfatizou: *“É fundamental estimular o senso crítico para que o discente compreenda seu papel na sociedade”*.

D2 destacou: *“O uso de métodos inovadores, além do modelo expositivo, pode promover o pensamento crítico entre os alunos”*.

D3 associou a formação crítica à capacidade dos discentes de *“questionar o conteúdo discutido com coerência”*.

D4 argumentou: *“Uma participação ativa em sala de aula é crucial para promover mudança e proatividade nos alunos”*.

D5 definiu a formação crítica como: *“Desenvolver um senso crítico que permita ao discente questionar e assumir um papel ativo no aprendizado, em vez de ser um mero receptor de conhecimento”*. Essas perspectivas são coerentes e complementares à concepção de formação crítica apresentada no Capítulo 2, ver p. 29, da pesquisa.

No entanto, **D6** apresentou uma visão divergente: *“A formação crítica pode ser percebida de forma negativa, como uma lacuna no processo de aprendizado”*, o que se distancia da definição tradicional de formação crítica e sugere uma confusão entre formação crítica e dificuldades de aprendizado.

As respostas dos docentes sobre os elementos essenciais para a formação crítica dos discentes dialogam com com Borges e Alencar (2014), que apresenta o desenvolvimento do senso crítico é como elemento central para a formação de discentes capazes de questionar e participar ativamente do processo educativo, o que é reforçado pelos relatos de D1, D2 e D5. A ênfase de D2 no uso de métodos inovadores também está alinhada com a perspectiva de Souza e Dourado (2015), que apontam a necessidade de estratégias pedagógicas que transcendem o modelo expositivo para estimular a criticidade. Por outro lado, a visão divergente de D6, ressalta a necessidade de uma compreensão mais clara e consensual entre o docente sobre a formação crítica.

Os docentes foram questionados sobre como os documentos norteadores, como o Currículo de Pernambuco, o Projeto Político Pedagógico e os Planos dos Cursos Técnicos em Logística e Administração, se relacionam com a formação crítica dos discentes (pergunta 3). Embora todos tenham afirmado conhecer pelo menos um desses documentos, nenhum deles conseguiu explicar como esses materiais se conectam diretamente à formação crítica dos

alunos.

D1 comentou: *“Conheço o Currículo de Pernambuco, mas não consigo dizer como ele aborda a formação crítica.”*

D2 afirmou: *“Entendo a importância do Projeto Político Pedagógico, mas não lembro de algo específico sobre a formação crítica.”*

D3 mencionou: *“Acho que os documentos falam sobre isso, mas não tenho certeza de como se aplica.”*

D4 disse: *“Já li o Plano de Curso Técnico em Logística, mas não lembro de nada sobre formação crítica.”*

D5 declarou: *“Sei que o Plano de Curso Técnico em Administração existe, mas nunca o relatei com a formação crítica.”*

D6 completou: *“Não vejo claramente essa relação nos documentos.”*

Para superar essa lacuna, seria necessário fornecer aos docentes uma formação sobre a importância da formação crítica e como os documentos norteadores podem ser usados para promovê-la. Isso poderia ser realizado por meio de formações continuadas na aplicação prática dos princípios para fomentar o pensamento crítico dos discentes em sala de aula.

No momento em que foram indagados sobre como **compreendem o papel do docente na formação crítica do discente (pergunta 4)**, os docentes apresentaram perspectivas variadas.

D1 afirmou: *“O papel do docente é mediar a aprendizagem, proporcionando as ferramentas necessárias para que os alunos desenvolvam habilidades críticas”.*

D5 também destacou: *“O docente deve atuar como facilitador, orientando e apoiando os discentes no desenvolvimento do pensamento crítico”.*

D6 concordou, acrescentando: *“A função do educador é garantir que os alunos tenham acesso a recursos e oportunidades para aprimorar suas habilidades críticas”.*

Por outro lado, **D2** defendeu que: *“A relação pessoal entre o docente e o discente pode influenciar tanto de forma positiva quanto negativa o aprendizado, sendo crucial para criar um ambiente de apoio”.*

D3 entende que o papel do docente é: *“Instigar o discente, estimulando-o a participar ativamente e a se engajar no processo de aprendizagem”.*

D4 afirmou: *“O papel do docente é provocar os alunos para que eles possam reagir e desenvolver seu senso crítico, desafiando-os a pensar de forma mais aprofundada”.*

Diante dos dados coletados, é possível perceber que os docentes têm perspectivas variadas sobre o papel do educador na formação crítica dos discentes.

Esses dados foram sintetizados no Quadro 10.

Quadro 10: O papel do educador na formação crítica dos discentes.

DOCENTES	O PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO CRÍTICA DOS DISCENTES	INFERÊNCIAS
D1, D5 e D6	Mediação da Aprendizagem	Os entrevistados reconhecem que o educador tem a responsabilidade de facilitar o processo de aprendizagem dos discentes, fornecendo orientação, recursos e oportunidades para desenvolver habilidades críticas. Essa abordagem enfatiza a importância do suporte e da orientação ativa por parte do docente.
D2	Relação Pessoal	O entrevistado reconhece que a relação pessoal pode impactar significativamente no aprendizado dos discentes, tanto de forma positiva quanto negativa. Destaca-se a necessidade de construir conexões autênticas e de apoio com os discentes para promover um ambiente de aprendizagem eficaz.
D3	Instigar a participação	O entrevistado acredita que os docentes devem motivar ativamente os discentes a se envolverem no processo de aprendizagem, estimulando sua curiosidade, interesse e participação ativa nas atividades educacionais. Sugere-se uma abordagem proativa para envolver os discentes na construção de conhecimento.
D4	Provocação para reagir ao senso crítico	O entrevistado destaca a importância de provocar os discentes para que eles possam desenvolver e expressar seu senso crítico. Os docentes têm o papel de desafiar os discentes a pensar de forma crítica, questionar suposições e desenvolver argumentos fundamentados. Essa abordagem enfatiza a importância de criar um ambiente onde os discentes se sintam incentivados a expressar suas próprias opiniões e ideias.

Fonte: O Autor.

Em suma, essas diferentes perspectivas destacam a complexidade do papel do educador na formação crítica dos discentes.

Ao serem **questionados sobre as estratégias pedagógicas que docentes utilizam e que estimulam a formação crítica (pergunta 5)**, foi identificado:

D1: “Estudo de caso, simulação e gamificação”.

D2: “Estudo de caso e projetos”.

D3: *“Jogos de tabuleiro, estudo de caso e filme”.*

D4: *“Debate e teste escrito”.*

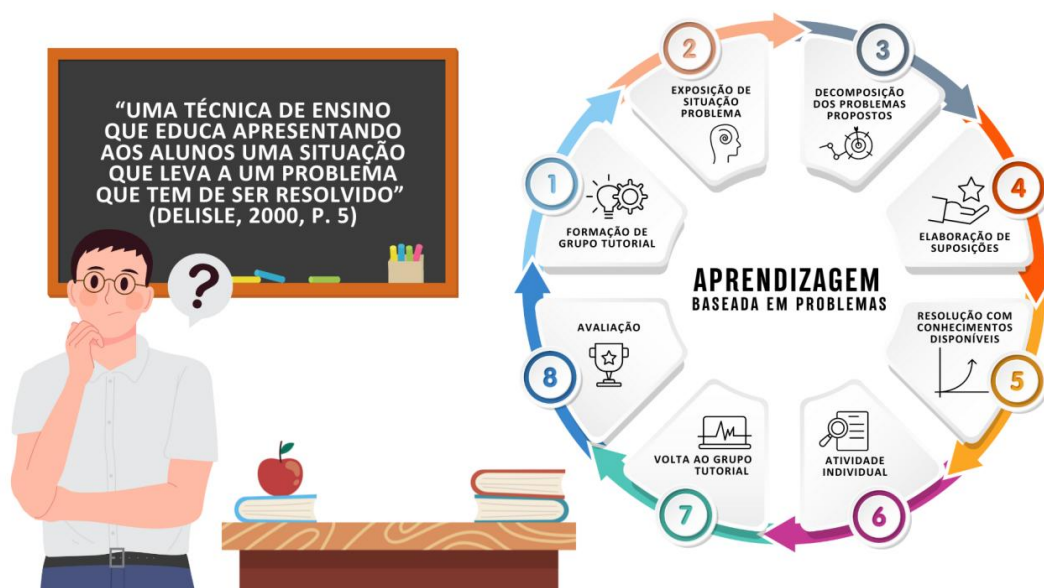
D5: *“Estudo de caso, simulação hipotética tomar decisão e não apenas memorizar conceitos”.*

D6: *“Visitas técnicas e estudo de caso”.*

As estratégias utilizadas pelos entrevistados para promover o ensino crítico, em alguns casos, coincidem com aquelas identificadas da Revisão Integrativa, apresentada no Capítulo 3, ver p. 47, desta pesquisa, entre elas: Aprendizagem Baseada em Projetos (Gazoti, 2019); Gamificação (Costa Neto e Mendonça, 2022), (Oliveira, 2022) e Gonçalves (2021); e Simulação (Santos, 2019). Diante desse resultado, percebe-se que os docentes utilizaram metodologias centradas no discente para promover a formação crítica.

A “**DIMENSÃO 4 – APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP)**” buscou evidências acerca do conhecimento docente sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), ao serem **questionados se conheciam a ABP (pergunta 1)**, os docentes **D2, D3, D5 e D6** responderam que conheciam a metodologia apresentada. Todavia, os docentes **D1 e D4** sentiram dificuldades para responder essa pergunta. Conforme previsto no roteiro do questionário da entrevista no APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS DOCENTES, p. 142, caso os entrevistados tivessem dificuldades para responder essa pergunta, um *Card* com a definição seria apresentado aos docentes, conforme a Figura 20.

Figura 20: Card com a definição de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) trazida por Delisle (2000) e os passos apresentados por Lima (2021).



Fonte: O Autor.

Diante do conceito apresentado, os docentes reconheceram a utilização dessa técnica em suas práticas pedagógicas, porém habitualmente, eles o chamam de "Estudo de Caso", uma nomenclatura que difere daquela trazida por Delisle (2020), mas que segundo **D1 e D4**, na prática, se aproxima do que traz a literatura.

Essa situação destaca a importância da comunicação e da compreensão mútua entre os docentes sobre as diferentes terminologias e abordagens pedagógicas. Embora possa haver variações na nomenclatura utilizada, a metodologia pode ser semelhante ou até mesmo igual. No entanto, é importante garantir que os docentes tenham uma compreensão clara dos princípios fundamentais da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), independentemente da terminologia utilizada. Isso pode ser alcançado por discussões, capacitações e trocas de experiências entre os próprios docentes, bem como por meio de materiais de referência e suporte Institucional.

Antes de realizar a próxima pergunta desta dimensão, em que **foi apresentado um quebra-cabeça com 7 (sete) peças embaralhadas (pergunta 2)**, cada uma correspondia a um dos passos da Aprendizagem Baseada em Problemas. A dinâmica consistiu no entrevistado ordenar as etapas em uma sequência de

passos que considerassem conveniente para a execução de uma Aprendizagem Baseada em Problemas, conforme ilustra a Figura 21.

Figura 21: Registo fotográfico realizado durante a coleta de dados, o entrevistado montado o quebra-cabeça.



Fonte: O Autor.

Além das 07 (sete) peças do quebra-cabeça com as 07 (sete) etapas identificadas da Aprendizagem Baseada em Problema, ordenada na Figura 22, foi oferecida mais 01 (uma) peça em branco para que os docentes acrescentassem, caso achassem pertinente, outras etapas identificadas por eles e que não constavam nos passos apresentados no quebra-cabeça. Cada um dos docentes ordenou as peças conforme considerava conveniente a ser trabalhado na ABP. Entretanto, nenhum deles utilizou a peça disponibilizada em branco.

Figura 22: Quebra-cabeça ordenado com com as 07 (sete) etapas identificadas da Aprendizagem Baseada em Problema (ABP).



Fonte: O Autor.

O **Quadro 11** mostra a sequência definida por cada um dos docentes entrevistados. Pode ser observada a sequência numérica selecionada pelos entrevistados em relação à sequência de passos da Aprendizagem Baseada em Problemas apresentadas na seção 2.4.2 do Capítulo 2, p. 42.

Quadro 11: Sequência dos passos da ABP, segundo os entrevistados. Adaptado de Figueiredo (2020) e Lima (2021).

SÊQUENCIA DE PASSOS	ORDEM PROPOSTA DE ETAPAS PARA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS	ORDEM SUGERIDA PELOS DOCENTES ENTREVISTADOS					
		D1	D2	D3	D4	D5	D6
PASSO 01	Formação de grupo tutorial	2º	1º	1º	1º	1º	3º
PASSO 02	Exposição da situação problema	1º	2º	2º	2º	2º	1º
PASSO 03	Decomposição dos problemas propostos	5º	7º	3º	5º	5º	6º
PASSO 04	Elaboração de suposições	6º	3º	5º	3º	6º	4º
PASSO 05	Resolução com conhecimentos disponíveis	3º	5º	6º	4º	3º	5º
PASSO 06	Atividade individual	7º	6º	4º	6º	7º	2º
PASSO 07	Retorno ao grupo tutorial para compartilhamento	4º	4º	7º	8º	4º	7º
PASSO 08	Avaliação	8º	8º	8º	7º	8º	8º

Fonte: O Autor.

Nota-se, a partir do Quadro 11, que a ordenação apresentada pelos docentes **D2** e **D3** expressa semelhanças com a proposta de passos da sequência da ABP sugerida no Capítulo 2, seção 2.4.2, p. 42, representando 62,5%. Mesmo não seguindo exatamente a ordem descrita pelos autores do referencial teórico, eles demonstraram uma maior expertise tratando-se de Aprendizagem Baseada em Problemas.

O **passo 01: formação de grupo tutorial** e o **passo 02: exposição da situação problema** coincidiram em 66,7% com a proposta sugerida. Por outro lado, o **passo 08: avaliação** coincidiu em 83,4% entre os docentes entrevistados, apenas **D4** não finalizou a ordenação dos passos da ABP com a avaliação.

As ordens citadas pelos docentes do **passo 03: decomposição dos problemas propostos** não coincidiram com a ordem apontada pelos autores estudados no referencial teórico. O docente **D6** aborda como o primeiro passo, **D3** como terceiro passo, **D2** e **D4** como quarto passo, enquanto **D2** e **D4** ordenaram como quinto passo.

Lima (2021) entende que a formação de grupo tutorial deve acontecer no terceiro momento da ABP, por outro lado, Medeiros (2021), inspirado em Martins e Espejo (2015), adaptou a ABP em sete passos apresentados na seção 2.4.2 do Referencial Teórico, p. 42. O momento da formação do grupo tutorial pode não afetar os outros passos da ABP, desde que ocorra antes do momento da resolução do problema.

O resultado identificados no Quadro 11 não coincidiu totalmente com a ordenação descrita na seção 2.4.2 do Referencial Teórico, p. 42, revelando uma necessidade de aprofundamento por parte dos docentes. Essa discrepância indica uma lacuna no conhecimento dos docentes sobre a aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas. Para resolver essa situação, é necessário oferecer formação continuada e recursos que atualizem os docentes sobre os passos e práticas recomendadas para implementar efetivamente a ABP, alinhando a teoria à prática e garantindo uma reflexão crítica mais consistente dos discentes.

Considerando que a Aprendizagem Baseada em Problemas tem a resolução de problemas como ponto central, os docentes foram questionados sobre se ela seria uma alternativa pedagógica capaz de estimular o desenvolvimento crítico do discente (pergunta 3). Unanimemente, todos os entrevistados concordaram que a aplicação de ABP, seguindo passos bem planejados, é eficaz no desenvolvimento de habilidades críticas.

D1 afirmou:

“A ABP é uma excelente ferramenta para estimular o pensamento crítico, pois permite que os alunos enfrentem problemas reais e desenvolvam habilidades analíticas e de resolução de problemas”.

D2 destacou:

“Ao adotar a ABP, os discentes são desafiados a questionar pressupostos e buscar soluções inovadoras, o que promove um ambiente de aprendizado mais dinâmico e crítico”.

D3 comentou:

“A ABP estimula a colaboração entre os alunos e a discussão em equipe, o que é crucial para o desenvolvimento de habilidades críticas e a capacidade de tomar decisões informadas”.

D4 acrescentou:

“Com a ABP, os alunos se envolvem em situações reais que exigem uma análise profunda e crítica, o que contribui significativamente para o desenvolvimento de sua capacidade de pensar criticamente”.

D5 concordou:

“Implementar a ABP permite que os discentes pratiquem a análise crítica e a tomada de decisões, habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e profissional”.

D6 completou:

“A ABP promove um aprendizado ativo e colaborativo, incentivando os alunos a questionar, discutir e refletir sobre as informações, o que é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico”.

A análise das respostas dos docentes revela um consenso sobre a eficácia da ABP para o desenvolvimento do pensamento crítico. Conforme ressaltado por Lambro (2004), a ABP é uma metodologia que estimula a autonomia intelectual e a capacidade de questionar, ao colocar os alunos diante de problemas reais e complexos. Além disso, autores como Borges e Alencar (2014) argumentam que a ABP promove uma formação ativa, incentivando a colaboração e a troca de ideias, elementos fundamentais para a construção de habilidades críticas. Assim, as falas destacam a relevância da ABP para a formação de profissionais capazes de enfrentar desafios reais.

Em seguida, os docentes entrevistados foram convidados a **refletir sobre oportunidades e desafios que esse tipo de abordagem pode relacionar-se à prática profissional no contexto do curso Técnico em Logística (pergunta 4)**. Enquanto **oportunidades** foram identificadas que:

D1: *“Aguça a visão crítica, a simulação da realidade e estima o trabalho em equipe”.*

D2: *“Trabalha a liderança e o protagonismo”.*

D3: *“Possibilita uma melhor análise crítica e um senso mais apurado no aprendizado”.*

D4 destacou que: *“O discente do integrado gosta de aulas inovadoras em detrimento da tradicional, o slide é cansativo, diferentemente do perfil de um discente de graduação”.*

D5: *“Sair do modelo tradicional, possibilita dinamizar o processo de aprendizagem, geralmente aumenta motivação e melhora o rendimento do discente”.*

D6: *“Aprimora as habilidades para trabalhar em equipe, aumenta a motivação e estimula a competitividade entre as equipes, deixando os discentes mais preparados para a vida e para o mundo do trabalho”.*

Por outro lado, esse modelo de aprendizagem apresenta alguns **desafios**:

D1: *“Dificuldade em acesso à tecnologia adequada para aprendizagem conforme as condições de trabalhos postas”.*

D2: *“Muitas vezes o docente planeja e não consegue executar, os materiais disponibilizados para trabalharmos são mais propícios à utilização de metodologias mais tradicionais”.*

D3: "Para implantar a ABP precisamos do engajamento dos discentes, cada turma tem um perfil diferente".

D4: "Os espaços de aprendizagem se limitam à sala de aula, o laboratório de logística não funciona, existe uma limitação das aulas práticas. Os discentes ficam só na imaginação, é como querer que o discente saiba o sabor de uma maçã sem a experimentar".

D5: "Percebo que alguns discentes vêm de uma cultura que tem resistência a metodologias mais inovadoras, eles vêm para a escola para sentar e ouvir, o docente precisa quebrar isso".

D6: "Discente tem dificuldade de interpretar, entender o problema, como começar a resolvê-lo, a aprendizagem flui melhor".

As respostas dos docentes sobre as oportunidades e desafios da ABP refletem diretamente as discussões encontradas na literatura. A ABP é amplamente reconhecida por fomentar uma visão crítica, liderança, protagonismo, e habilidades para o trabalho em equipe, conforme observado por De Oliveira, Imbriani De Oliveira e Fernandes (2020) e Borges e Alencar (2014).

Essas competências são essenciais para preparar os discentes para o mundo do trabalho, conforme destacaram os docentes entrevistados. No entanto, os desafios mencionados, como a dificuldade de acesso a tecnologias adequadas, o engajamento dos discentes e as limitações dos espaços de aprendizagem, estão alinhados com as limitações mencionadas por autores como Carvalho, Chachá, Quintana, Freitas e Rodrigues (2014), que ressaltam a necessidade de uma adaptação metodológica e de infraestrutura para a implementação eficaz da ABP.

Embora as vantagens identificadas mostrem que o uso do ABP pode potencializar o ensino da contabilidade em um curso Técnico em Logística e no curso Técnico em Administração, desenvolvendo as habilidades para a formação crítica dos discentes; percebe-se que os desafios relatados também são importantes de se considerar ao planejar a implantação da ABP, consoante o contexto local.

Por fim, os entrevistados foram questionados em qual(s) conteúdo(s), **a ABP pode ser utilizada como ferramenta didática dentro do campo do ensino da contabilidade (pergunta 5)**, os docentes afirmaram que a ABP pode ser usada em vários conteúdos da contabilidade, conforme sintetizado no Quadro 12.

Quadro 12: Conteúdos aplicáveis a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

Docente	Conteúdos contábeis que ABP pode ser utilizada
D1	<ul style="list-style-type: none"> Análise das Demonstrações Contábeis
D2	<ul style="list-style-type: none"> Análise de Investimentos;

	<ul style="list-style-type: none"> • Balante de Verificação; • Contabilidade de Custos.
D3	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidade de Custos; • Tributos.
D4	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de Investimentos; • Contabilidade de Custos; • Formação de Preço.
D5	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de Balanço; • Análise Financeiras; • Fluxo Financeiros e Fluxo de Caixa.
D6	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de Investimentos; • Formação de Preço.

Fonte: O Autor.

Esses resultados revelam que a Aprendizagem Baseada em Problemas pode ser uma ferramenta valiosa para o ensino da contabilidade. Fornecendo aos discentes uma compreensão dos processos organizacionais, a análise de custos e a tomada de decisões gerenciais. Pode ainda estimular o desenvolvimento crítico, preparando-os para enfrentar desafios do mundo real.

O Quadro 12 se relaciona com o estudo de Siqueira (2022), que utilizou a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) para reduzir a lacuna entre teoria e prática, estimular o pensamento crítico, desenvolver a capacidade de resolução de problemas e promover o trabalho em equipe. De acordo com De Oliveira, Imbriani De Oliveira e Fernandes (2020) e Borges e Alencar (2014), a metodologia coloca os discentes no centro da aprendizagem, desafiando-os com problemas reais que espelham desafios do mundo real, o que torna a aprendizagem mais significativa e colaborativa.

De acordo com a literatura, a ABP promove a curiosidade e o pensamento crítico, além de facilitar o desenvolvimento de habilidades de análise e síntese por meio de de investigações práticas (Delisle, 2000; Barrows, 1986). Ela também incentiva a aprendizagem colaborativa ao envolver os discentes em trabalho em grupo e discussões críticas (Leite e Esteves, 2005; Souza e Dourado, 2015). Apesar de exigir ajustes metodológicos e capacitação dos docentes, a ABP oferece benefícios significativos ao fomentar autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem (Soares, Botinha, Nova e Bulaon, 2018).

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo apresenta o Produto Educacional (PE), resultado do trabalho desenvolvido com base no referencial teórico, na revisão sistemática e na análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo. Trata-se de um livro digital que aborda uma sequência didática apoiada na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), com foco no ensino da contabilidade no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Destina-se aos docentes que atuam no ensino da contabilidade.

6.1 INTRODUÇÃO

Segundo Leite (2018), os programas de mestrado profissionais começaram no Brasil em 1995 para flexibilizar a pós-graduação *stricto sensu* em resposta às demandas sociais. Hoje, para obter o título de mestre na área de ensino, a CAPES exige um Produto Educacional (PE) como parte da dissertação. O PE pode incluir “mídias educacionais, protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais, propostas de ensino, material textual, materiais interativos, atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos”. (Leite, 2018, p. 331).

Bessemer e Treffinger (1981) consideram que o PE é um resultado tangível de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual ou em grupo (Ver Figura 23). Os autores ainda defendem que o PE deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta ou problema oriunda do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo.

Figura 23: Elementos que compõe um Produto Educacional, segundo Bessemer e Treffinger (1981).



Fonte: O Autor.

Diante do exposto, o presente trabalho trouxe como produto educacional a produção de uma Sequência Didática (SD) com a abordagem da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) para o ensino da Contabilidade de Custos. A SD é definida como *“um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos, tanto pelos docentes como pelos discentes”* (Zabala, 1998, p. 18).

Carvalho (2018) afirma que a Sequência Didática está fundamentada nos pressupostos do ensino por investigação, cuja finalidade é desenvolver conteúdo ou temas científicos com a utilização de diferentes atividades investigativas, podendo recorrer ao uso de laboratórios, demonstrações investigativas, textos históricos, problemas e questões abertas e recursos tecnológicos.

Visando implementar uma proposta de intervenção pedagógica sistematizada para potencializar a formação crítica, foi elaborado um produto educacional na forma de livro digital, que apresenta uma sequência didática, resultado desta dissertação, intitulado: CONTABILIDADE DE CUSTOS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA APOIADA NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS. Diante disso, o produto educacional, o livro digital, contendo uma sequência didática que pode contribuir para a formação crítica no ensino da contabilidade para além da memorização de fórmulas e conceitos, visando a aplicabilidade do conhecimento contábil por meio da tomada de decisão.

O produto educacional em questão surgiu a partir do referencial teórico, da revisão integrativa e da pesquisa exploratória realizada. Foi observada a necessidade de tentar minimizar as dificuldades encontradas quanto ao ensino da contabilidade no ensino médio, tendo em vista um olhar para formação crítica dos discentes.

Para tanto, a Sequência Didática foi desenvolvida para ser utilizada como elemento complementar às aulas de contabilidade de custos no intuito de minimizar os efeitos negativos do ensino estritamente expositivo e conceitual da contabilidade para o ensino médio, na intenção de promover uma aprendizagem significativa, desenvolver autonomia do discente, pensamento crítico, criatividade e poder de decisão.

Nesse sentido, a Sequência Didática consolidada como Produto Educacional, trata-se de uma proposta de aprendizagem com etapa e estratégias de metodologia apoiadas na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) para docentes e discentes,

elencando e descrevendo uma situação problema para aplicar os conhecimentos adquiridos na disciplina de contabilidade de custos.

As seções seguintes trazem a caracterização, o processo de elaboração e a avaliação do produto educacional.

6.2 CARACTERIZAÇÃO

O Produto Educacional proposto se deu a partir do resultado do referencial teórico, da revisão sistemática e análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo, composta por análise documental, entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam no eixo tecnológico gestão e negócios da Educação Profissional e Tecnológica.

A aplicação do Produto Educacional foi realizada com 15 discentes do 2º ano do curso Técnico em Logística integrado ao ensino médio na ETE – Escola Técnica Estadual José Joaquim da Silva Filho, em Vitória de Santo Antão – PE. Embora tenha sido aplicada no curso Técnico em Logística, a Sequência Didática pode ser utilizada em outros cursos do eixo tecnológico de Gestão e Negócios da Educação Profissional e Tecnológica que oferecem a disciplina de contabilidade de custos, com o objetivo principal de promover uma aprendizagem crítica.

6.3 PROCESSO DE ELABORAÇÃO

De acordo com Santos, Freitas e Souza (2020), uma Sequência Didática coloca os discentes diante de um problema a ser resolvido com a intenção de atingir determinado objetivo didático.

O Produto Educacional desta pesquisa utilizou de uma Sequência Didática associada a uma abordagem de Aprendizagem Baseada em Problemas para o ensino da Contabilidade de Custos. Essa junção dessas duas estratégias será baseada nos autores Santos, Freitas e Souza (2020) com relação a sequência didática e no autor Lima (2021) com relação a aprendizagem baseada em problema.

Lima (2021) consolidou em sua pesquisa um conjunto de 8 (oito) passos que podem ser aplicados à Aprendizagem Baseada em Problemas para o desenvolvimento da prática profissional. No entanto, esses passos também podem ser utilizados em outras áreas do conhecimento. Os passos da ABP propostos pelo autor são:

- **PASSO 01:** Formação de grupo tutorial.
- **PASSO 02:** Exposição de situação problema.
- **PASSO 03:** Identificação dos problemas propostos na situação problema.
- **PASSO 04:** Elaboração de suposições
- **PASSO 05:** Tentativa de resolução com conhecimentos disponíveis
- **PASSO 06:** Atividade individual para aquisição de novos conhecimentos.
- **PASSO 07:** Volta ao grupo tutorial para compartilhamento dos conhecimentos obtidos e discussão das informações.
- **PASSO 08:** Avaliação.

Durante o processo de desenvolvimento, foi identificado que a aplicação dos oito passos propostos por Lima (2021) precisava ser adaptada para atender ao contexto específico da pesquisa. Essa adaptação se revelou necessária para garantir que a Sequência Didática fosse mais adequada às condições e necessidades observadas durante a pesquisa.

Com base nessa análise, a Sequência Didática foi reestruturada, resultando em uma nova abordagem composta por seis etapas. Esse novo formato foi cuidadosamente ajustado para refletir melhor as particularidades do ambiente de aplicação e para promover uma maior eficácia na prática pedagógica. A reestruturação visou simplificar e otimizar o processo, facilitando a implementação e aumentando a relevância dos passos para o desenvolvimento da prática profissional.

A descrição detalhada dessas etapas pode ser observada no Quadro 13, que ilustra a adaptação e reestruturação realizada.

Quadro 13: Passos adotados na Sequência didática.

PASSOS UTILIZADOS POR LIMA (2021)		PASSOS ADOTADOS NESTA PESQUISA	
PASSO 1	Formação de grupo tutorial.	PASSO 1	Diagnóstico Inicial
PASSO 2	Exposição de situação problema	PASSO 2	Esclarecimentos de Conceitos
PASSO 3	Identificação dos problemas propostos na situação problema	PASSO 3	Formação de grupo tutorial.
PASSO 4	Elaboração de suposições	PASSO 4	Exposição da situação problema
PASSO 5	Tentativa de resolução com conhecimentos disponíveis	PASSO 5	Resolução da situação problema

PASSO 6	Atividade individual para aquisição de novos conhecimentos.	PASSO 6	Avaliação
PASSO 7	Volta ao grupo tutorial para compartilhamento dos conhecimentos obtidos e discussão das informações.		
PASSO 8	Avaliação.		

Fonte: O Autor.

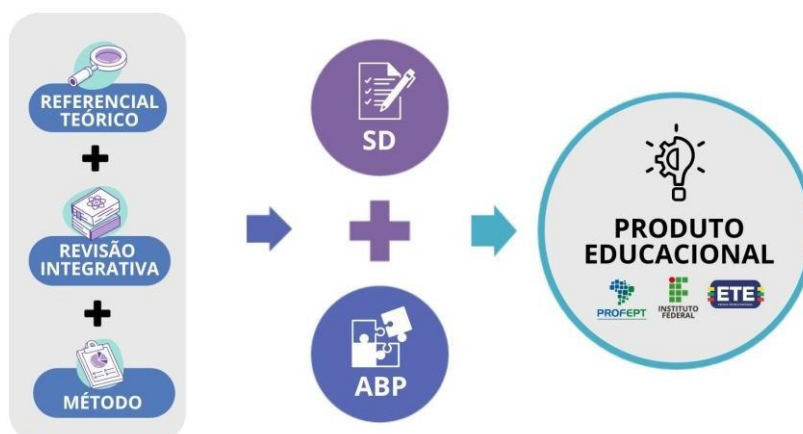
Observa-se que no Quadro 13 é possível comparar os passos adotados por Lima (2021) com os passos utilizados nesta pesquisa. Alguns dos passos sugeridos por Lima estão incorporados na estrutura adotada na pesquisa atual. Essa nova estrutura considera o público-alvo ao qual o Produto Educacional se destina, mantendo-se alinhada com os princípios da ABP. Assim, conforme indicado no Quadro 13, a construção da Sequência Didática para esta pesquisa envolveu as seguintes 6 (seis) etapas:

- **ETAPA 01 - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA:** consistiu em realizar um levantamento dos conhecimentos prévios em relação aos conceitos fundamentais para o desenvolvimento da Sequência Didática.
- **ETAPA 02 - PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA E DEFINIÇÃO DO GRAU DE LIBERDADE INTELECTUAL:** buscou apresentar a situação-problema a ser resolvida, bem como as demais etapas da Sequência Didática.
- **ETAPA 03 - RESOLUÇÃO DO PROBLEMA PELOS DISCENTES:** realização de um teste experimental das hipóteses trazidas pelos discentes para a resolução das situações-problema.
- **ETAPA 04 - SISTEMATIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS, MOMENTO COLETIVO:** discussão coletiva e socialização do que foi vivenciado na resolução do problema.
- **ETAPA 05 - SISTEMATIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS, MOMENTO INDIVIDUAL:** buscou promover a construção pessoal do conhecimento.
- **ETAPA 06 – AVALIAÇÃO:** essa última etapa concentrou-se em avaliar o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na Sequência Didática.

Para a execução dessas etapas foi utilizada uma carga horária total de 13 horas-aula, foi distribuída em 6 (seis) encontros presenciais, estabelecida após cuidadosa análise e consideração das necessidades e características dos participantes.

Assim, o ponto de partida do Produto Educacional (PE) consistiu nas indicações presentes no referencial teórico, na revisão integrativa e no método implementado por meio das adaptações das etapas de uma Sequência Didática proposta pelos autores Santos, Freitas e Souza (2020), juntamente com a proposição de Aprendizagem Baseada em Problemas apresentada pelo autor Lima (2021), conforme ilustrado na Figura 24.

Figura 24: Produto Educacional como objeto de aprendizagem resultante da pesquisa.



Fonte: O Autor.

O Produto Educacional surgiu a partir das 3 (três) fases constituintes da dissertação, sendo elas: **o referencial teórico**; a pesquisa bibliográfica inicial, que deu origem à **revisão integrativa**; e a **pesquisa exploratória**.

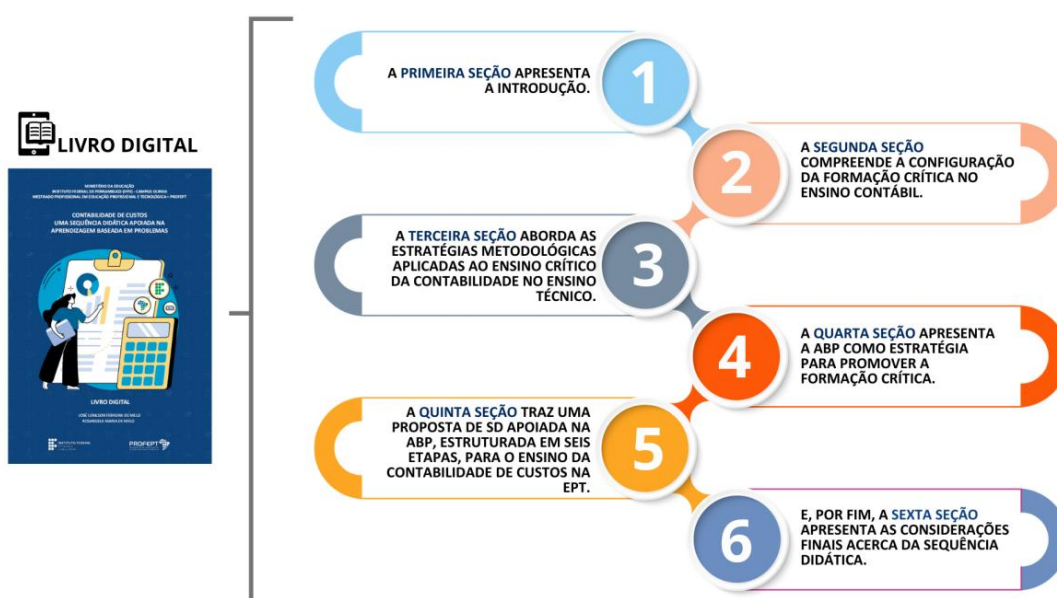
A partir da análise dos dados coletados durante as diversas fases da pesquisa, foram identificadas várias fragilidades nas práticas de ensino contábil no ensino médio, tanto para docentes quanto para discentes. Entre os principais pontos críticos observados estão: (i) a carência de material didático digital específico para a área contábil, direcionado aos cursos técnicos de nível médio, o que limita a disponibilidade de recursos adequados e atualizados para o ensino; (ii) o desafio da gestão do tempo no planejamento docente, uma vez que, na ausência de materiais prontos, os professores precisam desenvolver seus próprios recursos didáticos, o que pode resultar em sobrecarga e afetar a qualidade do ensino; (iii) as limitações na

infraestrutura institucional, que muitas vezes não oferece o suporte necessário para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e eficientes, como tecnologias e ambientes adequados para o ensino dinâmico; e (iv) a predominância de aulas expositivas, um método que pode ser menos eficaz para o ensino da contabilidade, especialmente quando se busca promover uma aprendizagem mais ativa e prática.

Essas fragilidades identificadas não apenas evidenciam as áreas que necessitam de melhorias urgentes, mas também serviram como base para o desenvolvimento do Produto Educacional proposto. O objetivo do Produto Educacional é abordar essas deficiências ao fornecer recursos e estratégias que apoiem os docentes na superação desses desafios, promovendo uma abordagem mais interativa e eficaz para o ensino da contabilidade. Além disso, a implementação desse Produto Educacional visa estimular e apoiar futuras pesquisas e inovações na área, contribuindo para o avanço das práticas pedagógicas no ensino contábil e beneficiando tanto os professores quanto os alunos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, o Produto Educacional, o Livro Digital, está estruturado em 6 (seis) seções, conforme ilustrado na Figura 25.

Figura 25: Organização das seções do Livro Digital.

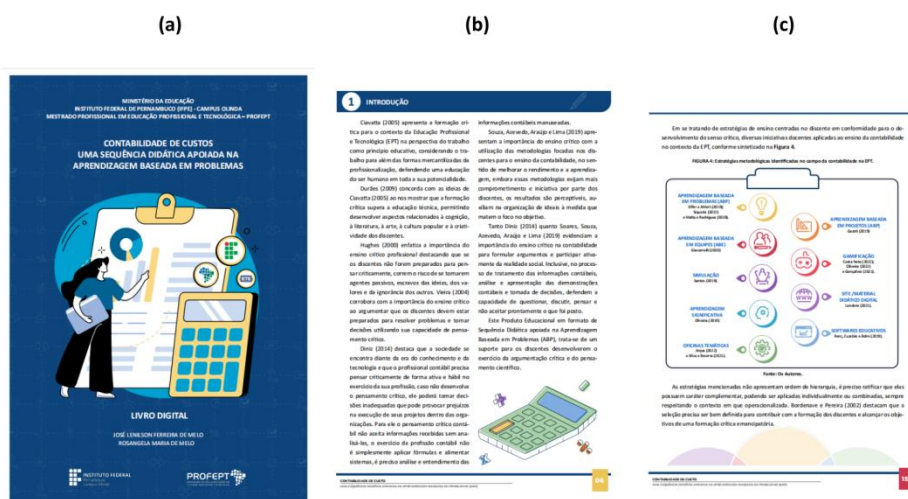


Fonte: O Autor.

A concretização do Produto Educacional contou com a colaboração de dois designers gráficos para estruturar os elementos visuais. O planejamento da

organização visual foi realizado em 6 (seis) encontros, com o objetivo de harmonizar as ideias dos autores com as dos profissionais, por meio da troca de experiências e da adaptação dos elementos gráficos ao conteúdo do trabalho. Esse processo visou obter a melhor versão possível para apresentação e avaliação. A Figura 26 mostra algumas páginas do Produto Educacional após o processo de diagramação.

Figura 26: Páginas do Produto Educacional.



Fonte: O Autor.

6.4 APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Para fins de validação, o Produto Educacional resultante desta pesquisa, a Sequência Didática com a abordagem da Aprendizagem Baseada em Problemas, foi aplicado em um contexto real. Para tanto, foram selecionados 15 (quinze) discentes do ensino médio integrado ao curso Técnico em Logística que estavam cursando a disciplina Fundamentos de Contabilidade e Custos, mediante o interesse voluntário. Os discentes interessados foram convidados a participarem de uma explanação sobre o processo de desenvolvimento do trabalho com o intuito de esclarecer a relevância do projeto, seus propósitos e o cronograma para a realização de todas as etapas da pesquisa.

Neste primeiro encontro de sensibilização, os discentes assinaram uma lista de intenção em participar da aprendizagem, indicando o nome completo, e, quando possível, disponibilizaram o número de telefone, preferencialmente *WhatsApp*, conforme o modelo disponibilizado no APÊNDICE B – MODELO DE ATA DE INTENÇÃO EM PARTICIPAR DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

(ABP), p. 145. O objetivo desta lista foi manter o controle sobre a amostra de interessados, uma vez que o processo exige vários encontros e, em alguns casos, autorização dos responsáveis, evitando que nenhum participante seja esquecido ou perdido durante o processo de aplicação. Vale ressaltar que é fundamental respeitar a privacidade dos participantes e garantir que suas informações sejam utilizadas apenas para os propósitos da pesquisa, seguindo todas as diretrizes éticas e regulamentações de proteção de dados.

Após a anuência voluntária dos participantes à pesquisa, eles preencheram o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS, ANEXO B - p. 155, sendo que os discentes menores de idade apresentaram o termo de autorização assinado pelos pais ou responsáveis conforme o ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS DE ADULTOS NÃO ALFABETIZADOS OU JURIDICAMENTE INCAPAZES, p. 161 e o TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES, ANEXO F, p. 164. Na oportunidade também foi disponibilizado o de uso de imagem conforme o ANEXO G - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA, p. 167.

Os termos assinados, incluindo o TERMO DE CONSENTIMENTO, o TERMO DE ASSENTIMENTO e o TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ, encontram-se em posse do pesquisador. A guarda desses documentos é fundamental para garantir a conformidade ética e legal da pesquisa, assegurando que todos os participantes, ou seus responsáveis legais, tenham dado consentimento informado para a participação e a utilização de suas imagens e dados pessoais. A documentação também serve para confirmar que todos os procedimentos foram seguidos corretamente e que os direitos dos participantes foram respeitados durante o estudo.

Considerando que a maioria dos discentes do segundo ano do ensino médio integrado é menor de idade, também foi planejado um canal de comunicação por meio do WhatsApp para que eles próprios ou seus pais pudessem utilizar para maiores esclarecimentos, ou eventuais dúvidas de preenchimento dos termos. Neste sentido, para estabelecer uma aproximação com os discentes, o pesquisador os convidou para participarem de um grupo de *WhatsApp* por meio de escaneamento de QR Code, conforme card apresentado na Figura 27.

Figura 27: Cad utilizado no primeiro contato com os discentes.



Fonte: O Autor.

Estabelecer uma proximidade entre o pesquisador e o participante foi fundamental, o uso dessa estratégia também viabilizou uma compreensão abrangente das experiências e perspectivas do participante.

De acordo com as ideias trazidas por Santos, Freitas e Souza (2020), Luz (2020), Medeiros (2021) e Lima (2021), levando em consideração o público-alvo à quem se destina-se a aplicação do Produto Educacional por meio de uma Sequência Didática apoiada na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) foi estruturada em 6 (cinco) etapas, com carga horária total de 13 horas-aula (hora-aula: 50 minutos cada), conforme ilustrado na Figura 28, distribuída em 6 (seis) encontros presenciais.

Figura 28: Etapas da Aprendizagem Baseada em Problemas, adaptado de Luz (2020), Medeiros(2021) e Lima (2021).



Fonte: O Autor.

Na ETAPA 1 (3 horas-aula), realiza-se um diagnóstico inicial dos conhecimentos prévios dos discentes para identificar seu nível de familiaridade com o conteúdo. A partir dessas informações, é traçado um perfil cognitivo da turma, o que possibilita um planejamento mais eficaz das atividades seguintes.

A ETAPA 2 (4 horas-aula) foca em esclarecer conceitos relacionados aos custos de produção, incluindo Despesa, Gasto, Investimento, Perda, Custos Diretos, Custos Indiretos, Custos Fixos e Custos Variáveis, para assegurar que todos os discentes compreendam esses conceitos fundamentais.

Na ETAPA 3 (1 hora-aula), os discentes são organizados em grupos tutoriais. Esta etapa inclui a formação dos grupos e a definição das funções de cada membro, preparando-os para colaborar efetivamente nas atividades posteriores.

A ETAPA 4 (1 hora-aula) envolve a apresentação e discussão de uma situação-problema. Os discentes recebem um caso específico para analisar e começar a desenvolver estratégias para a resolução, aplicando os conceitos abordados anteriormente.

Na ETAPA 5 (2 horas-aula), os discentes aplicam os conhecimentos contábeis para resolver a situação-problema apresentada na etapa anterior. Eles trabalham em grupo para desenvolver e apresentar suas soluções, promovendo a integração prática dos conceitos estudados.

Por fim, a ETAPA 6 (2 horas-aula) é dedicada à avaliação do processo de aprendizagem. São coletadas as percepções dos discentes sobre o aprendizado, suas experiências e sugestões para melhorias, visando aprimorar o processo. A aplicação das etapas pode ser evidenciada por meio da Figura 29.

Figura 29: Discentes participando da aplicação do Produto Educacional.



Fonte: O Autor.

Por fim, outro instrumento que serviu para mensurar o aprendizado foi a reaplicação da avaliação diagnóstica inicial, após concluir todas as etapas da sequência didática. Quando reaplicada, a avaliação diagnóstica foi modificada para evitar que os discentes pudessem decorar as respostas das questões que envolvem números com o objetivo de promover a compreensão dos conceitos, em vez de simplesmente memorizar informações. Essa implementação foi projetada para estimular o raciocínio, aplicação prática do conhecimento e o pensamento crítico.

O comparativo da classificação dos custos contábeis no início da aprendizagem com a classificação no final revelou uma melhora significativa no domínio dos participantes em identificar, categorizar e atribuir os custos e despesas incorridos pela empresa em suas atividades operacionais, conforme demonstrado no Quadro 14. Essa melhora é consistente com os princípios da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2003), que enfatiza a importância da integração de novos conhecimentos com estruturas de conhecimento previamente existentes. De acordo com Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando os discentes conseguem relacionar novos conceitos com conhecimentos já adquiridos, facilitando a compreensão de novas informações. O progresso observado nos participantes pode ser atribuído a essa abordagem, que possibilita uma compreensão mais ampla dos conceitos contábeis.

Quadro 14: Comparativo do percentual de acertos na avaliação diagnóstica inicial e final.

CONHECIMENTO/ CONTEÚDO	PERCENTUAL DE ACERTOS NA APLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL NA ETAPA 1	PERCENTUAL DE ACERTOS NA REAPLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA ETAPA 6
Identificação das despesas.	6,67%	66,66%
Identificação dos Custos.	20%	91,67%
Classificação dos Custos Diretos e Indiretos.	46,67%	83,33%
Classificação dos Custos Fixos e Custos Variáveis.	40%	75%
Operações matemáticas aplicadas ao ensino contábil.	6,67%	58,33%

Fonte: O Autor.

Ao comparar avaliações diagnóstica inicial na ETAPA 1 e final na ETAPA 6, foi possível identificar progressos quanto a classificação dos custos utilizados no processo produtivo, classificação das despesas, custos diretos, custos indiretos, custos fixos e custos variáveis, além do avanço no domínio das operações matemáticas aplicadas ao ensino contábil.

6.5 AVALIAÇÃO

Leite (2018) sugere que a avaliação de um Produto Educacional seja conduzida por um guia de perguntas estruturado a partir de cinco dimensões: **atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança da ação**, conforme ilustrado na Figura 30.

Figura 30: Aspectos necessários para avaliar um PE, de acordo com Leite (2018).



Fonte: O Autor.

Diante das considerações de Leite (2018), foi construído o APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL, p. 146, com o objetivo de captar a percepção do discente acerca da aprendizagem, bem como, aprimorar o produto, corrigir falhas e implementar melhorias.

Após participarem da aplicação da Sequência Didática apoiada na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), os discentes envolvidos na aprendizagem foram submetidos a uma avaliação do Produto Educacional. No último encontro, imediatamente após a conclusão da última etapa da aprendizagem, os discentes responderam ao questionário com 14 perguntas, organizadas em 5 (cinco) eixos, de acordo com as dimensões citadas por Leite (2018): atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança da ação. Além destas perguntas, foi construído um espaço em branco para sugestões discursivas com críticas, sugestões e/ou elogios, visando uma coleta de dados complementar que não possa ter sido atendida por meio das questões objetivas.

As respostas referentes às questões objetivas foram organizadas em 5 Tabelas, estruturada por eixo, conforme disposição a seguir: Tabela 2 concentram-se os dados referentes ao eixo atração; na Tabela 3, o eixo compreensão; na Tabela 4, o eixo envolvimento; Tabela 5, o eixo aceitação e, por fim, a Tabela 6 apresenta os dados do eixo mudança da ação. Dos 15 (quinze) discentes que participaram da aprendizagem, 12 (doze) responderam o questionário de avaliação.

Quanto ao Eixo Atração (ver Tabela 2), em relação ao material gráfico, metade (50%) dos participantes classificou o material gráfico (cores, imagens, layout, etc.) como excelente, enquanto a outra metade (50%) muito bom. Além disso, a proposta de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a maioria (58,34%) concorda que ela é uma estratégia atrativa para o ensino da contabilidade de custos, seguida por uma parcela menor (33,34%) que concorda totalmente. A carga horária foi o único questionamento que recebeu a classificação Razoável (8,33%), porém a maioria considera que a carga horária foi boa (41,66%), seguido de muito bom (33,34%) e Excelente (16,64%).

Tabela 2: Pesquisa de avaliação com os discentes eixo atração.

EIXO: ATRAÇÃO					
	Excelente	Muito bom	Bom	Razoável	Ruim
1) Como você considera o material gráfico apresentado (cores, imagens, layout e etc)?	50%	50%			
	Concordo Totalmente	Concordo	Neutro	Não Concordo	Discordo Totalmente
2) A proposta de Aprendizagem Baseada em Problemas é uma estratégia atrativa para o ensino da contabilidade de custos?	33,34%	58,34%	8,33%		
	Excelente	Muito bom	Bom	Razoável	Ruim
3) Como você considera a carga horária destinada para essa aprendizagem (13h)?	16,64%	33,34%	41,66%	8,33%	

Fonte: O Autor.

Em relação ao **Eixo Compreensão** (ver Tabela 3), dois terços dos discentes (66,66%) consideram o conteúdo relevante para a formação técnica em logística. Ademais, 83,33% concordam que o material promoveu novos conhecimentos ou aprimorou o que já sabiam sobre contabilidade de custos. Enquanto dois terços (66,66%) concordam que puderam pensar criticamente sobre a classificação dos custos e despesas contábeis. Metade dos participantes concorda totalmente que a Aprendizagem Baseada em Problemas possibilitou uma reflexão crítica da aplicabilidade do conhecimento contábil.

Tabela 3: Pesquisa de avaliação com os discentes eixo compreensão.

EIXO: COMPREENSÃO					
	Excelente	Muito Bom	Bom	Razoável	Ruim
4) Você considera que o conteúdo deste material é relevante para sua formação Técnico em Logística?	66,66%	25%	8,33%		
	Concordo Totalmente	Concordo	Neutro	Não Concordo	Discordo Totalmente
5) Esse material foi capaz de promover novos conhecimentos ou aprimorar o que você sabe quanto a Contabilidade de Custos?	16,66%	83,33%			
	Concordo Totalmente	Concordo	Neutro	Não Concordo	Discordo Totalmente
6) Com a aplicação do material, foi possível pensar criticamente sobre a classificação dos custos e	33,33%	66,66%			

despesas contábil?	Concordo Totalmente	Concordo	Neutro	Não Concordo	Discordo Totalmente
7) A utilização da Aprendizagem Baseada em Problemas possibilitou uma reflexão crítica da aplicabilidade do conhecimento contábil?	50%	50%			

Fonte: O Autor.

No **Eixo Envolvimento** (ver Tabela 4), metade (50%) concorda totalmente que a aprendizagem promoveu engajamento para realizar a sequência didática. E 50% classificam que o seu interesse pela participação nas atividades foi bom, enquanto um terço (33,33%) classifica como excelente. Quase metade (41,66%) concorda totalmente que a proposta estimulou sua autonomia por meio do processo de tomada de decisões.

Tabela 4: Pesquisa de avaliação com os discentes eixo envolvimento.

EIXO: ENVOLVIMENTO					
	Concordo Totalmente	Concordo	Neutro	Não Concordo	Discordo Totalmente
8) A aprendizagem promoveu engajamento para realizar a Sequência Didática?	50%	41,66%	8,33%		
	Excelente	Muito Bom	Bom	Razoável	Ruim
9) Como você classifica seu interesse pela participação nas atividades?	33,33%	50%	16,66%		
	Concordo Totalmente	Concordo	Neutro	Não Concordo	Discordo Totalmente
10) A proposta apresenta estimulou sua autonomia por meio do processo de tomada de decisões?	41,66%	41,66%	16,66%		

Fonte: O Autor.

No **Eixo Aceitação** (ver Tabela 5), a maioria (66,66%) concorda que os objetos de aprendizagem (vídeos, textos, dinâmicas, etc.) foram adequados. Dois terços (66,66%) se sentem totalmente satisfeitos com a aplicação da sequência didática. A maioria (58,34%) concorda totalmente que o material deveria ser aplicado nas aulas de contabilidade de custos. E três quartos (75%) concordam totalmente que a aprendizagem possibilitou uma nova percepção sobre a contabilidade de custos.

Tabela 5: Pesquisa de avaliação com os discentes eixo aceitação.

EIXO: ACEITAÇÃO					
	Concordo Totalmente	Concordo	Neutro	Não Concordo	Discordo Totalmente
11) Os objetos de aprendizagem utilizados para essa aprendizagem (vídeos, textos, dinâmicas e etc) foram adequados?	66,66%	33,33%			
	Concordo Totalmente	Concordo	Neutro	Não Concordo	Discordo Totalmente
12) Você se sente satisfeito quanto à aplicação dessa Sequência Didática?	66,66%	33,33%			
	Excelente	Muito Bom	Bom	Razoável	Ruim
13) Como você recomendaria a aplicação desse material para as aulas de contabilidade de custos?	58,34%	41,66%			
	Concordo Totalmente	Concordo	Neutro	Não Concordo	Discordo Totalmente
14) A aprendizagem possibilitou uma nova percepção acerca da contabilidade de custos?	75%	25%			

Fonte: O Autor.

Por fim, no **Eixo Mudança da Ação** (ver Tabela 6), 58,34% concordam que, após a participação na aprendizagem, foi possível utilizar os conhecimentos contábeis de forma crítica para além da memorização de fórmulas e conceitos.

Tabela 6: Pesquisa de avaliação com os discentes eixo mudança da ação.

EIXO: MUDANÇA DA AÇÃO					
	Concordo Totalmente	Concordo	Neutro	Não Concordo	Discordo Totalmente
15) Após a participação na aprendizagem, foi possível utilizar os conhecimentos contábeis de forma crítica para além da memorização de fórmulas e conceitos?	58,34%	41,66%			

Fonte: O Autor.

Essa análise estruturada pelo eixo atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança da ação, permitiu inferir uma recepção positiva ao Produto Educacional da Sequência Didática com a abordagem de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) para o ensino da contabilidade de custos, com destaque para o estímulo ao pensamento crítico, à relevância do conteúdo e a promoção de novos conhecimentos.

Por outro lado, os dados coletados nos espaços em branco do questionário destinado a sugestões discursivas com críticas, sugestões e/ou elogios, visando

uma coleta de dados complementares que não possa ter sido atendida por meio das questões objetivas, possibilitaram as seguintes coletas:

Discente 1: *“Gostei muito, só achei ruim porque foram poucas aulas”*

Discente 2: *“Foi um ótimo período de aprendizagem e troca de conhecimentos técnicos na área contábil, entretanto, o tempo e a quantidade de encontros foram curtos”*

Discente 3: *“Eu achei muito interessante, foi um bom conhecimento”*

Discente 4: *“Gostaria que tivéssemos tido mais atividades e encontros didáticos”*

Discente 5: *“Eu gostei muito da aprendizagem, achei bastante útil e me ajudou muito”*

Discente 6: *“Poderia ter mais encontros e aumentar a carga horária, mas de resto, tudo ótimo”*

Discente 7: *“Obrigado, vou sentir saudades das aulas”*

Discente 8: *“Gostei muito dos encontros, aprendi muito”.*

Os relatos acima levam a inferir que, enquanto todos os discentes parecem ter tido uma experiência positiva de aprendizado, há uma tendência geral de desejo por mais tempo e encontros para explorar mais profundamente o conteúdo. Um tempo adicional permitiria que os discentes explorem os conceitos com detalhes, principalmente na ETAPA 2, em que foi disponibilizada 4 horas-aula para esclarecer conceitos confusos quanto aos custos utilizados na produção (Despesa, Gasto, Investimento, Perda, Custos diretos, Custos indiretos, Custos fixos e Custos variáveis). Esse ajuste na carga horária pode levar a uma compreensão mais profunda e abrangente do assunto. Ainda, com mais tempo disponível, o docente pode abordar tópicos adicionais ou complementares que não seriam possíveis em um período mais curto, enriquecendo assim a experiência de aprendizado.

6.6 DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IFPE

O Produto Educacional materializado em formato de Livro Digital, encontra-se disponível no ANEXO H, p.168 e no Repositório Institucional do IFPE. O acesso ao PE é livre e pode ser acessado e baixado gratuitamente por meio do seguinte endereço eletrônico disponível em: <<https://doi.org/10.29327/5419292>>.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresenta as considerações finais desta dissertação, sendo dividido em quatro seções. A primeira seção traz a introdução, retomando o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos que deram suporte ao estudo. A segunda seção aponta as dificuldades e limitações que surgiram ao longo da pesquisa. A terceira seção apresenta as contribuições advindas da pesquisa. Por fim, a quarta seção aponta os trabalhos futuros que puderam ser identificados com a conclusão do estudo.

7.1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação teve como objetivo principal implementar e avaliar uma estratégia educacional estruturada para aprimorar a formação crítica dos alunos na disciplina de Fundamentos de Contabilidade e Custos, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Uma das descobertas significativas deste trabalho foi a compreensão de que a formação crítica dos discentes na contabilidade vai além do simples domínio dos conceitos técnicos e procedimentos contábeis. Embora esses elementos sejam fundamentais, a verdadeira formação crítica envolve uma compreensão profunda do papel da contabilidade na sociedade, sua relação com outras áreas do conhecimento e sua influência nas decisões organizacionais e sociais.

O **primeiro objetivo específico** concentrou-se em investigar as iniciativas, as limitações e os desafios existentes para a condução do ensino da contabilidade no curso Técnico em Logística. Esse objetivo mostrou-se, a partir da pesquisa exploratória realizada com os docentes, que as iniciativas, limitações e desafios para a condução do ensino da contabilidade no curso Técnico em Logística podem variar dependendo do contexto específico da instituição de ensino, do corpo docente e dos recursos disponíveis.

O segundo objetivo específico desta pesquisa foi identificar as estratégias e metodologias pedagógicas descritas na literatura que podem promover a formação crítica dos alunos. Para atingir esse objetivo, foi realizada uma Revisão Integrativa. Essa revisão revelou que metodologias como Aprendizagem Baseada em Equipes, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Significativa, Gamificação, Simulação, Softwares Educativos, Oficinas

Temáticas e Sites com conteúdos digitais são eficazes na promoção do pensamento crítico e na aplicação dos conhecimentos contábeis no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

O **terceiro objetivo específico** visou estabelecer critérios para o planejamento, desenvolvimento e aplicação de uma proposta pedagógica sistematizada para o desenvolvimento do ensino da contabilidade na EPT baseadas nas percepções docentes. Ao longo das análises realizadas, identificou-se a importância de práticas pedagógicas que estimulem a reflexão, o debate e a análise crítica dos discentes sobre os aspectos teóricos e práticos da contabilidade. Além disso, destacou a relevância do papel do docente como mediador do processo de formação crítica dos discentes. Eles são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem onde os discentes se sintam motivados a questionar, investigar e construir conhecimento de forma autônoma.

Quanto ao **quarto objetivo específico**, consistiu em elaborar uma Sequência Didática, em formato de livro digital, voltada para a formação do sujeito crítico no ensino da contabilidade. A Sequência Didática foi baseada na Aprendizagem Baseada em Problemas para fomentar a formação crítica no ensino da contabilidade, a aplicação do Produto Educacional mostrou que foi possível promover uma reflexão crítica sobre a classificação dos custos e despesas contábeis.

Por fim, esta dissertação evidenciou a necessidade de uma abordagem educacional estruturada para a formação crítica no ensino da contabilidade na Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa destacou que, além do domínio técnico, é essencial promover a reflexão e a compreensão do papel da contabilidade na sociedade e nas decisões organizacionais. As estratégias e metodologias identificadas e a aplicação da Sequência Didática comprovam a eficácia de práticas pedagógicas inovadoras, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

7.2 DIFICULDADES E LIMITAÇÕES

A princípio, a temática da formação crítica no ensino da contabilidade aplicada ao contexto da Educação Profissional e Tecnológica é pouco discutida na literatura, representou um desafio para o pesquisador, especialmente ao tentar integrar diferentes perspectivas e abordagens.

O tempo para conduzir as etapas da pesquisa, especialmente no contexto de equilibrar a gestão do tempo das responsabilidades acadêmicas com outras

obrigações, como trabalho e família, foi outro fato que impactou o escopo da pesquisa.

As questões relacionadas ao trâmite do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) foram uma das dificuldades encontradas ao desenvolver a pesquisa. A preparação da documentação necessária para submeter o projeto ao CEP pode ser complexa e exigir uma compreensão detalhada das diretrizes éticas e regulatórias. As políticas e procedimentos do CEP podem variar entre instituições, o que pode causar confusão ou inconsistências para o pesquisador. É importante estar ciente das diretrizes específicas do CEP da instituição submetida, na intenção de planejar adequadamente o cronograma da pesquisa.

Como também, encontrar participantes disponíveis para participarem da coleta de dados foi desafiador, tratando-se especialmente de discentes interessados em participar da aplicação e avaliação do Produto Educacional e compatibilidade de horário dentro da jornada docente para disporem à coleta de dados na etapa da pesquisa exploratória.

Embora essas dificuldades e limitações possam representar desafios significativos, abordá-las de forma cuidadosa e estratégica pode ajudar a garantir a qualidade e a relevância da pesquisa e contribuir para avanços significativos no campo da formação crítica do discente no ensino da contabilidade na Educação Profissional e Tecnológica.

7.3 CONTRIBUIÇÕES

Ao revisar a literatura existente e realizar análises aprofundadas, a dissertação contribui para ampliar o conhecimento teórico sobre o processo de formação crítica dos discentes no contexto específico da contabilidade na EPT, auxiliando a fundamentar e embasar futuras pesquisas e práticas educacionais.

A Revisão Integrativa contribuiu na identificação das práticas pedagógicas que se mostraram eficazes para promover a formação crítica dos discentes na contabilidade. Essas práticas podem servir de referência para instituições de ensino e docentes interessados em aprimorar seus métodos de ensino.

Ao abordar um tema relevante e atual no campo da educação contábil, a dissertação estimulou a reflexão e o debate acadêmico sobre questões relacionadas à formação crítica dos discentes, podendo inspirar outros pesquisadores a explorar novos aspectos do tema e contribuir para o avanço do conhecimento na área.

O Produto Educacional desenvolvido nesta pesquisa oferece uma ferramenta prática e acessível para docentes interessados em adotar abordagens pedagógicas críticas no ensino da contabilidade. Ele inclui recursos, atividades e materiais de apoio projetados para estimular o pensamento crítico dos alunos por meio de situações-problema, simulações realistas e reflexões sobre a contabilidade.

O estudo também orienta docentes e pesquisadores interessados em desenvolver práticas educacionais que promovam a formação crítica dos discentes na contabilidade no campo da EPT, podendo resultar na implementação de abordagens pedagógicas eficazes e alinhadas com as demandas do mundo do trabalho e da sociedade.

Ademais, os resultados oferecem uma contribuição significativa para a compreensão e aprimoramento do processo de formação dos discentes e práticas docentes na área contábil, fornecendo direcionamentos, recomendações e orientações para futuras pesquisas e práticas educacionais. Em síntese, este estudo avança o conhecimento sobre a formação crítica dos alunos no ensino da contabilidade na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), promovendo o desenvolvimento integral dos futuros profissionais. Espera-se que os resultados apresentados inspirem novas pesquisas e iniciativas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem da contabilidade na EPT, promovendo assim um desenvolvimento humano mais completo.

7.4 PERSPECTIVAS DE TRABALHOS FUTUROS

Futuras pesquisas podem contribuir para avançar no campo da formação crítica do discente no ensino da contabilidade na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Dentre elas, realizar estudos longitudinais para investigar o impacto da formação crítica na contabilidade ao longo do tempo, acompanhando o desenvolvimento dos discentes desde o início do curso até sua inserção no mundo de trabalho. Isso permitirá compreender melhor como a formação crítica influencia a trajetória profissional e o desempenho dos indivíduos ao longo de suas carreiras.

No entanto, uma proposta de intervenção para desenvolver e validar instrumentos de específicos para mensurar a formação crítica dos discentes na contabilidade, considerando não apenas o domínio dos conhecimentos técnicos, mas também a capacidade de análise crítica, argumentação e processo de tomada de decisão.

Além dos pontos mencionados, é importante destacar que o recurso Produto Educacional desenvolvido a partir desta pesquisa não é um conjunto fixo de diretrizes para serem seguidas pelo docente em sala de aula, mas sim uma sugestão de aprendizagem complementar. É válido ressaltar que o conteúdo deste material pode ser aprimorado consideravelmente com as valiosas colaborações de outros especialistas e profissionais que trabalham na área de ensino de contabilidade no ensino médio. Por outro lado, pode-se explorar outras abordagens pedagógicas inovadoras e alternativas para promover a formação crítica dos discentes na contabilidade. Essas abordagens podem oferecer novas formas de engajar os discentes e estimular o pensamento crítico.

Essas perspectivas de trabalhos futuros oferecem um ponto de partida para pesquisas adicionais que podem ampliar nosso entendimento sobre a formação crítica do discente no ensino da contabilidade na EPT e contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais e políticas públicas no campo da Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, F. W.; ALVES, S. D. B.; SANTOS, D. G. dos; NUNES, S. M. T. Contribuições de aulas contextualizadas para a formação crítico/reflexiva de discentes da Educação Básica. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 01–17, 2016.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. **Processos de**, 2004.
- ANJOS, J. N. **A formação empreendedora social no ensino técnico integrado: práticas educativas na busca de uma formação humana, integral, politécnica e omnilateral**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus João Pessoa, João Pessoa, 2022.
- ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G.(Org) **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.
- AUSUBEL, D. P. **Psicologia Educacional: Uma Visão Cognitiva**. Editora Artmed, 2003.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.
- BARBANTI, M. C. M. Estudo sobre a informática no ensino de administração de empresas. In: XXV Encontro da Anpad - ENANDAP, Campinas, 2001. **Anais...**, 2001.
- BARBOSA, A. M. V. **A relação e a comunicação interpessoais entre o supervisor pedagógico e o discente estagiário**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2012.
- BARELL, J. **Problem-Based Learning. An Inquiry Approach**. Thousand Oaks: Corwin Press. 2007.
- BARROWS, H. S. **A Taxonomy of Problem-Based Learning methods**. Medical Education, v.20, p. 481-486, 1986.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de discentes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BESSEMER, S. P; TREFFINGER, D. J. Analysis of creative products: review and synthesis. **The Journal of Creative Behavior**, v. 15, n. 3, p. 158-178. 1981.
- BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do discente: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do discente do ensino superior. **Cairu em revista**, Cairu, p. 119-143, 2014.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 83, p. 263-293, 2014.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M.. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BOTTENTUITT J., J. B.; LISBOA, E. S.; COUTINHO, C. P. O INFOGRÁFICO E AS SUAS POTENCIALIDADES EDUCACIONAIS. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília: Junho, 2020.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 10 jun. 2023.

BUSS, C. da S.; MACKEDANZ, L. F. O ensino através de projetos como metodologia ativa de ensino e de aprendizagem. **Revista Thema**, v. 14, n. 3, p. 122-131, 2017.

CABRAL, M. V. A., DE ARAÚJO, J. A. C., DE SOUSA, A. M., REIS, P. B., BITENCOURT, E., DA SILVA COSTA, R. A., & REZENDE, A. L. R. Análise dos aspectos gerais e as etapas da revisão de literatura integrativa para profissionais da saúde. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 5, n. 4, p. 2-1459-1469, 2023.

CARVALHO B. M., CHACHÁ, S. G. F., QUINTANA, S. M., FREITAS, L. C. C., & RODRIGUES, M. D. L. V. Aprendizado baseado em problemas. **Medicina (Ribeirão Preto)**, 2014.

CARVALHO, A. M. P. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino por Investigação**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. V 18, n.3. 765–794. 2018.

CARVALHO, E. Q.; CAVALCANTI, R. J. de S. Inclusion in Professional and Technological Education: an emancipatory approach to Work as an Educational Principle. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. e115953219, 2020.

CARVALHO, M. F. O cinema em sala de aula e sua contribuição para formação crítica do discente. **Revista UNIVERSITAS**, Santo Antônio da Platina, v. 1, n. 8, p. 205-224, 2022.

CARVALHO, M. P.; MOTA, E. dos A.. Ensino médio integrado e a educação matemática crítica como possibilidades para uma formação democrática e emancipatória. **Cadernos de Educação Básica**, v. 7, n. 2, p. 94-108, 2022.

CHIRELLI, M. Q.; MISHIMA, S. M. O processo ensino- aprendizagem crítico-reflexivo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, p. 326- 331, 2004.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, I; LIMA, J. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, p. 408-415, 2009.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 27–41, 2012.

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade. In: RAMOS, Marise (org.).**Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnicidade e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187 – 205, 2014.

COSTA NETO, J. A.; MENDONÇA, A. M. G. D. **Gamificação no ensino e aprendizagem em contabilidade de custos: uma análise experimental no IFPB**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cabedelo. Cabedelo, 2022.

CRESWELL, J. W. **PROJETO DE PESQUISA: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, J. A. S.; ARXER, E. A.; BIZELLI, J. L. Ensino híbrido e as TIC no ensino superior. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO**. 2016.

DE OLIVEIRA, F. R.; IMBRIANI DE OLIVEIRA, D. H.; FERNANDES, A. H. Metodologias Ativas: Repensando a Prática Docente no Contexto Educacional do Século XXI. **Revista Aproximação**, [S.l.], v. 2, n. 02, 2020.

DELISLE, R. **Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas**. Porto: ASA, 2000.

DINIZ. **MANUAL DO CONTABILISTA DE SUCESSO**. Portal Ciências Contábeis, 2014. Disponível em: <http://www.cienciascontabeis.com.br/segredo/manual-do-contabilista-de-sucesso.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2023.

DURÃES, M. N. Educação Técnica e Educação Tecnológica: múltiplos significados no contexto da educação profissional. **Educação & Realidade**. vol. 34, n. 33, 2009.

EIFLER, A. L.; AHLERT, E. M.. Avaliação do desenvolvimento da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas na disciplina de contabilidade no curso de Técnico em Administração. **Revista Destaques Acadêmicos**, Lajeado, v. 11, n. 1, p. 164-180, 2019.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FIGUEIREDO, F. A. **Sequência Didática no ensino da contabilidade de custos na Educação Profissional e Tecnológica – uma abordagem a partir do conceito de travessia para desenvolvimento por dispositivos remotos**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - Campus Porto Velho Calama. Porto Velho, 2020.

FIGUEIREDO, K. A. **Prática docente na formação do discente pesquisador: a alfabetização científica no Ensino Médio Integrado**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Pernambuco - Campus Olinda. Olinda, 2022.

FLEURY, M. T. L.; WERLANG, S. R. da C. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. *In: Anuário de Pesquisas GVpesquisa 2016-2017*. 2017. São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Única. 2017. p. 10-17.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e Avaliação – confronto de lógicas**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

FRIGOTTO, G. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 228-248, 2015.

FRIGOTTO, G., GOMEZ, C. M., ARRUDA, M., ARROYO, M., & NOSELLA, P. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. *In: Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. p. 92-92, 1989.

GAZOTI, L. A. **O desenvolvimento de habilidades e competências com o método Aprendizagem Baseada em Projetos apoiado pelas tecnologias de informação e comunicação na Educação Profissional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. São Paulo, 2019.

GIACOMELLI, S. C. P. **O uso da metodologia *Team-Based Learning* (TBL) aliada à tecnologia: percepções sobre a aprendizagem de contabilidade básica no curso técnico em administração**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação).

Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GLASSER, W. Pirâmide de Aprendizagem. **Quality School**, 1986.

GONÇALVES, A. V. **A contribuição da gamificação no processo de ensino e aprendizagem dos discentes de um curso técnico em administração**. 2021. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais - PROFEPE). Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2021.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Editora Alinea, Campinas, 2001.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

HAIR, J. F., BLACK, W. C., BABIN, B. J., ANDERSON, R. E., & TATHAM, R. **Multivariate data analysis**. Uppersaddle River, 2006.

HARADA, R. S.. **O ensino da contabilidade no curso de administração de empresas: percepção de docentes da disciplina de contabilidade geral em faculdades localizadas no município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica). Centro Universitário Álvares Penteado. São Paulo, 2005.

HESSLER, I.; VENDRUSCOLO, M. I.; SALLABERRY, J. A evolução da contabilidade ao longo da história do Brasil. **Revista de Administração e Contabilidade**, Santo Ângelo, v. 17, n. 34, p. 04-25, 2018.

HUGHES, W. **Critical thinking: An introduction to the basic skills**, 3 ed, Toronto: Broadview Press, 2000.

IUDICIBUS, S. **Teoria da Contabilidade**. Totalmente atualizada, com capítulo especial sobre as novas abordagens à teoria contábil. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IUDÍCIBUS, S.; MARION, J. C. As Faculdade de Ciências Contábeis e a formação do Contador. **Revista Brasileira de Contabilidade**, v. 16, n. 56, p. 50-56, 1986.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Anais**. Reunião Científica Regional da ANPED – XI ANPED SUL. Curitiba, p. 1 – 22, 2016.

LAMBROS, A. Problem-Based Learning in K-8 Classrooms – A Teacher's Guide to Implementation. **Thousand Oaks**: Corwin Press, Inc. 2004.

LEITE, L.; ESTEVES, E. Ensino orientado para a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas na Licenciatura em Ensino da Física e Química. In: Bento Silva e Leandro Almeida (Eds.). Comunicação apresentada no **VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Braga: CIED - Universidade do Minho, p. 1751-1768, 2005.

LEITE, P. S. C. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de

Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **CIAIQ2018**, v. 1, 2018.

LIMA, K. L. R. de A. **Design para uma prática profissional sistematizada na EPT: intervenção no curso técnico subsequente em Segurança do Trabalho no Campus Abreu e Lima**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Pernambuco - Campus Olinda. Olinda, 2021.

LIMA, T. B. de. **Estratégias de Ensino Balizadas pela Aprendizagem em Ação: um estudo no curso de Graduação em Administração na Universidade Estadual da Paraíba**. Dissertação. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, João Pessoa, 2011.

LONDERO, A. S. **Desenvolvimento de material didático digital para apoio ao ensino da Contabilidade Introdutória na Educação Profissional e Tecnológica**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Capítulo 3 Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 35-44.

LUZ, F. S. **Tecnologias digitais aliadas à aprendizagem baseada em projetos: uma proposta para o ensino do espanhol como língua adicional**. Dissertação (Mestrado em Ensino e suas Tecnologias). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - Campus Campos Centro. Campos dos Goytacazes, 2020.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MALTA, R. de F. B.; RODRIGUES, S. T. C. Metodologia ativa – Aprendizagem Baseada em Projeto: estudo de caso curso técnico em administração. In: **WORKSHOP DE PÓS GRADUAÇÃO DO CENTRO PAULA SOUZA**, 15., 2020, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Editora FATEC, p. 323-332, 2020.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci: Americanismo e Conformismo**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2013.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, v. 26/27, p. 149-158. São Paulo, 1990.

MARION, J. C. **Contabilidade Empresarial**. 10 ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MARION, J. C. **O ensino da Contabilidade**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, D. B., & ESPEJO, M. M. S. B. **Problem Based Learning – PBL no ensino de contabilidade: guia orientativo para professores e estudantes da nova geração**. São Paulo: Atlas. 2015.

MEDEIROS, A. K. M. **Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino de Contabilidade: mapeamento das publicações nacionais** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Contábeis) – Universidade Federal de Uberlândia,

Uberlândia, 2021.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 10.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & contexto- enfermagem**, v. 17, p. 758- 764, 2008.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. p. 9-29. Petrópolis, 2001.

MINUSSI, S. G.; MOURA, A. A.; JARDIM, M. L. Gomes; RAVASIO, M. Homrich. Considerações sobre Estado da Arte, Levantamento Bibliográfico e Pesquisa Bibliográfica: relações e limites. **Revista Gestão Universitária**. v. 9, 2018.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papyrus Editora, 2007.

MOREIRA, Marco António. Aprendizagem significativa crítica (critical meaningful learning). **Teoria da Aprendizagem Significativa**, v. 47, 2000.

NASCIMENTO, M.; PALHETA, D.; SILVA, R. SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NA PIRÂMIDE DE APRENDIZADO DE WILLIAM GLASSER PARA O ENSINO DE FÍSICA MODERNA EM UMA PERSPECTIVA CTSA. **Revista do Docente de Física**, v. 6, n. Especial, p. 544-553, 2022.

NETO, J. D. de O.; JÚNIOR, J. M.; MORAIS, L. T. Os cursos de Ciências Contábeis no Brasil e o Conteúdo das Disciplinas de Sistemas de Informação: A visão Acadêmica versus a Necessidade Prática. **Revista Contabilidade e Finanças, FIPECAFI - FEA – USP**, São Paulo, FIPECAFI, 16, nº 27, p. 59-65, 2001.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Cortez Editora, 2018.

NOVO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. 2022.

OLIVEIRA, E. J. L. **A gamificação na educação profissional e tecnológica: uma proposta de intervenção para o curso técnico em administração do IFPB - Campus Areia**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cabedelo. Cajazeiras, 2022.

OLIVEIRA, J. I. B. **Projetos escolares para melhoria das práticas pedagógicas**. 2018. Tese de Doutorado. Universidade Fernando Pessoa (Portugal), 2018.

OLIVEIRA; R. S. **Metodologia ativa como possibilidade para (RE)significar o ensino de contabilidade de custos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências e

Tecnologias na Educação, área de concentração: Ensino de Ciências). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense Campus Visconde da Graça. Pelotas, 2019.

PACHECO, E. Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio. **Proposta de diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo: Moderna, 2012.

PAIVA, M. R. F., PARENTE, J. R. F., BRANDÃO, I. R., & QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino e aprendizagem : revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016.

DOS SANTOS PAULO, Fernanda; TROMBETTA, Sergio. Educar é sempre um ato político: desafios contemporâneos. **Ideação**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 7–30, 2021.

PELEIAS, I. R., SILVA, G. P. DA, SEGRETI, J. B., & CHIROTTO, A. R.. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 18, p. 19-32, 2007.

PHILLIPS, B.S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**. n. 29, p. 318-325. São Paulo, 1995.

PLÁCIDO, R. L.; SCHONS, M.; SOUZA, M. J. C. de. UTILIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Revista Dynamis**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 40-57, 2018.

PLANO DE CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. 2022.

PLANO DE CURSO TÉCNICO EM LOGÍSTICA. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. 2022.

PORTILHO, E. M. L. e ALMEIDA, S. C. D. **Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa no Ensino Médio**. Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 469-488, jul./set. 2008.

PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: FEEVALE., 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL JOSÉ JOAQUIM DA SILVA FILHO. 2022.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias**. v. 8, 2008.

REIS, A. de J.; SILVA, S. L. A história da contabilidade no Brasil. **Seminário Estudantil de Produção Acadêmica**, v. 11, n. 1, 2008.

RENZ, C.; EUZEBIO, L.; BOHN, J. E. FAZENDO E APRENDENDO: a criação de um software didático como ferramenta complementar no processo de ensino e aprendizado em contabilidade. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 25. , 2019, Brasília. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, p. 1174-1178. 2019.

REZENDE, A.A. DE, SILVA-SALSE, A. E CARRASCO, E. A Matemática Financeira no Ensino Médio Brasileiro: perspectivas para formação de indivíduos críticos. **RBEM - Revista Baiana de Educação Matemática**, Juazeiro, v.3, n. 01, p. e202201, 2022.

ROCHA, A. L.; PINTO, M. M. F. A Modelagem Matemática na educação como recurso na formação crítica dos discentes no Ensino Fundamental. **Revemop**, v. 2, p. e202017, 2020.

SANTOS, G. da S. L. **Aprendizagem e integração curricular em um curso técnico em contabilidade por meio do simulador TELOS**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2019.

SANTOS, G. J. C. dos; FREITAS, K. C. S.; SOUZA, S. R. de. **Experimentos de eletroquímica ambiental: atividades investigativas no ensino de química**. Dissertação (Mestrado em Química). Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2020.

SEIBEL, M. K. **Ensino híbrido na Educação Profissional e Tecnológica como possibilidade didática na formação crítica do discente**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória. Vitória, 2020.

SILVA, T. de L.; BEZERRA, Diogo Pereira. Awakening of scientific communication in High School integrated with Professional Education. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 10, n. 16, p. 1-16, 2021.

SIQUEIRA, D. D. **Contribuição da Aprendizagem Baseada em Problemas (APB) no processo de ensino e aprendizagem da formação de preço de venda empresarial**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cabedelo. Cabedelo, 2022.

SOARES, J. M. M. V.; SOUZA, A. N. M. de; AZEVEDO, Y. G. P.; ARAUJO, A. O.; LIMA, D. H. S. de. Metodologias ativas de ensino: evidências da aplicação do método de caso nos cursos de ciências contábeis e administração. **Revista Mineira de Contabilidade**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 92–103, 2019.

SOARES, M. A.; BOTINHA, R. A.; NOVA, S. P. de C. C.; SOARES, S. V.; BULAON, Shristopher. Aprendizagem Baseada em Problemas [ABP] ou Problem- Based Learning [PBL]: podemos contar com essa alternativa? In: LEAL, EDVALDO ARAÚJO; MIRANDA, GILBERTO JOSÉ; NOVA, SILVIA PEREIRA DE CASTRO CASA. (Orgs). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o discente aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. [2. reimpr.]. - São Paulo,

Atlas, 2018.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, p. 102-106, 2010.

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. G. P. **Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo**. 2015.

THEÓPHILO, C. R.; IUDÍCIBUS, S. Uma Análise Crítico-Epistemológica da Produção Científica em Contabilidade no Brasil. **Contabilidade, Gestão e Governança**, v. 8, n. 2, p. 147-175, 2005.

TRIVIÑOS, A. NS. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, C. T. Produção e avaliação de actividades de aprendizagem de ciências para promover o pensamento crítico dos discentes. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 33, n. 6, p. 1-18, 2004.

VIEIRA, H. D. **O cinema e a formação integral dos discentes do ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Pernambuco - Campus Olinda. Olinda, 2022.

VOLPATO, Gilson Luiz. **Bases teóricas para redação científica**. UNESP, 2007.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed 1998.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS DOCENTES

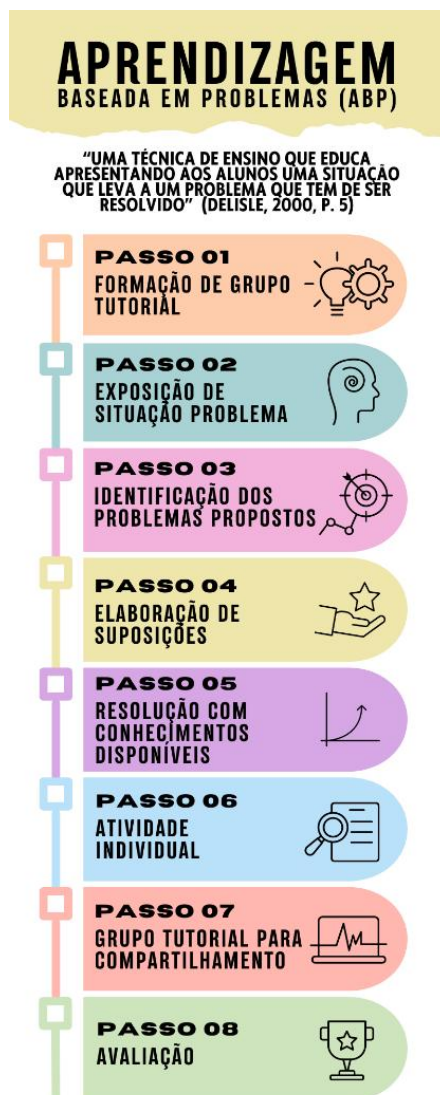
Objetivos da entrevista – conhecer a percepção dos docentes do eixo tecnológico de gestão e negócios em relação ao conhecimento da existência da formação crítica nos documentos institucionais, identificar como o conhecimento contábil contribui para formação do Técnico em Logística, captar a compreensão do docente sobre as exigências do mercado para atuação profissional dos discentes, bem como, conhecer as estratégias adotadas na promoção da formação crítica dos discentes.

<p style="text-align: center;">DIMENSÃO 1</p> <p>Perfil Profissional</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nome do entrevistado (a) 2. Há quanto tempo você trabalha nesta instituição de ensino? 3. Atua em outro curso nesta instituição além do Ensino Médio Integrado em Logística? <input type="checkbox"/> Sim, qual/quais? <input type="checkbox"/> Não 4. Qual sua formação acadêmica? 5. Qual seu grau de escolaridade? <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Pós Doutorado 6. Qual/quais disciplinas você ministra nesta instituição de ensino? 7. Quais disciplinas você ministra/ministrou na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? 8. Você participa de treinamentos/cursos/capacitações na sua área de formação? Caso a resposta seja sim, por favor, informe a frequência. <input type="checkbox"/> Sim. Com que frequência? _____ <input type="checkbox"/> Não 9. Quais são as outras experiências profissionais relacionadas à sua área e atuação? (exceto docência)
<p style="text-align: center;">DIMENSÃO 2</p> <p>Ensino da Contabilidade no curso Técnico em Logística</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dentre os documentos norteiam sua prática docente, quais destes você conhece? <input type="checkbox"/> Currículo de Pernambuco <input type="checkbox"/> Projeto Político Pedagógico <input type="checkbox"/> Plano de Curso Técnico em Logística <input type="checkbox"/> Plano de Curso Técnico em Administração <input type="checkbox"/> Outros, quais? _____ 2. Caso tenha respondido SIM na pergunta anterior, o que esses documentos institucionais tratam a respeito de estratégias de ensino e formação crítica do discente? 3. Como o ensino da contabilidade se apresenta e qual sua importância para a formação do Técnico em Logística? 4. Quais conteúdos do ensino da contabilidade você percebe maior grau de dificuldade de compreensão pelos discentes? 5. Sobre a questão anterior, por que os discentes têm dificuldade em

	<p>aprender esses conteúdos?</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Qual(s) estratégia(s) você adota para minimizar tais dificuldades mencionadas nas questões anteriores? 7. Qual sua percepção sobre as exigências do mercado para atuação do Técnico em Logística?
<p>DIMENSÃO 3</p> <p>Formação Crítica aplicada ao Ensino da Contabilidade na EPT</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você entende como formação crítica do discente? 2. Liste elementos essenciais para a formação crítica dos discentes no Ensino Médio Integrado? 3. Considerando os documentos norteadores mencionado do bloco anterior (o Currículo de Pernambuco; o Projeto Político Pedagógico; o Plano de Curso Técnico em Logística e o Plano de Curso Técnico em Administração), como eles se relacionam com a formação crítica do discente? 4. Como você compreende o papel do docente na formação crítica do discente? 5. Você utiliza estratégias pedagógicas que estimulam a formação crítica do discente? Se sim, qual?
<p>DIMENSÃO 4</p> <p>Aprendizagem Baseada em Problemas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você conhece a metodologia pedagógica Aprendizagem Baseada em Problemas? 2. Você conhece como funciona a ABP? 3. Considerando que a Aprendizagem Baseada em Problemas tem a resolução de problemas como ponto central. Você a compreende como uma alternativa pedagógica para estimular o desenvolvimento crítico do discente? 4. Considerando que a Aprendizagem Baseada em Problemas se desenvolve por meio de grupos de discentes. Você poderia citar 3(três) oportunidades e 3 (três) desafios que esse tipo de abordagem pode relacionar-se à prática profissional no contexto do curso Técnico em Logística? 5. Dentro do campo do ensino da contabilidade, em qual(s) conteúdo(s), a ABP pode ser utilizada como ferramenta didática?

Para essa pergunta foi apresentado o infográfico a seguir, com o objetivo de mostrar ao entrevistado (a), o conceito e os passos da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). O infográfico foi desenvolvido por permitir a transmissão de dados e conceitos de forma didática, utilizando elementos verbais e visuais, de acordo com Bottentuit Junior, Lisboa e Coutinho (2012).

Infográfico sobre a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), o conceito trazido por Delisle (2000) e os passos apresentados por Lima (2021).



Fonte: O Autor.

APÊNDICE B – MODELO DE ATA DE INTENÇÃO EM PARTICIPAR DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP)



“A FORMAÇÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA APOIADA PELA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: UMA INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA NO ENSINO DA CONTABILIDADE”

ATA - INTENÇÃO EM PARTICIPAR DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS(ABP) | TURMA: _____

	NOME LEGÍVEL DO ESTUDANTE	TELEFONE (WHASTAPP)
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35		
36		
37		
38		
39		
40		
41		
42		
43		
44		
45		

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

ATRAÇÃO	<p>01) Como você considera o material gráfico apresentado (cores, imagens, layout e etc)?</p> <p>a) Excelente b) Muito bom c) Bom d) Razoável e) Ruim</p> <p>02) A proposta de Aprendizagem Baseada em Problemas é uma estratégia atrativa para o ensino da contabilidade de custos?</p> <p>a) Concordo totalmente b) Concordo c) Neutro d) Não concordo e) Discordo totalmente</p>
COMPREENSÃO	<p>03) Você considera que o conteúdo deste material é relevante para sua formação Técnico em Logística?</p> <p>a) Excelente b) Muito bom c) Bom d) Razoável e) Ruim</p> <p>04) Esse material foi capaz de promover novos conhecimentos ou aprimorar o que você sabe quanto a Contabilidade de Custos?</p> <p>a) Concordo totalmente b) Concordo c) Neutro d) Não concordo e) Discordo totalmente</p> <p>05) Com a aplicação do material, foi possível pensar criticamente sobre a classificação dos custos e despesas contábil?</p> <p>a) Concordo totalmente b) Concordo c) Neutro d) Não concordo e) Discordo totalmente</p>
ENVOLVIMENTO	<p>06) A aprendizagem promoveu engajamento para realizar a Sequência Didática?</p> <p>a) Concordo totalmente b) Concordo c) Neutro d) Não concordo e) Discordo totalmente</p> <p>07) Como você classifica seu interesse pela participação nas atividades?</p> <p>a) Excelente b) Muito bom c) Bom d) Razoável e) Ruim</p>

	<p>08) A proposta apresenta estimulou sua autonomia por meio do processo de tomada de decisões?</p> <p>a) Concordo totalmente b) Concordo c) Neutro d) Não concordo e) Discordo totalmente</p>
ACEITAÇÃO	<p>09) Os objetos de aprendizagem utilizados para essa aprendizagem (vídeos, textos, dinâmicas e etc) foram adequados?</p> <p>a) Concordo totalmente b) Concordo c) Neutro d) Não concordo e) Discordo totalmente</p> <p>10) Você se sente satisfeito quanto à aplicação dessa Sequência Didática?</p> <p>a) Concordo totalmente b) Concordo c) Neutro d) Não concordo e) Discordo totalmente</p> <p>11) Como você recomendaria a aplicação desse material para as aulas de contabilidade de custos?</p> <p>a) Excelente b) Muito bom c) Bom d) Razoável e) Ruim</p> <p>12) Como você recomendaria a aplicação desse material para as aulas de contabilidade de custos?</p> <p>a) Excelente b) Muito bom c) Bom d) Razoável e) Ruim</p>
MUDANÇA DA AÇÃO	<p>13) A aprendizagem possibilitou uma nova percepção acerca da contabilidade de custos?</p> <p>a) Concordo totalmente b) Concordo c) Neutro d) Não concordo e) Discordo totalmente</p>
SUGESTÕES	<p>14) Fique a vontade para registra suas críticas, sugestões ou elogios acerca desta Sequencia Didática. Sua opinião é muito importante para melhorar a qualidade do ensino oferecido por essa instituição</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

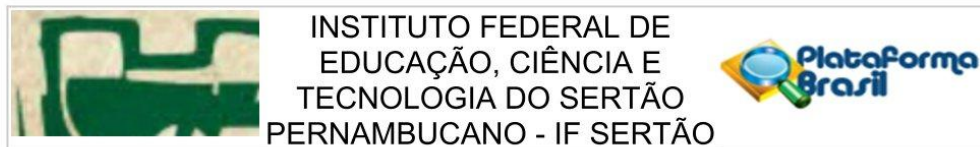
APÊNDICE D – PUBLICAÇÕES

Neste apêndice são descritas as publicações aceitas durante o desenvolvimento desta pesquisa. Segue abaixo a descrição do trabalho aceito na Revista Criar Educação e na Cadernos Cajuína.

DE MELO, José Lenilson Ferreira; DE MELO FILHO, Ivanildo José; DE MELO, Rosangela Maria. AS INICIATIVAS DOCENTES APLICADAS AO ENSINO CRÍTICO DA CONTABILIDADE NO ENSINO TÉCNICO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Criar Educação**, v. 13, n. 1, p. 222-243, 2024.

DE MELO, José Lenilson Ferreira; DE MELO FILHO, Ivanildo José; DE MELO, Rosangela Maria. COMPREENSÃO DOCENTE VOLTADA À FORMAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO CONTÁBIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Cadernos Cajuína**, v. 9, n. 1, p. e24911-e24911, 2024.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA APOIADA PELA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: UMA INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA NO ENSINO DA CONTABILIDADE

Pesquisador: JOSE LENILSON FERREIRA DE MELO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 75402923.2.0000.8052

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.723.601

Apresentação do Projeto:

1. Informações gerais

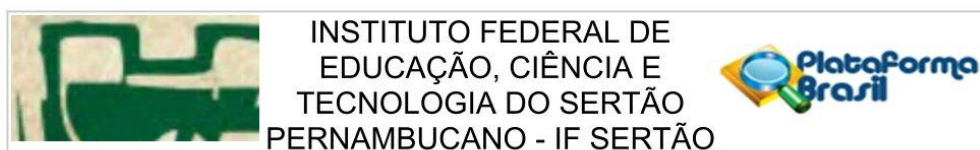
O projeto intitula-se "A FORMAÇÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA APOIADA PELA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: UMA INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA NO ENSINO DA CONTABILIDADE". O pesquisador principal é JOSE LENILSON FERREIRA DE MELO.

Este é um parecer de segunda versão, produzido em resposta ao Parecer Consubstanciado n. 6.594.969, a partir do qual foram identificadas as seguintes pendências:

1. Cadastro da orientadora Rosângela Maria de Melo na Plataforma Brasil;
2. Critérios de inclusão/exclusão dos participantes da pesquisa;
3. Inclusão no TCLE dos nomes de todos os integrantes da equipe de pesquisa;
4. Inclusão das assinaturas dos pesquisadores no termo de compromisso e sigilo;
5. Ajuste no cronograma de execução das atividades.

O projeto apresenta os elementos necessários à elaboração do parecer ético.

Endereço: Rua Aristarco Lopes, 240, 2º andar, sala 46.
Bairro: CENTRO **CEP:** 56.302-100
UF: PE **Município:** PETROLINA
Telefone: (87)2101-2364 **E-mail:** cep@ifsertao-pe.edu.br



Continuação do Parecer: 6.723.601

Objetivo da Pesquisa:

2. Objetivos

2.1. Objetivo Primário:

O objetivo geral desta pesquisa é implementar e avaliar uma proposta de intervenção pedagógica sistematizada visando potencializar a formação crítica desses estudantes direcionada a disciplina Fundamentos de Contabilidade e Custos na Educação Profissional e Tecnológica.

2.2. Objetivo Secundário:

¿ Para atingir o objetivo geral deste trabalho, pretende-se: Investigar as iniciativas, as limitações e os desafios existentes para a condução do ensino da contabilidade no curso técnico em Logística;

¿ Identificar as estratégias ou metodologias pedagógicas existentes na literatura, que possam promover a formação crítica desses estudantes;

¿ Estabelecer critérios para o planejamento, desenvolvimento e aplicação de uma proposta pedagógica sistematizada para o desenvolvimento do ensino da contabilidade na EPT baseadas nas percepções docentes;

¿ Elaborar um instrumento de intervenção pedagógica para contribuir na formação do sujeito crítico no ensino da contabilidade.

2.3. Comentários

Em conformidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

3.

3.1. Riscos

Os riscos desta pesquisa são expressos na forma de desconforto; possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas. No intuito de amenizar desconfortos, o pesquisador proporcionará um ambiente acolhedor para os envolvidos com a pesquisa. Ainda assim, se houver desconfortos por parte dos participantes pedimos que

esta situação seja comunicada ao pesquisador, com o objetivo das devidas providências serem tomadas e sanar essas dificuldades, ou até mesmo a retirada deste (a) voluntário (a) da

Endereço: Rua Aristarco Lopes, 240, 2º andar, sala 46.

Bairro: CENTRO

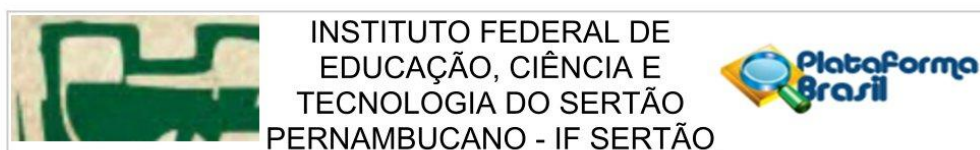
CEP: 56.302-100

UF: PE

Município: PETROLINA

Telefone: (87)2101-2364

E-mail: cep@ifsertao-pe.edu.br



Continuação do Parecer: 6.723.601

pesquisa se assim ele (a)optar.

3.2. Benefícios:

A pesquisa oferece elevada possibilidade de gerar conhecimento para entender, prevenir ou aliviar as dificuldades que os estudantes possuem em aprender determinados conteúdos relacionados ao ensino dos fundamentos da contabilidade e custos por meio de metodologias centradas na transmissão do conhecimento, se tornando insuficientes para o desenvolvimento da sua formação crítica e sua formação integral.

3.2. Comentários

Em conformidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

4.

4.1. Considerações sobre a pesquisa

O projeto apresenta os seguintes itens: tema, objeto da pesquisa, relevância social, local de realização da pesquisa, população a ser estudada, garantias éticas aos participantes da pesquisa, método a ser utilizado, cronograma, orçamento, critérios de inclusão e não inclusão dos participantes da pesquisa, critérios de encerramento ou suspensão de pesquisa e divulgação dos resultados do estudo.

4.2. Comentários

Em conformidade.

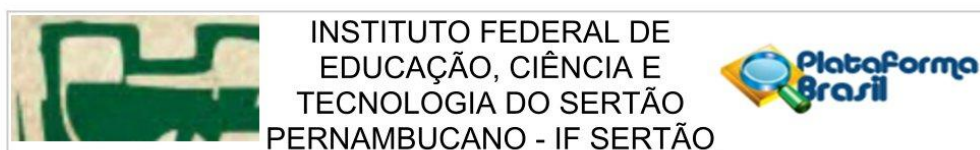
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

5.

5.1. Termos integrantes do projeto:

- Carta de anuência (aprovada na primeira versão);
- TCLE (corrigido - inclusão dos nomes de todos os integrantes da pesquisa)
- Termo de sigilo e compromisso (corrigido - inclusão dos nomes e assinaturas de todos os integrantes da pesquisa)
- Arquivo PB-informações básicas (corrigido - cadastro da Orientadora na Plataforma Brasil)
- Cronograma (corrigido)

Endereço: Rua Aristarco Lopes, 240, 2º andar, sala 46.
Bairro: CENTRO CEP: 56.302-100
UF: PE Município: PETROLINA
Telefone: (87)2101-2364 E-mail: cep@ifsertao-pe.edu.br



Continuação do Parecer: 6.723.601

5.2. Comentários

Em conformidade

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

No que concerne aos aspectos éticos, o projeto está aprovado. Adicionalmente, o pesquisador principal deve:

- Atentar-se ao prazo para o envio do relatório parcial (quando houver alteração no projeto, a qualquer tempo) e/ou final das atividades desenvolvidas (12 meses a partir da data de aprovação do parecer consubstanciado);
- Enviar ao CEP, juntamente com o relatório final (modelo disponível na página do IF Sertão-PE), um exemplar digitalizado de cada termo (TCLE, TCLE para Pais/Responsáveis e/ou TALE, conforme o caso), bem como uma declaração afirmando que todos os demais termos passaram pelo mesmo procedimento;
- Informar ao CEP, a qualquer tempo, caso ocorram mudanças no projeto (metodologia, cronograma, número de participantes, etc) que tenham implicação ética em sua execução;
- Procurar o CEP, a qualquer tempo, para tirar quaisquer dúvidas em relação aos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, ou demais informações que necessite.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2227271.pdf	21/02/2024 11:45:32		Aceito
Outros	Carta_Resposta_Jose_Lenilson_assinado.pdf	21/02/2024 11:41:39	JOSE LENILSON FERREIRA DE MELO	Aceito
Outros	ANEXO_B_termo_compromisso_sigilo_IF_Sertao_assinado_assinado.pdf	21/02/2024 11:20:52	JOSE LENILSON FERREIRA DE MELO	Aceito
Projeto Detalhado	PROJETO_DETALHADO_5.pdf	21/02/2024	JOSE LENILSON	Aceito

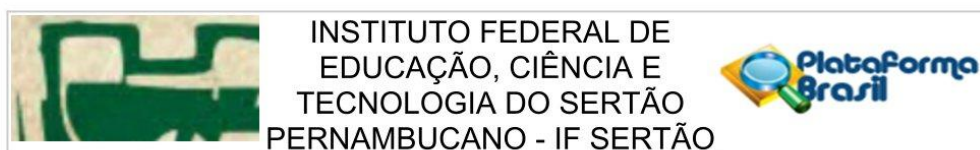
Endereço: Rua Aristarco Lopes, 240, 2º andar, sala 46.

Bairro: CENTRO **CEP:** 56.302-100

UF: PE **Município:** PETROLINA

Telefone: (87)2101-2364

E-mail: cep@ifsertao-pe.edu.br

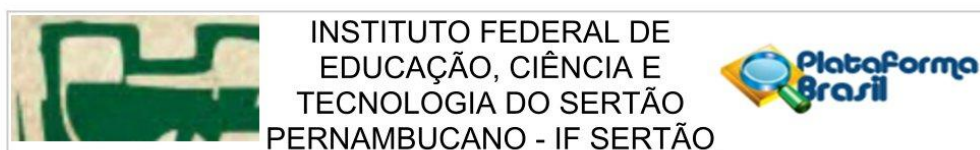


Continuação do Parecer: 6.723.601

/ Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_5.pdf	11:18:55	FERREIRA DE MELO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2227271.pdf	02/01/2024 15:54:19		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_retificado3.pdf	02/01/2024 15:52:15	JOSE LENILSON FERREIRA DE MELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_retificado4.pdf	02/01/2024 15:52:04	JOSE LENILSON FERREIRA DE MELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_retificado4.pdf	02/01/2024 15:52:04	JOSE LENILSON FERREIRA DE MELO	Postado
Outros	Carta_Resposta_Jose_Lenilson_assinado.pdf	02/01/2024 15:51:46	JOSE LENILSON FERREIRA DE MELO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2227271.pdf	20/12/2023 15:21:01		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_retificado3.pdf	20/12/2023 15:19:23	JOSE LENILSON FERREIRA DE MELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_retificado3.pdf	20/12/2023 15:19:23	JOSE LENILSON FERREIRA DE MELO	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_retificado2.pdf	31/10/2023 11:55:24	JOSE LENILSON FERREIRA DE MELO	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_E_CONFIDENCIALIDADE_retificado.pdf	26/10/2023 10:11:07	JOSE LENILSON FERREIRA DE MELO	Aceito
Outros	ROTEIRO_DA_ENTREVISTA.pdf	18/10/2023 12:19:21	JOSE LENILSON FERREIRA DE MELO	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	18/10/2023 12:18:44	JOSE LENILSON FERREIRA DE MELO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DAS_ATIVIDADES.pdf	18/10/2023 12:15:50	JOSE LENILSON FERREIRA DE MELO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	18/10/2023 12:15:00	JOSE LENILSON FERREIRA DE MELO	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rua Aristarco Lopes, 240, 2º andar, sala 46.
 Bairro: CENTRO CEP: 56.302-100
 UF: PE Município: PETROLINA
 Telefone: (87)2101-2364 E-mail: cep@ifsertao-pe.edu.br



Continuação do Parecer: 6.723.601

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PETROLINA, 25 de Março de 2024

Assinado por:
Ednaldo Gomes da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Aristarco Lopes, 240, 2º andar, sala 46.
Bairro: CENTRO **CEP:** 56.302-100
UF: PE **Município:** PETROLINA
Telefone: (87)2101-2364 **E-mail:** cep@ifsertao-pe.edu.br

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS



MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO
DIREÇÃO GERAL – *CAMPUS OLINDA*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
Avenida Fagundes Varela, nº 375 – Jardim Atlântico – Olinda/PE – CEP 53140-080

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS RESOLUÇÃO Nº 466/12 CNS E RESOLUÇÃO Nº 510 CNS

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa ***“A FORMAÇÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA APOIADA PELA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: UMA INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA NO ENSINO DA CONTABILIDADE”***, que está sob a responsabilidade do(da) pesquisador(a) JOSÉ LENILSON FERREIRA DE MELO, endereço RUA: NOSSA SENHORA APARECIDA, 414. NOSSA SENHORA DO AMPARO. VITÓRIA DE SANTO ANÃO – PE, telefone celular/Whatsapp: (81) 9 9611-9658, e -mail: lenilsonmelo@hotmail.com, e sob responsabilidade da pesquisadora orientadora DRª ROSANGELA MARIA DE MELO, Endereço: AV. PREFEITO GERALDO PINHO ALVES, Nº 1.400, MARANGUAPE I, PAULISTA/PE CEP: 53441-600, telefone celular/Whatsapp: (81) 9 9775-7719, e-mail: rosangela.melo@paulista.ifpe.edu.br .

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Objetivo geral:** implementar e avaliar uma proposta de intervenção pedagógica sistematizada visando potencializar a formação crítica desses estudantes direcionada a disciplina Fundamentos de Contabilidade e Custos na Educação Profissional e Tecnológica.
- **Objetivos específicos:** investigar as iniciativas, as limitações e os desafios existentes para a condução do ensino da contabilidade no curso técnico em Logística; identificar as estratégias ou metodologias pedagógicas existentes na literatura, que possam promover a formação crítica desses estudantes; estabelecer critérios para o planejamento,

desenvolvimento e aplicação de uma proposta pedagógica sistematizada para o desenvolvimento do ensino da contabilidade na EPT baseadas nas percepções docentes; elaborar um instrumento de intervenção pedagógica para contribuir na formação do sujeito crítico no ensino da contabilidade.

- **Descrição de procedimentos:** As entrevistas e questionários serão pré-agendados e realizados em horário em que os participantes estejam na Instituição, de preferência entre os intervalos das aulas e horários fora do expediente. Serão desenvolvidos em sala restrita de forma a assegurar a privacidade do entrevistado. Além disso, as entrevistas serão gravadas por meio de um aplicativo do celular do pesquisador. Após a transcrição das entrevistas, será possibilitada aos entrevistados a conferência do conteúdo das respostas, garantindo-se a fidedignidade de suas falas.
- Esta pesquisa não apresenta despesas ou benefícios financeiros aos participantes, como também não prevê nenhum tipo de prejuízo para quem se recusar a participar. Em relação aos riscos, se pondera serem mínimos, podendo ocorrerem situações isoladas de desconforto, tendo em vista que a coleta de informações envolverá gravação das entrevistas e respostas pessoais sobre as perguntas do questionário. No intuito de amenizar desconfortos, o pesquisador proporcionará um ambiente acolhedor para os envolvidos com a pesquisa. Ainda assim, se houver desconfortos por parte dos participantes pedimos que esta situação seja comunicada ao pesquisador, com o objetivo das devidas providências serem tomadas e sanar essas dificuldades, ou até mesmo a retirada deste (a) voluntário (a) da pesquisa se assim ele (a) optar.

Deseja-se que esta pesquisa contribua para a compreensão do tema estudado e para a produção de conhecimento científico. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos), ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de

danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SertãoPE no endereço: Rua Aristarco Lopes, 240, Centro, CEP 56.302-100, Petrolina-PE, Telefone: (87) 2101-2350 / Ramal,2364,<http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>, cep@ifsertao-pe.edu.br; ou poderá consultar a Comissão nacional de Ética em Pesquisa, Telefone (61)3315- 5878, conep.cep@saude.gov.br,

(Assinatura dos pesquisadores)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **“A FORMAÇÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA APOIADA PELA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: UMA INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA NO ENSINO DA CONTABILIDADE”**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA

10.572.071/1450-05

Pernambuco
Secretaria de Educação - GRE Mata Centro
Escola Técnica Estadual
José Joaquim da Silva Filho
E.211.012



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
Reitoria
Campus Olinda/Divisão de Pesquisa e Extensão/Coordenação do Mestrado PROFEPT

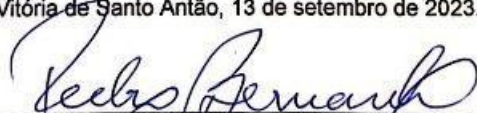
CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins que aceitaremos o pesquisador, **JOSÉ LENILSON FERREIRA DE MELO**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa na **ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL JOSÉ JOAQUIM DA SILVA FILHO**, situada na **RUA DR. DEMÓCRITO CAVALCANTE - LIVRAMENTO, VITÓRIA DE SANTO ANTÃO - PE**, intitulado **"A FORMAÇÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA APOIADA PELA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: UMA INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA NO ENSINO DA CONTABILIDADE"**, que está sob a coordenação/orientação da Professora Orientadora **DRA. ROSANGELA MARIA DE MELO**, cujo objetivo é implementar e avaliar uma proposta de intervenção pedagógica sistematizada visando potencializar a formação crítica desses estudantes direcionada a disciplina Fundamentos de Contabilidade e Custos na Educação Profissional e Tecnológica.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do/a pesquisador/a aos requisitos da Resolução nº 510/16 CNS e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Vitória de Santo Antão, 13 de setembro de 2023.


 Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição
 ou pessoa por ele delegada

PEDRO BERNARDO DA SILVA
 Port. 2043 D. O. 31/07/2015
 MAT. 269.034.0
 GESTOR

ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO E SIGILO DO (S) PESQUISADOR (ES)


Termo de Compromisso e Sigilo do (s) Pesquisador (es)

Por este termo, nós, **JOSÉ LENILSON FERREIRA DE MELO** e **ROSANGELA MARIA DE MELO**, abaixo-assinados, respectivamente, pesquisador principal e membros da equipe da pesquisa intitulada “**A FORMAÇÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA APOIADA PELA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: UMA INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA NO ENSINO DA CONTABILIDADE**”, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas das Resoluções nº 466/12 e/ou nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde/ MS e suas Complementares e pela Resolução nº 51, de 19 de outubro de 2022 do Conselho Superior do IF SertãoPE, a qual institui o Regimento Interno do CEP IF SertãoPE, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes à presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada participante incluído na pesquisa, por um período de 05 (cinco) anos após o término desta; assim como nos comprometemos a anexar os resultados da Pesquisa na Plataforma Brasil.

Apresentaremos sempre que solicitado pelo CEP IF SertãoPE (Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Sertão Pernambucano) ou CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) ou, ainda, às Curadorias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da pesquisa, comunicando ainda, qualquer eventual modificação proposta no supracitado projeto.

Olinda, 06 de fevereiro de 2023.

Documento assinado digitalmente
 ROSANGELA MARIA DE MELO
 Data: 06/02/2024 22:24:20-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Autor (a) da Pesquisa

Documento assinado digitalmente
 JOSE LENILSON FERREIRA DE MELO
 Data: 06/02/2024 10:34:45-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientando (a)

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS DE ADULTOS NÃO ALFABETIZADOS OU JURIDICAMENTE INCAPAZES



MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO
DIREÇÃO GERAL – *CAMPUS OLINDA*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
Avenida Fagundes Varela, nº 375 – Jardim Atlântico – Olinda/PE – CEP 53140-080

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS DE ADULTOS NÃO ALFABETIZADOS OU JURIDICAMENTE INCAPAZES RESOLUÇÃO Nº 466/12 CNS E RESOLUÇÃO Nº 510 CNS

Convidamos o (a) Sr.(a) para permitir que a pessoa, a qual esteja sob sua responsabilidade, participe como voluntário (a), da pesquisa ***“A FORMAÇÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA APOIADA PELA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: UMA INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA NO ENSINO DA CONTABILIDADE”***, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador JOSÉ LENILSON FERREIRA DE MELO, residente na Rua: NOSSA SENHORA APARECIDA, 414. NOSSA SENHORA DO AMPARO. VITÓRIA DE SANTOANÃO/PE – (81) 99611-965 8, e-mail: lenilsonmelo@hotmail.com, aceitamos, inclusive ligações a cobrar. Esta pesquisa está sob a orientação da Drª ROSANGELA MARIA DE MELO, telefone: (81) 99775-7719, e-mail: rosangela.melo@paulista.ifpe.edu.br.

Este Termo de Consentimento pode conter informações que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entregando o termo para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre essa pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de permitir a participação na pesquisa, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o/a senhor/a não será penalizado (a) de forma alguma. O (a) Senhor (a) tem o direito de retirar sua permissão sobre participação na pesquisa referente à pessoa que está sob sua responsabilidade em qualquer tempo, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Objetivo geral:** implementar e avaliar uma proposta de intervenção pedagógica sistematizada visando potencializar a formação crítica desses estudantes direcionada a disciplina Fundamentos de Contabilidade e Custos na Educação Profissional e Tecnológica.
- **Objetivos específicos:** investigar as iniciativas, as limitações e os desafios existentes para a condução do ensino da contabilidade no curso técnico em Logística; identificar as estratégias ou

metodologias pedagógicas existentes na literatura, que possam promover a formação crítica desses estudantes; estabelecer critérios para o planejamento, desenvolvimento e aplicação de uma proposta pedagógica sistematizada para o desenvolvimento do ensino da contabilidade na EPT baseadas nas percepções docentes; elaborar um instrumento de intervenção pedagógica para contribuir na formação do sujeito crítico no ensino da contabilidade.

- **Descrição de procedimentos:** As entrevistas e questionários serão pré-agendados e realizados em horário em que os participantes estejam na Instituição, de preferência entre os intervalos das aulas e horários fora do expediente. Serão desenvolvidos em sala restrita de forma a assegurar a privacidade do entrevistado. Além disso, as entrevistas serão gravadas por meio de um aplicativo do celular do pesquisador. Após a transcrição das entrevistas, será possibilitada aos entrevistados a conferência do conteúdo das respostas, garantindo-se a fidedignidade de suas falas.

Esta pesquisa não apresenta despesas ou benefícios financeiros aos participantes, como também não prevê nenhum tipo de prejuízo para quem se recusar a participar. Em relação aos riscos, se pondera serem mínimos, podendo ocorrerem situações isoladas de desconforto, tendo em vista que a coleta de informações envolverá gravação das entrevistas e respostas pessoais sobre as perguntas do questionário. No intuito de amenizar desconfortos, o pesquisador proporcionará um ambiente acolhedor para os envolvidos com a pesquisa. Ainda assim, se houver desconfortos por parte dos participantes pedimos que esta situação seja comunicada ao pesquisador, com o objetivo das devidas providências serem tomadas e sanar essas dificuldades, ou até mesmo a retirada deste (a) voluntário (a) da pesquisa se assim ele (a) optar. Deseja-se que esta pesquisa contribua para a compreensão do tema estudado e para a produção de conhecimento científico.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos), ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada para permitir a participação nessa pesquisa., também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SertãoPE no endereço: Rua Aristarco Lopes, 240, Centro, CEP 56.302-100, Petrolina-PE, Telefone: (87) 2101-2350 / Ramal:2364, <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>.

Assinatura do pesquisador (a)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado pelo meu representante legal, após a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar e esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **“A FORMAÇÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA APOIADA PELA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: UMA INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA NO ENSINO DA CONTABILIDADE”**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

A rogo de _____, que é (não alfabetizado/juridicamente incapaz/ deficiente visual), eu _____ assino o presente documento que autoriza a sua participação neste estudo.

Local e data _____

Assinatura do (da) responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

NOME:	NOME:
ASSINATURA:	ASSINATURA:

ANEXO F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES



MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO
DIREÇÃO GERAL – CAMPUS OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
 Avenida Fagundes Varela, nº 375 – Jardim Atlântico – Olinda/PE – CEP 53140-080

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 12 a 18 ANOS - Resolução 466/12)

Convidamos, você, _____, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa: **“A FORMAÇÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA APOIADA PELA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: UMA INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA NO ENSINO DA CONTABILIDADE”**. Esta pesquisa é da responsabilidade do pesquisador JOSÉ LENILSON FERREIRA DE MELO, residente na Rua: NOSSA SENHORA APARECIDA, 414. NOSSA SENHORA DO AMPARO. VITÓRIA DE SANTO ANÃO/PE – (81) 9 9611-9658, e-mail: lenilsonmelo@hotmail.com, aceitamos, inclusive ligações a cobrar. Esta pesquisa está sob a orientação da Dr^a ROSANGELA MARIA DE MELO, telefone: (81) 9 9775-7719, e-mail: rosangela.melo@paulista.ifpe.edu.br.

Caso este Termo de Assentimento contenha informação que não lhe seja compreensível, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados e concorde com a realização do estudo pedimos que rubricue as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida e estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Objetivo geral:** implementar e avaliar uma proposta de intervenção pedagógica sistematizada visando potencializar a formação crítica desses estudantes direcionada a disciplina Fundamentos de Contabilidade e Custos na Educação Profissional e Tecnológica.

- **Objetivos específicos:** investigar as iniciativas, as limitações e os desafios existentes para a condução do ensino da contabilidade no curso técnico em Logística; identificar as estratégias ou metodologias pedagógicas existentes na literatura, que possam promover a formação crítica desses estudantes; estabelecer critérios para o planejamento, desenvolvimento e aplicação de uma proposta pedagógica sistematizada para o desenvolvimento do ensino da contabilidade na EPT baseadas nas percepções docentes; elaborar um instrumento de intervenção pedagógica para contribuir na formação do sujeito crítico no ensino da contabilidade.
- **Descrição de procedimentos:** As entrevistas e questionários serão pré-agendados e realizados em horário em que os participantes estejam na Instituição, de preferência entre os intervalos das aulas e horários fora do expediente. Serão desenvolvidos em sala restrita de forma a assegurar a privacidade do entrevistado. Além disso, as entrevistas serão gravadas por meio de um aplicativo do celular do pesquisador. Após a transcrição das entrevistas, será possibilitada aos entrevistados a conferência do conteúdo das respostas, garantindo-se a fidedignidade de suas falas.

Esta pesquisa não apresenta despesas ou benefícios financeiros aos participantes, como também não prevê nenhum tipo de prejuízo para quem se recusar a participar. Em relação aos riscos, se pondera serem mínimos, podendo ocorrerem situações isoladas de desconforto, tendo em vista que a coleta de informações envolverá gravação das entrevistas e respostas pessoais sobre as perguntas do questionário. No intuito de amenizar desconfortos, o pesquisador proporcionará um ambiente acolhedor para os envolvidos com a pesquisa. Ainda assim, se houver desconfortos por parte dos participantes pedimos que esta situação seja comunicada ao pesquisador, com o objetivo das devidas providências serem tomadas e sanadas as dificuldades, ou até mesmo a retirada deste (a) voluntário (a) da pesquisa se assim ele (a) optar.

Deseja-se que esta pesquisa contribua para a compreensão do tema estudado e para a produção de conhecimento científico.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos), ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos.

Nem você e nem seus pais [ou responsáveis legais] pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SertãoPE no endereço: Rua Aristarco Lopes, 240, Centro, CEP 56.302-100, Petrolina-PE, Telefone: (87) 2101-2350 / Ramal:2364, <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>.

(Assinatura do pesquisador)

ASSENTIMENTO DO (DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisador responsável, concordo em participar do estudo ***“A FORMAÇÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA APOIADA PELA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: UMA INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA NO ENSINO DA CONTABILIDADE”***, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO G – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA



MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO
DIREÇÃO GERAL – CAMPUS OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
 Avenida Fagundes Varela, nº 375 – Jardim Atlântico – Olinda/PE – CEP 53140-080

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Eu, _____,

CPF nº: _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado (a) no projeto de pesquisa intitulado **“A FORMAÇÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA APOIADA PELA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: UMA INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA NO ENSINO DA CONTABILIDADE”**, sob responsabilidade do pesquisador JOSÉ LENILSON FERREIRA DE MELO, *sob a orientação da* Dr^a ROSANGELA MARIA DE MELO, vinculados ao **Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Campus Olinda**.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz, bem como cedo os seus efeitos patrimoniais, nos termos do artigo 11 do Código Civil, para o do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), sem qualquer custo, por tempo indeterminado, para utilização no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT para uso nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa, sem fins lucrativos, e reprodução em demais mídias audiovisuais que respeitem a finalidade desta autorização.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

ANEXO H – PRODUTO EDUCACIONAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (IFPE) - CAMPUS OLINDA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT

CONTABILIDADE DE CUSTOS UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA APOIADA NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS



LIVRO DIGITAL

JOSÉ LENILSON FERREIRA DE MELO
ROSANGELA MARIA DE MELO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (IFPE) - CAMPUS OLINDA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT

**CONTABILIDADE DE CUSTOS
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA APOIADA NA
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS**



LIVRO DIGITAL

JOSÉ LENILSON FERREIRA DE MELO
ROSANGELA MARIA DE MELO

Copyright © 2024 by José Lenilson Ferreira de Melo e Rosangela Maria de Melo.

- **Organização e Revisão**

José Lenilson Ferreira de Melo

Rosangela Maria de Melo

- **Editoração, Ilustração e Diagramação Eletrônica**

Jonas Mateus Pereira da Silva

Portfólio: <https://www.behance.net/jonasmateus1/moodboards>

Lucas Tavares

Portfólio: https://www.behance.net/_lucastavares

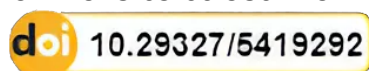
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

M528c Melo, José Lenilson Ferreira de.

Contabilidade de custos: uma sequência didática apoiada na aprendizagem baseada em problemas / José Lenilson Ferreira de Melo; Rosangela Maria de Melo. – Olinda, PE: Os autores, 2024.
47 f.: il., color. ; 30 cm

Produto Educacional: Livro Digital – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2024.

ISBN: 978-65-00-98612-9



1. Educação – Contabilidade. 2. Contabilidade – Estudo e Ensino. 3. Práticas pedagógicas. 4. Ensino - Crítica. 5. Educação Profissional e Tecnológica. I. Melo, Rosangela Maria. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

657.07

CDD (22 Ed.)

Catalogação na fonte

Bibliotecária Andréa Cardoso Castro - CRB4 1789

Autorizamos a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de ensino e pesquisa, desde que citada a fonte. Este Livro Digital está licenciado com uma Licença Creative Commons.

Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional.



FICHA TÉCNICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

ORIGEM: Trabalho de dissertação, do programa ProfEPT - Campus Olinda, intitulado A FORMAÇÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA APOIADA PELA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: UMA INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA NO ENSINO DA CONTABILIDADE.

ÁREA DE CONHECIMENTO: Ensino.

PÚBLICO-ALVO: Docentes do eixo tecnológico Gestão e Negócio que ministram a disciplina de contabilidade de custos na Educação Profissional e Tecnológica.

CATEGORIA: Livro digital.

FINALIDADE: Oferecer ao discente de contabilidade de custos a possibilidade de aprendizagem por meio da ABP, estimular o desenvolvimento do trabalho em equipe, e desenvolver autonomia, criticidade e processo de tomada de decisão.

ESTRUTURAÇÃO: Apresenta-se estruturado em 6 (seis) seções: a primeira seção apresenta a Introdução; a segunda, compreende a configuração da formação crítica no ensino contábil; a terceira seção aborda as estratégias metodológicas aplicadas ao ensino crítico da contabilidade no ensino técnico; a quarta seção apresenta a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como estratégia para promover a formação crítica; a quinta seção traz uma proposta de Sequência Didática apoiada na Aprendizagem Baseada em Problemas, estruturada em seis etapas, para o ensino da contabilidade de custos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, por fim, a sexta seção apresenta as Considerações Finais acerca da Sequência Didática.

REGISTRO: Biblioteca Carolina Maria de Jesus do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Campus Olinda.

AVALIAÇÃO: A avaliação foi realizada pelos discentes que participaram da pesquisa por meio da aplicação do Produto Educacional (PE). Para tanto, os discentes responderam a um questionário avaliativo a partir de cinco dimensões: atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança da ação.

DISPONIBILIDADE: Irrestrita, preservando-se os direitos autorais e a proibição do uso comercial do produto.

DIVULGAÇÃO: Disponível em formato digital no repositório do IFPE.

DIAGRAMAÇÃO: A ferramenta utilizada para diagramação foi o InDesign.

IDIOMA: Português.

INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA: Escola Técnica Estadual José Joaquim da Silva Filho.

CIDADE: Olinda – PE.

PAÍS: Brasil.

Diante do contexto da predominância de aulas expositivas no campo da contabilidade, justificadas pela própria natureza da disciplina, com utilização de cálculos e aplicação de fórmulas, que segundo Buss e Mackedanz (2017), não apontam para ineficiência no processo de ensino e aprendizagem da contabilidade, mas se mostram insuficientes para o desenvolvimento *omnilateral* do discente, faz-se necessário combiná-las com outras estratégias de ensino ativo dialogando com o contexto social.

Visando contribuir com a prática docente no planejamento de atividades que combinem diferentes estratégias metodológicas que explorem a criatividade, o trabalho em equipe e o pensamento crítico para a tomada de decisões: e partindo da importância do ensino crítico profissional que prepara indivíduos aptos para resolver problemas reais e tomar decisões utilizando sua capacidade de pensamento crítico; da necessidade de colocar o discente no centro do processo de aprendizagem em diálogo com o contexto social, surge este Produto Educacional com uma proposta de Sequência Didática.

Este Produto Educacional é resultado da pesquisa de mestrado intitulada **“A FORMAÇÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA APOIADA PELA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: UMA INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA NO ENSINO DA CONTABILIDADE”**, desenvolvida no programa de Mestrado Profissional e Tecnológico (ProfEPT), ofertado pela instituição associada representada pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Campus Olinda.

O presente Produto Educacional em formato de livro digital explora uma Sequência Didática (SD) com a abordagem da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) para o ensino da Contabilidade de Custos. A SD é definida como *“um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos, tanto pelos docentes como pelos discentes”* (Zabala, 1998, p. 18).

Carvalho (2018) afirma que a Sequência Didática (SD) está fundamentada nos pressupostos do ensino por investigação cuja finalidade é desenvolver conteúdo ou temas científicos com a utilização de diferentes atividades investigativas, podendo recorrer ao uso de laboratórios, demonstrações investigativas, textos históricos, problemas e questões abertas e recursos tecnológicos.

Dessa forma, o livro digital encontra-se organizado da seguinte forma: a **primeira seção** apresenta a Introdução; a **segunda seção** compreende a configuração da formação crítica no ensino contábil; a **terceira seção** aborda as estratégias metodológicas aplicadas ao ensino crítico da contabilidade no ensino técnico; a **quarta seção** apresenta a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como estratégia para promover a formação crítica; a **quinta seção** traz uma proposta de Sequência Didática apoiada na Aprendizagem Baseada em Problema, estruturada em seis etapas, para o ensino da contabilidade de custos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT); e, por fim, a **sexta seção** apresenta as Considerações Finais.

É importante destacar que esse Produto Educacional foi desenvolvido no sentido de minimizar os efeitos negativos do ensino estritamente expositivo e conceitual da contabilidade para o ensino médio. A Sequência Didática apresenta um roteiro sugestivo na intenção de promover uma aprendizagem significativa, desenvolver autonomia do discente, pensamento crítico, criatividade e poder de decisão. Entende-se, portanto, que as etapas propostas podem ser adaptadas de acordo com o contexto dos participantes, tornando-se instrumento de apoio no processo de ensino e aprendizagem para docentes e discentes de Contabilidade, Administração e demais áreas do Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios que estudam as tecnologias associadas às técnicas, estratégias e mecanismos de gestão em organizações e instituições por meio da disciplina de Contabilidade de Custos na Educação Profissional e Tecnológica.



SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	6
2. A FORMAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO CONTÁBIL.....	7
3. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS APLICADAS AO ENSINO CRÍTICO DA CONTABILIDADE NO ENSINO TÉCNICO.....	11
4. A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOVER A FORMAÇÃO CRÍTICA.....	14
5. PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA APOIADA NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP).....	16
5.1 ETAPA 1 - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	18
5.2 ETAPA 2 - ESCLARECIMENTO DE CONCEITOS.....	20
5.3 ETAPA 3 - FORMAÇÃO DE GRUPO TUTORIAL.....	22
5.4 ETAPA 4 - EXPOSIÇÃO DO PROBLEMA.....	25
5.5 ETAPA 5 - RESOLUÇÃO DO PROBLEMA.....	26
5.6 ETAPA 6 - AVALIAÇÃO.....	28
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
AGRADECIMENTOS.....	29
AUTORES.....	30
REFERÊNCIAS.....	31
APÊNDICE I –SLIDES PARA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	35
APÊNDICE II – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA (VERSÃO IMPRESSA).....	42
APÊNDICE III – SITUAÇÃO-PROBLEMA.....	44
APÊNDICE IV – REAPLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL.....	46



Ciavatta (2005) apresenta a formação crítica para o contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na perspectiva do trabalho como princípio educativo, considerando o trabalho para além das formas mercantilizadas da profissionalização, defendendo uma educação do ser humano em toda a sua potencialidade.

Durães (2009) concorda com as ideias de Ciavatta (2005) ao nos mostrar que a formação crítica supera a educação técnica, permitindo desenvolver aspectos relacionados à cognição, à literatura, à arte, à cultura popular e à criatividade dos discentes.

Hughes (2000) enfatiza a importância do ensino crítico profissional destacando que se os discentes não forem preparados para pensar criticamente, correm o risco de se tornarem agentes passivos, escravos das ideias, dos valores e da ignorância dos outros. Vieira (2004) corrobora com a importância do ensino crítico ao argumentar que os discentes devem estar preparados para resolver problemas e tomar decisões utilizando sua capacidade de pensamento crítico.

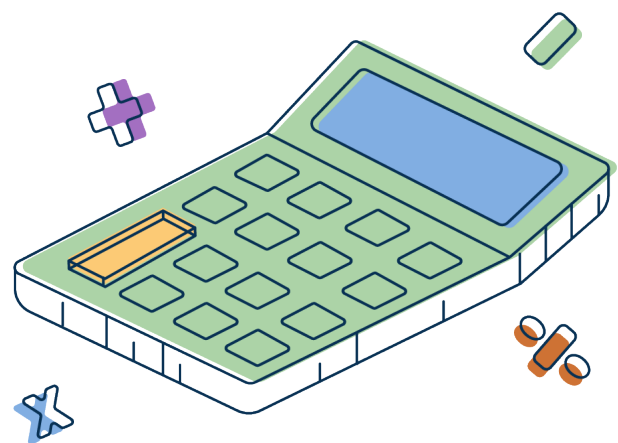
Diniz (2014) destaca que a sociedade se encontra diante da era do conhecimento e da tecnologia e que o profissional contábil precisa pensar criticamente de forma ativa e hábil no exercício da sua profissão, caso não desenvolva o pensamento crítico, ele poderá tomar decisões inadequadas que pode provocar prejuízos na execução de seus projetos dentro das organizações. Para ele o pensamento crítico contábil não aceita informações recebidas sem analisá-las, o exercício da profissão contábil não é simplesmente aplicar fórmulas e alimentar sistemas, é preciso análise e entendimento das

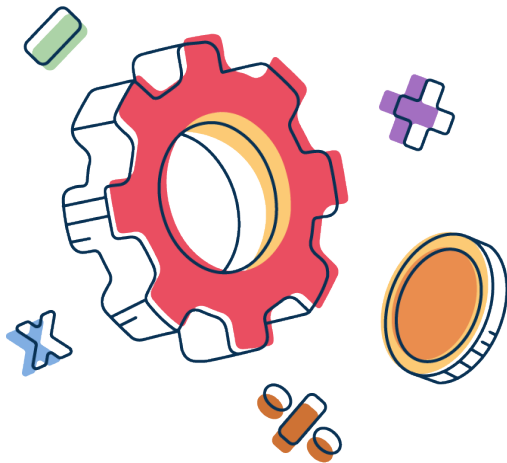
informações contábeis manuseadas.

Soares, Souza, Azevedo, Araújo e Lima (2019) apresentam a importância do ensino crítico com a utilização das metodologias focadas nos discentes para o ensino da contabilidade, no sentido de melhorar o rendimento e a aprendizagem, embora essas metodologias exijam mais comprometimento e iniciativa por parte dos discentes, os resultados são perceptíveis, auxiliam na organização de ideais à medida que matem o foco no objetivo.

Tanto Diniz (2014) quanto Soares, Souza, Azevedo, Araújo e Lima (2019) evidenciam a importância do ensino crítico na contabilidade para formular argumentos e participar ativamente da realidade social. Inclusive, no processo de tratamento das informações contábeis, análise e apresentação das demonstrações contábeis e tomada de decisões, defendem a capacidade de questionar, discutir, pensar e não aceitar prontamente o que foi posto.

Este Produto Educacional em formato de livro digital explora uma Sequência Didática apoiada na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), trata-se de um suporte para os discentes desenvolverem o exercício da argumentação crítica e do pensamento científico.





Ciavatta e Ramos (2012) apresentam a visão dual e fragmentada da relação entre Ensino Médio e Educação Profissional, historicamente, desde a Colônia, e que são reproduzidas até os dias atuais por meio das relações capitalistas de produção, impulsionando as desigualdades sociais, separando uma educação geral destinada à preparação para os estudos superiores, de uma educação que atende às exigências produtivas com a preparação imediata.

Partindo desse pressuposto, foi encontrado em Ramos (2008) a concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica no sentido filosófico da formação *omnilateral* com base **na integração de todas as dimensões do sujeito: o trabalho, a ciência e a cultura**. Neste tocante, o sentido da integração é a **indissociabilidade entre educação profissional e educação básica** buscando a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

As ideias apresentadas por Dos Santos Paulo e Trombetta (2021) se conectam com a filosofia de Paulo Freire a partir da relação indissociável de política e educação, levando ao questionamento “*que tipo de sociedade desejamos?*”, trazendo o ato político de ensinar para uma postura que se opõe à submissão dos moldes educacionais, pressupondo um modelo societário a ser perseguido pela educação formal, assim como um modelo de cidadão a serem formados.

Frigotto, Gomez, Arruda, Arroyo e Nosella (1989) apresentam a **consciência crítica** como o primeiro elemento dentro do processo de transformar as relações sociais por meio do **trabalho como princípio educativo** fundamentado na concepção epistemológica e pedagógica que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural no tocante da formação *omnilateral* com perspectivas de superar a visão utilitarista e reducionista do trabalho para romper a dualidade histórica.

Ciavatta (2005) completa ao descrever a formação crítica para o contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na perspectiva do **trabalho como princípio educativo**, considerando o trabalho para além das formas mercantilizadas da profissionalização, defendendo uma educação do ser humano em toda a sua potencialidade. Durães (2009) mostra que a formação crítica supera a educação técnica, permitindo desenvolver aspectos relacionados à cognição, à literatura, à arte, à cultura popular e à criatividade dos discentes.

Giacomelli (2020) mostra que a sociedade moderna é dinâmica e globalizada e isso reflete na formação dos discentes na EPT, exigindo-lhes uma formação de **cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade**. Cruz, Arxer e Bizelli (2016) entendem que o papel da educação ultrapassa meramente ensinar, para eles, **a educação deve contribuir para a autonomia** e na reflexão crítica de forma sistêmica sobre as diversas temáticas que cercam a sociedade.

Chirelli e Mishima (2004) chamam a atenção sobre a **importância das relações interpessoais** no processo de ensino e aprendizagem na EPT, destacam a relação de confiança entre os sujeitos do processo de forma a construir um compromisso com a formação crítica. Giacomelli (2020) completa ao enfatizar que na EPT espera-se formar discentes **preparados para realizar atividades em equipes**, aprimorando a capacidade de trabalhar com opiniões e visões diversas de forma crítica, discutindo e resolvendo os conflitos, compartilhando informações, respeitando a diversidade e encontrando uma solução de forma colaborativa.

Silva e Bezerra (2021) defendem que a **comunicação científica aliada à formação crítica** é de suma importância para o desenvolvimento da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, um ato libertador a partir do momento em que é estruturada como um valor estratégico, determinante e um bem que deve ser compartilhado. Theóphilo e Ludícibus (2005) mostra que **o conhecimento científico possui relação direta com a formação crítica** para obtenção de um conhecimento sistematizado.

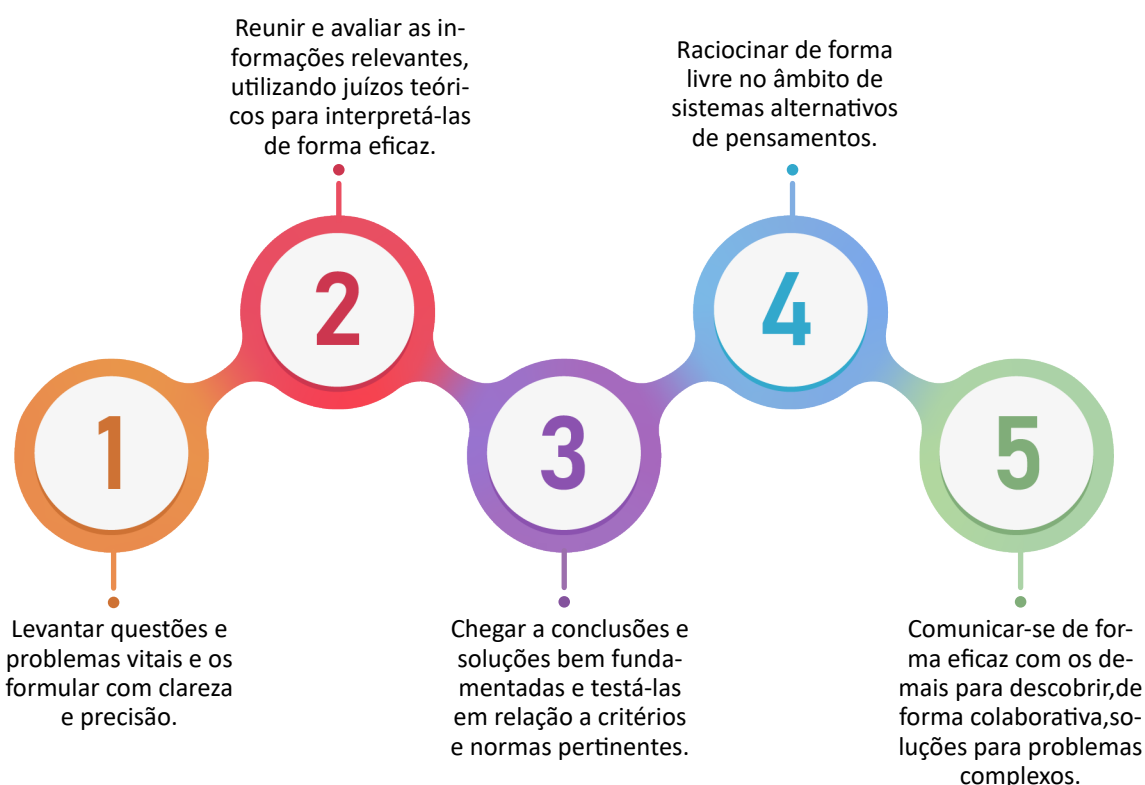
Esses aspectos quando direcionados à área contábil mostram-se – de acordo com Theóphilo e Ludícibus (2005) – que a produção científica na área contábil no Brasil apresenta-se de maneira discreta, com um número reduzido de trabalhos. No entanto, ressaltam que, nos últimos anos, tem havido um aumento na frequência da produção científica contábil. Para os autores, é importante analisar criticamente as características do desenvolvimento e apreender as tendências evolutivas da produção científica enfocada.

Diante disso, Hughes (2000) **ênfatiza a importância do ensino crítico profissional** destacando que se os discentes não forem preparados para pensar criticamente, correm o risco de se tornarem agente passivo, escravos das ideias, dos valores e da ignorância dos outros. Vieira (2004) destaca a importância do ensino crítico ao argumentar que os discentes devem estar **preparados para resolver problemas e tomar decisões** utilizando sua capacidade de pensamento crítico.



Diniz (2014) destaca que a sociedade se encontra diante da era do conhecimento e da tecnologia e que o profissional contábil precisa pensar criticamente de forma ativa e hábil no exercício da sua profissão. Para o autor, não desenvolver o pensamento crítico, implica em tomar potencialmente decisões inadequadas que podem provocar prejuízos na execução de seus projetos dentro das organizações. Ele destaca que o pensamento crítico contábil passa por 5 (cinco) tarefas fundamentais, ilustrada na **Figura 1**.

Figura 1: Tarefas fundamentais para o pensamento crítico contábil – adaptado de Diniz (2014).



Fonte: Os Autores.

Diniz (2014) complementa que é importante seguir cada uma das etapas apresentadas na Figura 1, pois o pensamento crítico contábil não aceita informações recebidas sem analisá-las, o exercício da profissão contábil não é simplesmente aplicar fórmulas e alimentar sistemas, é preciso análise e entendimento das informações contábeis manuseadas.

Soares, Souza, Azevedo, Araújo e Lima (2019) apresentam a importância do ensino crítico com a utilização das metodologias focadas nos discentes para o ensino da contabilidade, no sentido de melhorar o rendimento e a aprendizagem. Embora essas metodologias exijam mais comprometimento e iniciativa por parte dos discentes, os resultados são perceptíveis, auxiliam na organização de ideais à medida que mantém o foco no objetivo.

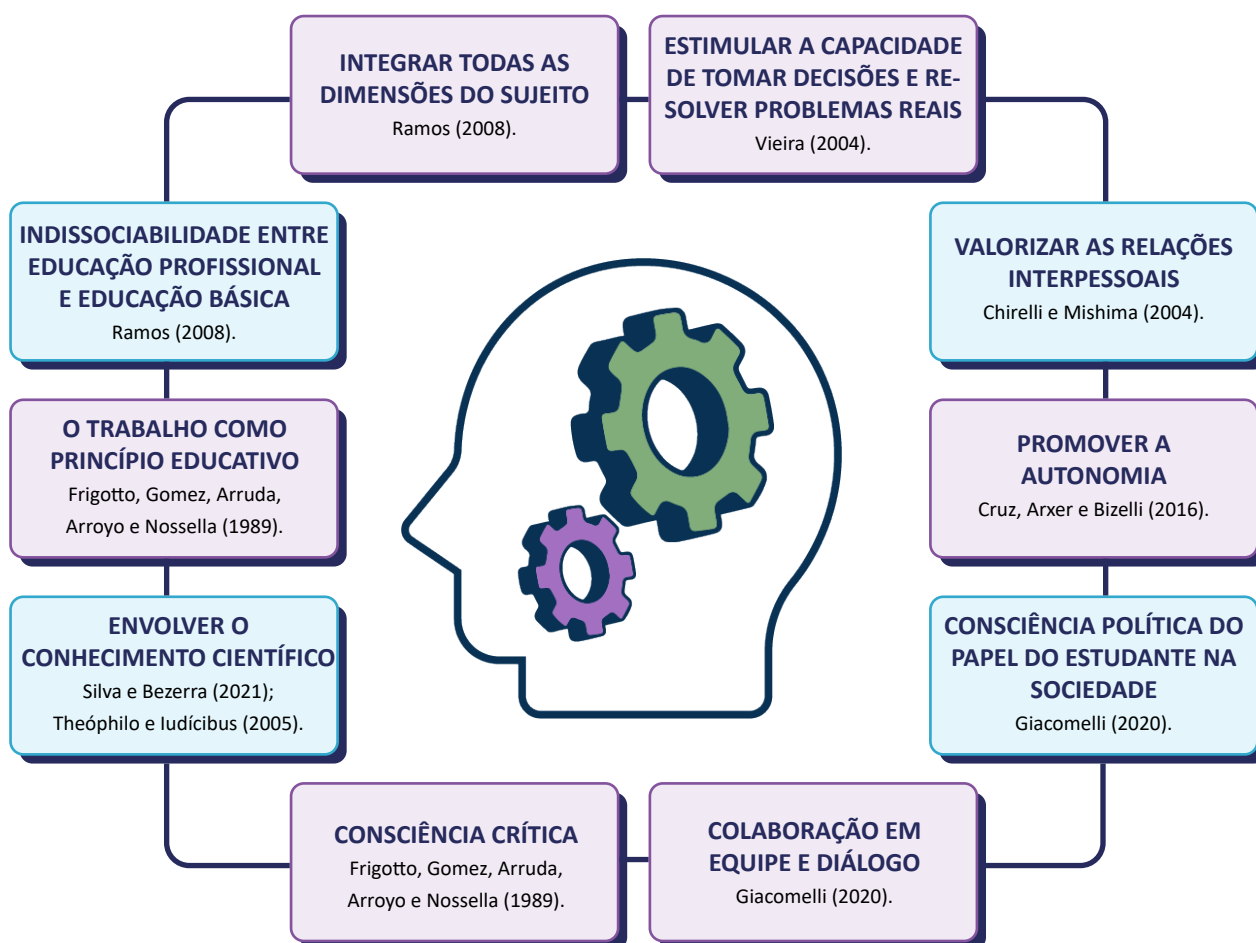
Tanto Diniz (2014) quanto Soares, Souza, Azevedo, Araújo e Lima (2019), nos mostram a importância do ensino crítico na contabilidade para formular argumentos e participar ativamente da

realidade social no processo de tratamento das informações contábeis, análise e apresentação das demonstrações contábeis e tomada de decisões, defendem a capacidade de questionar, discutir, pensar e não aceitar prontamente o que foi posto, nesse sentido, desenvolve-se o exercício da argumentação crítica e do pensamento científico.

É possível constatar a importância do aprendizado crítico reflexivo para o desenvolvimento do sujeito autônomo no exercício da cidadania democrática, preparados para tomar decisões e resolver problemas reais, exigindo-lhes uma postura de autodisciplina para serem protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando Ramos (2008); Frigotto, Gomez, Arruda, Arroyo e Nossella (1989); Giacomelli (2020); Cruz, Arxer e Bizelli (2016); Chirelli e Mishima (2004); Silva e Bezerra (2021); Theóphilo e Iudícibus (2005) e Vieira (2004), foi construída uma síntese dos elementos essenciais ou associadas a partir do desenvolvimento da formação crítica dos discentes na EPT, conforme ilustra a **Figura 2**.

Figura 2: Elementos essenciais para formação crítica na EPT.



Fonte: Os Autores.



De acordo com Pacheco (2012), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não possui unicamente a finalidade de preparar para o mundo do trabalho, mas de proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, incluindo reconhecer suas conquistas e obstáculos e habilitar os discentes para o exercício autônomo, enfatizando a importância do ensino crítico.

Para atingir o objetivo educativo de caráter crítico reflexivo, Pacheco (2012), entende que a EPT deve contemplar no mínimo quatro eixos fundamentais que devem interagir entre si e estarão conectados em diálogo com a sociedade e com o mundo no trabalho: a **Formação Científica**, a **Formação Tecnológica**, a **Formação Didático-pedagógica** e a **Formação Socioeconômica**, esses eixos estão expressos na **Figura 3**.

Figura 3: Elementos fundamentais para formação crítica na EPT.



Fonte: Os Autores.

Para o autor, a **Formação Científica** reflete a necessidade da integração interdisciplinar do ensino, pesquisa e extensão em cada Eixo Tecnológico na EPT. Enquanto a **Formação Tecnológica** dialoga com a complexidade do mundo do trabalho, integrando a teoria e prática em busca de soluções para problemas reais. A **Formação Didático-pedagógica** considera a natureza dos conteúdos, métodos, processos de avaliação, especificidades históricas, sociológicas, filosóficas, econômicas, organizacionais e políticas da EPT. E a **Formação Socioeconômica** leva em consideração a diversidade das construções históricas das formas de produção e processos de trabalho acumulados ao longo do tempo.

Souza e Dourado (2015) defendem que o discente no centro da aprendizagem possibilita o desenvolvimento de discussões críticas e reflexivas assumindo um compromisso pela própria aprendizagem. Ainda segundo os autores, o desenvolvimento do trabalho em grupo promove a aprendizagem colaborativa no processo de investigação e análise de problemas reais. Para tanto, faz necessária a figura do docente como tutor para estimular os discentes a descobrirem, interpretar e a aprender, bem como apoiar aqueles que encontrarem dificuldades durante o processo.

Borochovcicius e Tortella (2014) compreendem que a função do docente é aguçar o pensamento crítico e o autoaprendizado dos discentes, orientando-os a construir o próprio processo de pensar, além de promover a cooperação mútua entre os discentes que trabalham em grupos.

Borges e Alencar (2014) defendem a inserção do **discente como principal responsável pela sua aprendizagem**, segundo os autores, favorece a **autonomia do discente**, desperta a curiosidade, estimula tomadas de decisões individuais e coletivas, por meio das atividades essenciais para prática social.

Plácido, Schons e Souza (2018) argumentam que estratégias com foco na aprendizagem por meio de **relações, reflexões e demais valores educativos emancipatórios**, colocam o discente no centro do processo de ensino e aprendizagem, integram o processo educativo e colabora para a concretização dos objetivos organizados pelo docente ou pela instituição de ensino. Enquanto isso, Lima (2011) defende que as estratégias centradas no discente, a partir da **relação horizontal dos sujeitos**, contribuem para a **valorização do trabalho em grupo** objetivando a formação integral do sujeito, rompendo com a transmissão do conhecimento, colocando **o docente no papel de facilitador do aprendiz**.

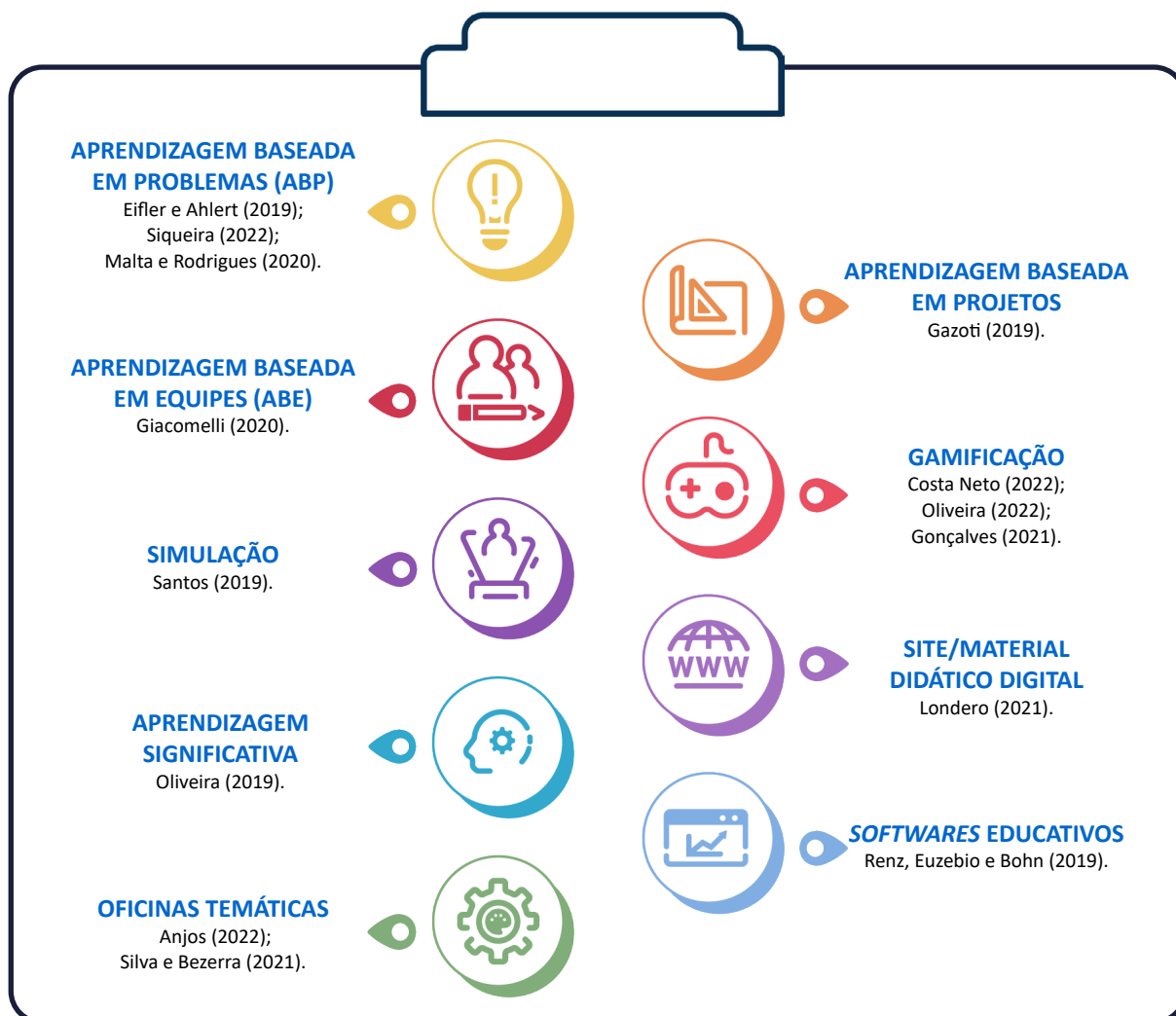
Contraopondo-se às estratégias que provocam a centralidade no discente, Plácido, Schons e Souza (2018) **esclarece que no processo educativo centralizado no docente**, a relação é vertical, **o principal objetivo não é a formação integral do sujeito**, pois o **discente desempenha o papel de receptor** com a **transmissão de conhecimento** por meio da **execução de um programa definido pelo docente**. De acordo com Anastasiou e Alves (2004) é por meio das

[...] estratégias que aplicam-se ou exploram-se os meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo. Esses meios comportam determinadas dinâmicas, onde se faz necessário o conhecimento do discente para a escolha da estratégia. (Anastasiou; Alves, 2004, p. 68)



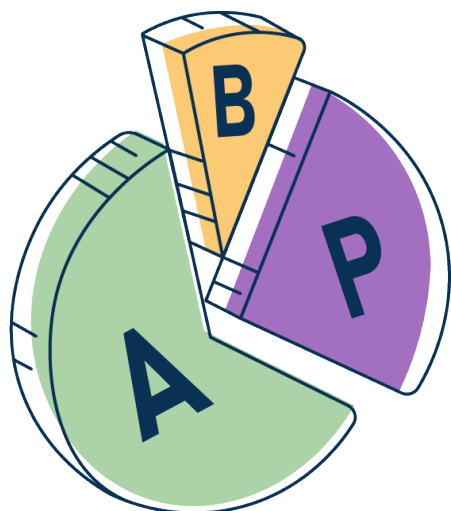
Em se tratando de estratégias de ensino centradas no discente em conformidade para o desenvolvimento do senso crítico, diversas iniciativas docentes aplicadas ao ensino da contabilidade no contexto da EPT, conforme sintetizado na **Figura 4**.

Figura 4: Estratégias metodológicas identificadas no campo da contabilidade na EPT.



Fonte: Os Autores.

As estratégias mencionadas não apresentam ordem de hierarquia, é preciso ratificar que elas possuem caráter complementar, podendo ser aplicadas individualmente ou combinadas, sempre respeitando o contexto em que operacionalizada. Bordenave e Pereira (2002) destacam que a seleção precisa ser bem definida para contribuir com a formação dos discentes e alcançar os objetivos de uma formação crítica emancipatória.



De acordo com Borges e Alencar (2014), para atender às necessidades sócio-educacionais atuais e contribuir para uma melhor formação crítica do discente é necessário utilizar estratégias pedagógicas que se aproximem mais do aprendizado ao invés do ensino. Entre as diversas possibilidades de recursos didático e pedagógico para promover a formação crítica do discente, Borges e Alencar (2014) destacam o uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

Segundo De Oliveira, Imbriani De Oliveira e Fernandes (2020), a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem-Based Learning* (PBL) fundamenta-se na resolução de problemas que desafiam os discentes a buscarem soluções para situações reais da sociedade.

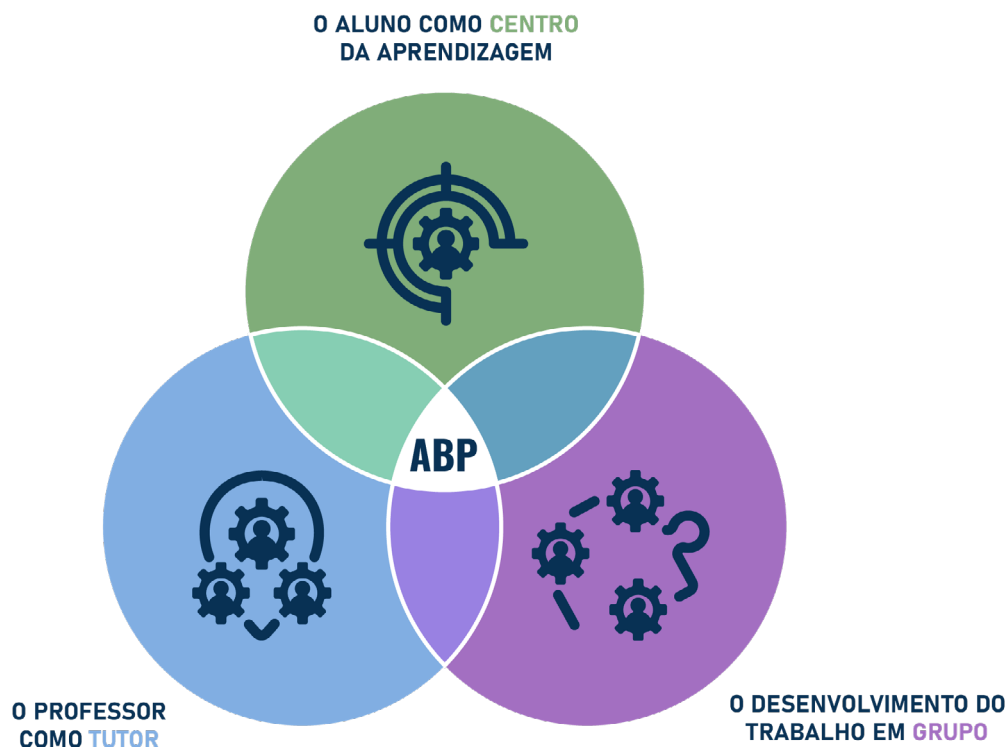
Delisle (2000) define a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como “uma técnica de ensino que educa apresentando aos discentes uma situação que leva a um problema que tem de ser resolvido” (Delisle, 2000, p. 5). Enquanto Lambros (2004), afirma que a ABP é um método de ensino que utiliza um problema de uma determinada área do conhecimento para aquisição de novos conhecimentos como ponto de partida.

Para Barrows (1986), a ABP apresenta-se como um método de aprendizagem centrada no discente, tendo a figura do docente como facilitador do processo de produção do conhecimento. Os problemas são colocados para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades de resolução de problemas para adquirir e integrar o aprendizado.

Barell (2007) complementa as definições de Delisle (2000), Lambros (2004) e Barrows (1986) ao interpretar que na ABP a curiosidade é estimulada, provocando questionamentos acerca de fenômenos complexos da sociedade na busca pelo conhecimento através da investigação para dar respostas aos problemas apontados. Leite e Esteves (2005) argumentam que ABP conduz o discente com foco na aprendizagem considerando o papel ativo do discente no processo de investigação, análise e síntese do conhecimento investigado.

Souza e Dourado (2015) corrobora com Leite e Esteves (2005) ao apontar a ABP como uma estratégia centrada no discente que por meio da investigação, utiliza técnicas de análise crítica para a compreensão e resolução de problemas de forma significativa. Ainda segundo Souza e Dourado (2015), três elementos caracterizam a Aprendizagem Baseada em Problemas, conforme ilustrado na **Figura 5**.

Figura 5: Características da aprendizagem baseada em problemas, segundo Souza e Dourado (2015).



Fonte: Os Autores.

Segundo de De Oliveira, Imbriani de Oliveira e Fernandes (2020), o êxito na execução da ABP depende de como o docente planeja e conduz a resolução dos problemas. Soares; Botinha; Nova; Bulaon (2018) salientam que:

É interessante que haja uma apresentação prévia do assunto e do tema, a fim de despertar no discente uma percepção crítica acerca do contexto, assim como permitir que ele possa captar as informações necessárias para a solução do problema, [...]. Após resolver o problema, os grupos devem apresentar um relatório final, expondo os resultados e métodos utilizados. É importante também que haja uma exposição oral dos resultados aos demais discentes e grupos. (Soares; Botinha; Nova; Bulaon, 2018, p. 119)

Para Carvalho, Chachá, Quintana, Freitas e Rodrigues (2014), uma das grandes limitações no processo de ensino e aprendizagem utilizando a ABP tem sido a abordagem metodológica do docente no papel de orientador, especialmente para os que fundamentam suas práticas dentro da filosofia do ensino tradicional, emergindo a necessidade de desenvolver programas de capacitação para esses docentes.

Os pesquisadores Carvalho, Chachá, Quintana, Freitas e Rodrigues (2014), ainda complementam ao defender que apesar das limitações, que devem ser analisadas levando em consideração as condições específicas de cada currículo, a ABP oferece vantagens ao desenvolver a autonomia, o senso de responsabilidade, o desenvolvimento de uma postura profissional de base científica e a capacidade de argumentação crítica.



Segundo Santos, Freitas e Souza (2020), uma **Sequência Didática** coloca os discentes diante de um problema a ser resolvido com a intenção de atingir determinado objetivo didático. De acordo com os autores, para a construção de uma Sequência Didática são consideradas 6 (seis) Etapas:

- 📍 **ETAPA 01 - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA:** consiste em realizar um levantamento dos conhecimentos prévios em relação aos conceitos fundamentais para o desenvolvimento da Sequência Didática
- 📍 **ETAPA 02 - PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA E DEFINIÇÃO DO GRAU DE LIBERDADE INTELLECTUAL:** busca apresentar a situação-problema a ser resolvida, bem como as demais etapas da Sequência Didática.
- 📍 **ETAPA 03 - RESOLUÇÃO DO PROBLEMA PELOS DISCENTES:** realização de um teste experimental das hipóteses trazidas pelos discentes para a resolução das situações-problema.
- 📍 **ETAPA 04 - SISTEMATIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS, MOMENTO COLETIVO:** discussão coletiva e socialização do que foi vivenciado na resolução do problema.
- 📍 **ETAPA 05 - SISTEMATIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS, MOMENTO INDIVIDUAL:** busca promover a construção pessoal do conhecimento.
- 📍 **ETAPA 06 - AVALIAÇÃO:** essa última etapa concentra-se em avaliar o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na Sequência Didática.

Este Produto Educacional utiliza uma **Sequência Didática associada a uma abordagem de Aprendizagem Baseada Em Problemas (ABP) para o ensino da Contabilidade de Custos**. A junção dessas duas estratégias será baseada nas orientações de Santos, Freitas e Souza (2020) com relação à Sequência Didática e nos autores Luz (2020) e Lima (2021) com relação à Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

Inicialmente, a Sequência Didática apoiada na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) foi concebida com base em um conjunto de 8 (oito) passos de acordo com as orientações de Lima (2021). No entanto, durante o processo de desenvolvimento, percebeu-se a necessidade de adaptar esses passos para melhor atender ao contexto específico da pesquisa. Assim, a Sequência Didática foi adaptada e reestruturada, resultando em uma nova abordagem estruturada em 6 (seis) etapas, com carga horária total de 13 horas-aula (hora-aula: 50 minutos cada), conforme ilustrado na **Figura 6**, distribuída em 6 (seis) encontros presenciais.

Figura 6: Etapas da aprendizagem baseada em problemas, adaptado de Luz (2020), Medeiros (2021) e Lima (2021).



Fonte: Os Autores.

5.1 ETAPA 1 - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1
ETAPA

Público alvo: Discentes do Ensino Médio Integrado.

Objetivo: Identificar os conhecimentos prévios dos discentes acerca dos conteúdos basilares da contabilidade de custos.

Recursos:

- Quadro branco;
- Notebook;
- Slides de apresentação;
- Projetor;

Duração: 3 horas-aula (hora-aula: 50 minutos cada).

+

-

x

÷

1

Apresentar aos discentes sobre a importância de uma Avaliação Diagnóstica, que segundo Haydt (2008), concentra-se em verificar o domínio de certas habilidades dos discentes com a intenção de adquirir novas aptidões.

2

Sensibilizar os discentes, levando-os a refletirem que para esse momento. Não trata-se de uma Avaliação Somativa, com objetivo classificatório, comumente aplicada nos espaços escolares para fins de progressão.

3

Diante da reflexão proposta no item 2 estimular a autonomia dos discentes e valorização dos conhecimentos prévios, mobilizando-os para que neste encontro seja utilizado apenas os conhecimentos adquiridos até o momento. Na ausência de conhecimento prévio, devem deixar a(s) resposta(s) em branco, no sentido de não realizarem consultas aos colegas e/ou outros materiais didáticos, principalmente, a internet, uma vez que durante a aprendizagem os discentes usaram os smartphones como ferramenta pedagógica.

4

Com a utilização dos smartphones, os discentes devem escanear o QR code projetado no **SLIDE 2**, disponível no **APÊNDICE I**, p. 35, para acessar o questionário da Avaliação Diagnóstica e responder o roteiro proposto que aparecerá na tela do smartphone. Trata-se de uma contextualização para classificação dos custos e despesas a partir de uma problemática protagonizada pela personagem “Dona Helena”, ela fabrica e vende seus próprios bolos.

CLIQUE AQUI PARA O
DOWNLOAD DO SLIDE

5

Na ausência de recursos que possibilite a aplicação do item anterior desta **Etapa 01: Avaliação Diagnóstica** por meio do *smartphone*, seja por ausência de aparelhos ou por questões relacionadas à conectividade, poderá ser utilizada uma via impressa das questões da aprendizagem, disponível no **APÊNDICE II – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA (VERSÃO IMPRESSA)**, p. 42, nenhum aluno poderá ser excluído do processo de aprendizagem.

6

O contexto construído trata-se da classificação dos custos e despesas contábil em um processo fabril a partir da situação-problema da venda de bolos de chocolate, é imprescindível considerar a aplicação de conceitos em exemplos situacionais que se aproximam da realidade do discente.

7

Enquanto os discentes realizam a classificação dos custos e despesas por meio do *smartphones*, os textos de apoios, **SLIDE 3** “Ingredientes necessários para o Bolo de Chocolate” e o **SLIDE 4** “Gastos necessários para produzir e vender o Bolo de Chocolate”, disponível no **APÊNDICE I – SLIDES PARA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**, p. 35, devem ser projetados simultaneamente, podendo um deles ser projetado no quadro e o outro entregue impresso, ou ainda ser entregues ambos em formatos impresso, de acordo com os recursos disponíveis, a critério do docente.

CLIQUE AQUI PARA O
DOWNLOAD DO SLIDE

8


Após o envio das respostas dos discentes, o docente deve finalizar o encontro registrando o *feedback* prévio dos discentes acerca do grau de dificuldade na classificação dos custos e despesas contábil.

9

Explicar sobre a continuidade da aprendizagem no próximo encontro com a explanação destas principais lacunas de acordo com a respostas registradas na resolução da situação-problema proposta na avaliação diagnóstica.

5.2 ETAPA 2 - ESCLARECIMENTO DE CONCEITOS





**ESCLARECIMENTO
DE CONCEITOS**


ETAPA

Público alvo: Discentes do Ensino Médio Integrado.

Objetivo: Esclarecer conceitos quanto aos custos utilizados na produção.

<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Quadro branco;- Apagador;- Pincel marcador para quadro branco;- Notebook;- Projetor;	<ul style="list-style-type: none">- Caixas de som (quando não dispor de aparelho que projete imagem e áudio);- Slides de apresentação;- Acesso à internet.	<p>Duração:</p> <p>4 horas-aula (hora-aula: 50 minutos cada).</p>
--	--	--

1

Antes de iniciar esse encontro, o docente precisa realizar uma leitura crítica das respostas registradas pelos discentes na Etapa 01: Avaliação Diagnóstica, a fim de direcionar o momento expositivo dialogado de acordo com as principais lacunas de aprendizado identificadas.

2


A realização da análise proposta no item anterior é fundamental, pois o docente irá construir um momento de aula expositiva dialogada direcionada de acordo com as principais dificuldades de aprendizagem da turma.

3

Neste momento, o docente esclarece conceitos confusos na contabilidade de custos: Despesa, Gasto, Investimento, Perda, Custos diretos, Custos indiretos, Custos fixos e Custos variáveis.

4

A aplicação do item 3 poderá ser conduzida de acordo com o roteiro sugerido nos **SLIDES 5, 6, 7, 8, 9 e 10**, disponível no **APÊNDICE I – SLIDES PARA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**, p. 35.


CLIQUE AQUI PARA O
DOWNLOAD DO SLIDE 

5

Nesta etapa também podem ser utilizados vídeos para construção do aprendizado, segundo Caldas e Silva (2001), a utilização de vídeos facilita a comunicação de problemas complexos e torna o processo mais motivador pela capacidade que o vídeo tem em provocar emoções.


6

Ficam como sugestão de vídeos:



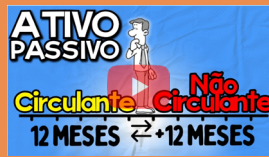
Diferença entre GASTO, DESEMBOLSO, CUSTO, DESPESA e PERDA

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR 




DEPRECIÇÃO - ATIVO IMOBILIZADO

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR 



ATIVO (CIRCULANTE E NÃO CIRC) / PASSIVO (CIRCULANTE E NÃO CIRC.) BALANÇO PATRI-MONIAL CONTABILIDADE

CLIQUE AQUI PARA ASSISTIR 

7

É importante provocar a participação do discente para além de um momento de transmissão de conteúdos, o diálogo é fundamental nessa etapa, eles precisam adquirir os conhecimentos deficitários para resolver o problema proposto na etapa anterior, a Avaliação Diagnóstica.

8


Após a exposição dos conteúdos, projetar o **SLIDE 11** “Vamos Praticar?”, disponível no **APÊNDICE I – SLIDES PARA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**, p. 35, estimular para que, colaborativamente, os discentes realizem o exercício proposto mediado pelo docente.

9

Finalizar o encontro com *feedback*.





5.3 ETAPA 3 - FORMAÇÃO DO GRUPO TUTORIAL

FORMAÇÃO DO GRUPO TUTORIAL


3
ETAPA

Público alvo: Discentes do Ensino Médio Integrado.

Objetivo: Organizar os estudantes em grupos tutoriais.

<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Quadro branco;- Apagador;- Pincel marcador para quadro branco;- Notebook;- Projetor;	<ul style="list-style-type: none">- Duas caixas (pode ser utilizado caixa arquivo ou de sapato pelo avesso, por exemplo);- Slides de apresentação;- Caneta e papel.	<p>Duração:</p> <p>1 hora-aula (hora-aula: 50 minutos cada).</p>	   
--	---	---	--



Lima (2021) apresenta nove possibilidades sugestivas para compor o grupo tutorial que irá dialogar na Aprendizagem Baseada em Problemas. De acordo com o objeto desta aprendizagem e do contexto, iremos usar a configuração de um docente mediando os grupos de discentes.



Para tornar o processo de formação dos grupos dos discentes mais dinâmico, fica sugerido a **Dinâmica das Figuras Geométricas**. Vale ressaltar a aplicação de dinâmicas para formação de grupos de discentes podem ajudar a formar equipes coesas e eficazes para realizar Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), promovendo a colaboração, comunicação e trabalho em equipe entre os alunos.



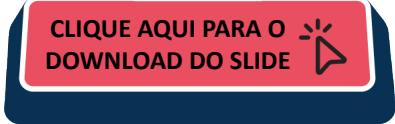

Para realizar a **Dinâmica das Figuras Geométricas**, previamente, o docente irá organizar figuras geométricas em cores diversas na quantidade de discentes da classe, serão necessárias duas caixas, cada caixa com as mesmas figuras.



O docente deve pegar uma das caixas e passar pelas bancas, pedindo para que cada discente pegue uma figura geométrica de forma aleatória. A segunda caixa será utilizada em momento posterior, a ser abordado no item 10 desta etapa.

5

Enquanto acontece essa dinâmica, o docente poderá deixar projetado em tela o **SLIDE 12** “Formação do Grupo Tutorial”, disponibilizado no **APÊNDICE I – SLIDES PARA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**, disponível no **APÊNDICE I – SLIDES PARA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**, p. 35.

CLIQUE AQUI PARA O
DOWNLOAD DO SLIDE 6

De acordo com Hmelo-Silver (2004), o grupo tutorial trata-se de uma organização de pequenos grupos de colaboração entre discentes. Para tanto, será necessário definir **um líder para cada equipe** com o objetivo de promover atividades de liderança na aprendizagem. Sugere-se que o número de membros por equipe seja entre 4 a 6 discentes, incluindo um líder para cada equipe, a depender do número de alunos que participarão da aprendizagem.

7

Os critérios para escolher os líderes devem obedecer a um critério objetivo definido pelo docente, podendo ser:

- a. Alunos com maiores desempenho na disciplina;
- b. Proatividade;
- c. Responsabilidade;
- d. Assiduidade;
- e. Entre outros, de acordo com o contexto da aprendizagem e os participantes envolvidos.

8

Os critérios de escolhas dos líderes devem ser explicados para o grande grupo, nenhum discente pode sentir-se excluído do processo, vale ressaltar que essa etapa não tem o objetivo de definir “o melhor discente da turma”, apenas uma organização dos discentes em grupos.

9

Após a escolha dos líderes, cada líder irá formar suas equipes.

10

Para formar suas equipes, os líderes dirigirão até a outra caixa e pegar uma figura geométrica, cada figura geométrica representa um discente da turma, de acordo com a distribuição realizada no item 3 e 4 desta etapa.

11

A dinâmica é que cada líder pegue uma figura por vez até que todas as figuras sejam retiradas, o objetivo desse processo é tornar o processo de escolha mais dinâmico.

12

Cada equipe reunida deverá escolher um nome e uma figura/desenho que os represente. Observe que estaremos diante de um processo construído de forma colaborativa, onde todos precisam sentir-se representados, daí a importância da mediação do professor para evitar possíveis conflitos ou que os líderes tomem decisões sem consultar o grupo.

13

Após a organização dos grupos, o docente deverá registrar os nomes dos membros de cada equipe para acompanhar e monitorar o desenvolvimento durante o processo de aprendizagem.

14

Com as equipes formadas, preparar os discentes para a próxima etapa, exposição do problema.



5.4 ETAPA 4 - EXPOSIÇÃO DO PROBLEMA

EXPOSIÇÃO DO PROBLEMA

4
ETAPA

Público alvo: Discentes do Ensino Médio Integrado.

Objetivo: Apresentar para os discentes uma situação problema que envolve a contabilidade de custos para resolução.

Recursos:

- Projetor;
- Quadro branco;
- Notebook;
- Slides de apresentação;
- Fichas impressas.

Duração: 1 hora-aula (hora-aula: 50 minutos cada).

+
-
x
÷



Entregar a cada equipe, uma versão impressa da situação-problema, **APÊNDICE III**, p. 44.



Realizar uma leitura dos textos e explicar para os discentes os 3 (três) passos para a formação de custos.



Diante do exposto, realizar uma leitura coletiva da situação-problema e esclarecer possíveis dúvidas elementares.



Os dados complementares para solucionar a **situação-problema**, estão descritos **APÊNDICE III**, p. 44.



Após análise da situação proposta, os grupos deverão seguir para próxima etapa.

5.5 ETAPA 5 - RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

5
ETAPA

Público alvo: Discentes do Ensino Médio Integrado.

Objetivo: Colocar os discentes diante de um problema para resolução com os conhecimentos adquiridos, estimulando a análise crítica do problema, desenvolvimento do trabalho em equipe, autonomia e criatividade.

Recursos:

- Projetor;
- Quadro branco;
- Notebook;
- Slides de apresentação;
- Fichas impressas.

Duração: 2 horas-aula (hora-aula: 50 minutos cada).

+
-
x
÷

1

Diante do contexto apresentado, o grupo tutorial deverá retomar ao texto apresentado na etapa anterior para discutir sobre uma possível solução: **até então, Dona Helena vendia seus bolos por R\$: 20,00, com a expansão, aumentaram os gastos.** Deverão ajudá-la a encontrar o preço de venda dos bolos, ela almeja um lucro bruto de no mínimo 60% do custo de produção. O que ela deve fazer? Deixar todos os bolos por R\$ 20,00? Aumentar os valores?

2

Os discentes precisam de um espaço para diálogo entre os pares na tentativa de resolução do problema.

3

O docente assume o papel de mediador das discussões para estimular o pensamento crítico e mediar possíveis conflitos.

4

Ao final da discussão, com base nos conceitos explorados na aprendizagem, os grupos tutoriais devem apresentar suas conclusões acerca da formação dos Bolos de Chocolate, Morangos e Laranja, apoiados na classificação de custos.

5.6 ETAPA 6 - AVALIAÇÃO

AVALIAÇÃO

6
ETAPA

Público alvo: Discentes do Ensino Médio Integrado.

Objetivo: Comparar os resultados da aprendizagem, dificuldades e avanços; e capturar a percepção do discente.

Recursos:

- Smartphone;
- Quadro branco;
- Notebook;
- Slides de apresentação;
- Projetor;

Duração:

2 horas-aula (hora-aula: 50 minutos cada).

+
-
X
÷

1

Para essa proposta de Sequência Didática, o processo avaliativo será contínuo, o desempenho dos discentes deve ser acompanhado e avaliado ao longo do processo de aprendizagem.

2

A situação problema apresentada na Etapa 1 – Avaliação Diagnóstica será reaplicada com a finalidade de comparar o conhecimento adquirido ao longo deste processo de aprendizagem, porém para esse momento, será reaplicado o mesmo contexto, mas com algumas modificações em relação à avaliação Diagnóstica inicial.

3

O objetivo da reaplicação da Avaliação Diagnóstica é comparar as respostas registradas pelos discentes, a fim de verificar a evolução durante o processo de aprendizagem.

4

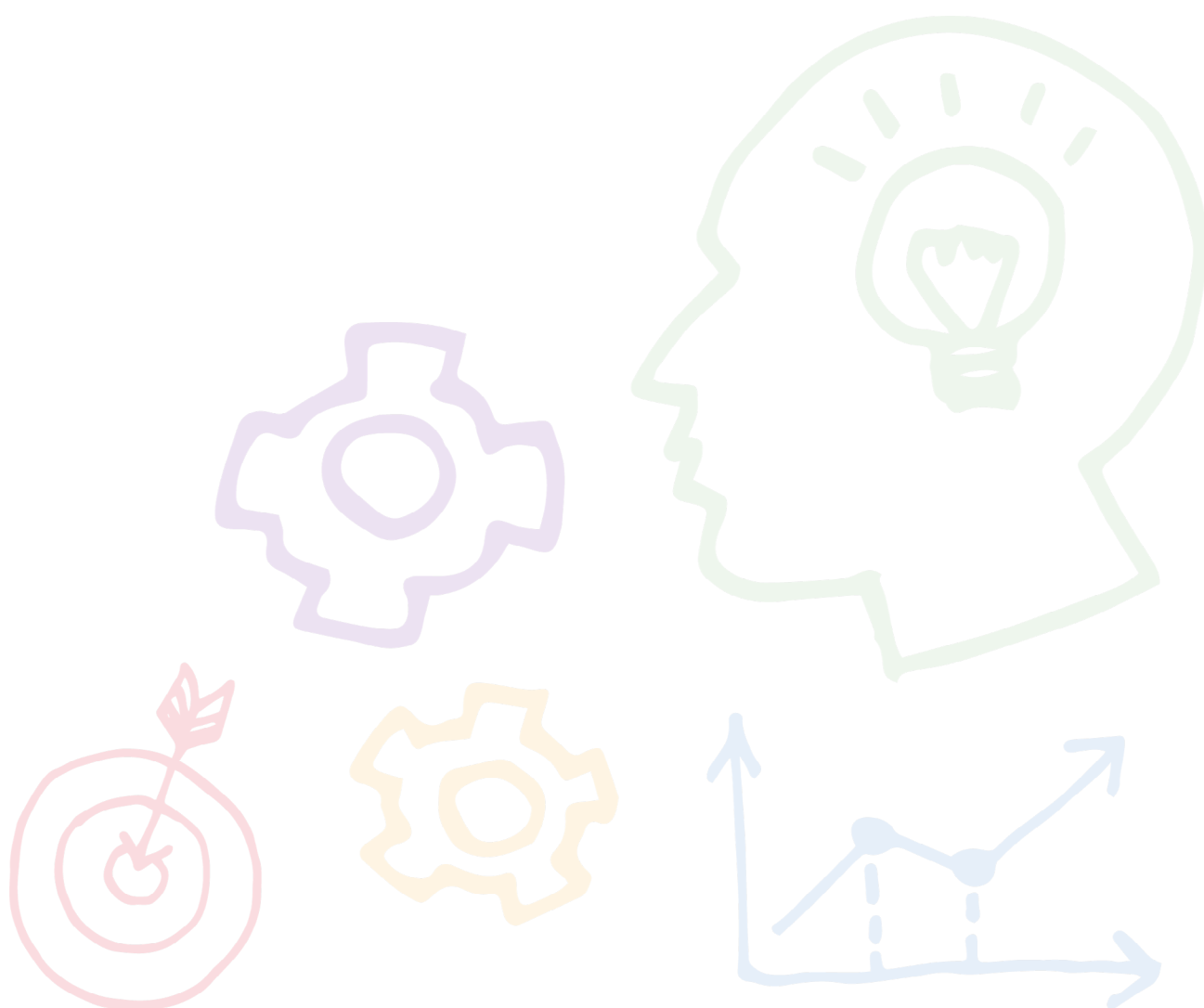
O acesso para o questionário será apresentado por meio do QR code projetado no **SLIDE 13** “Etapa Final: Avaliação da Aprendizagem”, disponível no **APÊNDICE I – SLIDES PARA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**, p. 35.

CLIQUE AQUI PARA O
DOWNLOAD DO SLIDE



5

Na impossibilidade de acessar o questionário por via eletrônica, seja por ausência de aparelhos ou por questões relacionadas à conectividade, poderá ser utilizada a via impressa das questões da aprendizagem disponível no **APÊNDICE IV**, p. 46.



Este produto educacional em formato de livro digital é resultante uma Revisão Sistemática aplicada às estratégias pedagógicas que estimulam a formação crítica contábil e de uma pesquisa exploratória e descritiva realizada com docentes e discentes do curso técnico em logística integrado ao ensino médio na Escola Técnica Estadual José Joaquim da Silva Filho no município de Vitória de Santo Antão - PE, a fim de contribuir para o desenvolvimento e ampliação de conhecimentos voltados ao ensino de contabilidade de custos no ensino médio.

Por contabilidade de custos é um ramo da contabilidade que se concentra na análise, registro e controle dos custos incorridos por uma empresa na produção de bens ou na prestação de serviços, envolvendo várias técnicas e métodos para calcular e atribuir custos a produtos ou serviços, entre eles, o custeio por absorção.

Diante do exposto, esse Livro Digital buscou sistematizar uma Sequência Didática apoiada na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) que pode contribuir para formação dos técnicos que estudam a contabilidade de custos, de maneira complementar aos conhecimentos repassados pelos docentes, permitindo que os discentes superem os conhecimentos teóricos e sejam capazes de aplicar o conhecimento contábil no processo de tomada de decisões, quanto à organização, essa Sequência Didática foi estruturada em 6 etapas.

É importante destacar que esse Livro Digital não possui caráter impositivo, e sim sugestivo de aplicação no ensino da contabilidade de custos para os técnicos em logística, podendo ser ampliado e adaptado em qualquer um dos cursos do Eixo Tecnológico Gestão e Negócios. Dessa forma, esta Sequência Didática foi elaborada com o objetivo de auxiliar docentes em suas práticas pedagógicas, facilitando a aprendizagem dos conteúdos contábeis e fomentando a construção do conhecimento a partir de uma formação crítica.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Escola Técnica Estadual José Joaquim da Silva Filho, localizada no município de Vitória de Santo Antão - PE, por ter aceitado contribuir com o projeto de pesquisa por meio de autorização em Carta de Anuência e por abrir as portas da instituição para o desenvolvimento científico da Educação Profissional Tecnológica que resultou na elaboração da Dissertação, e na concepção, criação e avaliação deste Produto Educacional.



OS AUTORES

José Lenilson Ferreira de Melo



Mestre em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Pernambuco - PROFEPT (2024). Especialista em Docência pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2021). Especialista em Práticas Assertivas em Gestão da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (2022). Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Pernambuco (2018). Instrutor de Aprendizagem do Centro de Integração Empresa Escola - CIEE/PE, Técnico Administrativo em Educação TAE - Contabilidade na Gerência de Finanças e Compras - CAV da Universidade Federal de Pernambuco e Tutor UAB/EAD no curso Bacharelado em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Pernambuco.



lenilson.melo@ufpe.br

Rosângela Maria de Melo



Doutora em Ciência da Computação da UFPE - Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Tecnologia Ambiental do Instituto de Tecnologia de Pernambuco ITEP (2010). É Especialista em Educação, Gestão e Política Ambiental da UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco (2008). Possui graduação em Engenharia Elétrica - Modalidade Eletrônica pela UPE - Universidade de Pernambuco (2005), graduação em Ciência da Computação pela UNICAP - Universidade Católica de Pernambuco (2000) e Licenciatura Plena com habilitação em Eletrônica/Telecomunicações/Instrumentação pelo CEFET/MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (1991). Também possui formação técnica em Telecomunicações pela ETFPE - Escola Técnica Federal de Pernambuco (1987). Em 2016 participou da missão MEC/SETEC/CNPQ para o curso de aperfeiçoamento no Programa Professores para o Futuro na HAMK University of Applied Sciences na Finlândia. Atualmente é docente do Instituto Federal de Ciência Educação e Tecnologia de Pernambuco - IFPE Campus Paulista e Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do IFPE, atuando na linha de Práticas Educativas em EPT. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Sistemas de Computação/Redes de Computadores/Convergência/Sistemas de Telefonia Móvel.



rosangela.melo@paulista.ifpe.edu.br

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Estratégias de ensinagem: processos de ensinagem na educação contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ANJOS, J. N. A formação empreendedora social no ensino técnico integrado: práticas educativas na busca de uma formação humana, integral, politécnica e omnilateral. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus João Pessoa, João Pessoa, 2022.

BARELL, J. **Problem-Based Learning: An Inquiry Approach**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2007.

BARROWS, H. S. A Taxonomy of Problem-Based Learning methods. **Medical Education**, v. 20, p. 481-486, 1986.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem baseada em problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 83, p. 263-293, 2014.

BUSS, C. da S.; MACKEDANZ, L. F. O ensino através de projetos como metodologia ativa de ensino e de aprendizagem. **Revista Thema**, v. 14, n. 3, p. 122-131, 2017.

CALDAS, J.; SILVA, B. D. Utilizar o vídeo numa perspectiva construtivista. In: II CONFERÊNCIA INTERNACIONAL CHALLENGES/DESAFIOS, 2001.

CARVALHO B. M., CHACHÁ, S. G. F., QUINTANA, S. M., FREITAS, L. C. C., & RODRIGUES, M. D. L. V. Aprendizado baseado em problemas. **Medicina (Ribeirão Preto)**, 2014.

CARVALHO, A. M. P. Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino por Investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. V 18, n.3. 765–794. 2018.

CHIRELLI, M. Q.; MISHIMA, S. M. O processo ensino-aprendizagem crítico-reflexivo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, p. 326-331, 2004.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade. In: RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012.

COSTA NETO, J. A.; MENDONÇA, A. M. G. D. Gamificação no ensino-aprendizagem em contabilidade de custos: uma análise experimental no IFPB. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cabedelo, 2022.

REFERÊNCIAS

CRUZ, J. A. S.; ARXER, E. A.; BIZELLI, J. L. Ensino híbrido e as TIC no ensino superior. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, p. 1-11. 2016.

DE OLIVEIRA, F. R.; IMBRIANI DE OLIVEIRA, D. H.; FERNANDES, A. H. Metodologias ativas: repensando a prática docente no contexto educacional do século XXI. **Revista Aproximação**, v. 2, n. 2, 2020.

DELISLE, R. **Como realizar a aprendizagem baseada em problemas**. Porto: ASA, 2000.

DINIZ, F. **Manual do contabilista de sucesso**. Portal Ciências Contábeis, 2014. Disponível em: <http://www.cienciascontabeis.com.br/segredo/manual-do-contabilista-sucesso>. Acesso em: 05 mai. 2023.

DOS SANTOS PAULO, Fernanda; TROMBETTA, Sergio. Educar é sempre um ato político: desafios contemporâneos. **Ideação**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 7–30, 2021.

DURÃES, N. M. Educação técnica e educação tecnológica: múltiplos significados no contexto da educação profissional. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 33, p. 217-234, set./dez. 2009.

EIFLER, A. L.; AHLERT, E. M. Avaliação do desenvolvimento da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas na disciplina de contabilidade no curso de Técnico em Administração. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 11, n. 1, p. 164-180, 2019.

FRIGOTTO, G., GOMEZ, C. M., ARRUDA, M., ARROYO, M., & NOSELLA, P. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. In: **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. p. 92-92, 1989.

GAZOTI, L. A. O desenvolvimento de habilidades e competências com o método Aprendizagem Baseada em Projetos apoiado pelas tecnologias de informação e comunicação na educação profissional. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2019.

GIACOMELLI, S. C. P. O uso da metodologia Team-Based Learning (TBL) aliada à tecnologia: percepções sobre a aprendizagem de contabilidade básica no curso técnico em administração. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.

GONÇALVES, A. V. A contribuição da gamificação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de um curso técnico em administração. 2021. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais - PROFEPE). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

HUGHES, W. **Critical thinking: An introduction to the basic skills**. 3. ed. Toronto: Broadview Press, 2000.

HMELO-SILVER, Cindy E. **Problem-based learning: What and how do students learn?**. Educational psychology review, v. 16, p. 235-266, 2004.

LAMBROS, A. **Problem-Based Learning in K-8 Classrooms: A Teacher's Guide to Implementation**. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc., 2004.

REFERÊNCIAS

LEITE, L.; ESTEVES, E. Ensino orientado para a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas na Licenciatura em Ensino da Física e Química. In: Bento Silva e Leandro Almeida (Eds.). Comunicação apresentada no **VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Braga: CIED - Universidade do Minho, p. 1751-1768, 2005.

LIMA, K. L. R. de A. Design para uma prática profissional sistematizada na EPT: intervenção no curso técnico subsequente em Segurança do Trabalho no Campus Abreu e Lima. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Pernambuco - Campus Olinda, 2021.

LIMA, T. B. Estratégias de ensino balizadas pela aprendizagem em ação: um estudo no curso de Graduação em Administração na Universidade Estadual da Paraíba. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

LONDERO, A. S. Desenvolvimento de material didático digital para apoio ao ensino da contabilidade introdutória na Educação Profissional e Tecnológica. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

LUZ, F. S. Tecnologias digitais aliadas à aprendizagem baseada em projetos: uma proposta para o ensino do espanhol como língua adicional. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino e suas Tecnologias). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - Campus Campos Centro, Campos dos Goytacazes, 2020.

MALTA, R. de F. B.; RODRIGUES, S. T. C. Metodologia ativa – aprendizagem baseada em projetos: estudo de caso no curso técnico em administração. In: **WORKSHOP DE PÓS-GRADUAÇÃO DO CENTRO PAULA SOUZA**, 15., 2020, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: Editora FATEC, p. 323-332, 2020.

MEDEIROS, Annie Karolyne Marques. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino de Contabilidade: mapeamento das publicações nacionais**. 2021. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Contábeis) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

OLIVEIRA, E. J. L. **A gamificação na educação profissional e tecnológica: uma proposta de intervenção para o curso técnico em administração do IFPB - Campus Areia**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cabedelo. Cajazeiras, 2022.

OLIVEIRA; R. S. **Metodologia ativa como possibilidade para (RE)significar o ensino de contabilidade de custos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências e Tecnologias na Educação, área de concentração: Ensino de Ciências). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense Campus Visconde da Graça. Pelotas, 2019.

PACHECO, E. Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio. **Proposta de diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo: Moderna, 2012.

PLÁCIDO, R. L.; SCHONS, M.; SOUZA, M. J. C. de. UTILIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Revista Dynamis**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 40-57, 2018.

REFERÊNCIAS

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias**. v. 8, 2008.

RENZ, C.; EUZEBIO, L.; BOHN, J. E. FAZENDO E APRENDENDO: a criação de um software didático como ferramenta complementar no processo de ensino e aprendizado em contabilidade. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 25., 2019, Brasília. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, p. 1174-1178. 2019.

SANTOS, G. da S. L. **Aprendizagem e integração curricular em um curso técnico em contabilidade por meio do simulador TELOS**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2019.

SANTOS, G. J. C. dos; FREITAS, K. C. S.; SOUZA, S. R. de. **Experimentos de eletroquímica ambiental: atividades investigativas no ensino de química**. Dissertação (Mestrado em Química). Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2020.

SILVA, T. de L.; BEZERRA, Diogo Pereira. Awakening of scientific communication in High School integrated with Professional Education. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 10, n. 16, p. 1-16, 2021.

SIQUEIRA, D. D. **Contribuição da Aprendizagem Baseada em Problemas (APB) no processo de ensino e aprendizagem da formação de preço de venda empresarial**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cabedelo. Cabedelo, 2022.

SOARES, J. M. M. V.; SOUZA, A. N. M. de; AZEVEDO, Y. G. P.; ARAUJO, A. O.; LIMA, D. H. S. de. Metodologias ativas de ensino: evidências da aplicação do método de caso nos cursos de ciências contábeis e administração. **Revista Mineira de Contabilidade**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 92–103, 2019.

SOARES, M. A.; BOTINHA, R. A.; NOVA, S. P. de C. C.; SOARES, S. V.; BULAON, Shristopher. Aprendizagem Baseada em Problemas [ABP] ou Problem- Based Learning [PBL]: podemos contar com essa alternativa? In: LEAL, EDVALDO ARAÚJO; MIRANDA, GILBERTO JOSÉ; NOVA, SILVIA PEREIRA DE CASTRO CASA. (Orgs). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o discente aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. [2. reimpr.]. - São Paulo, 2018.

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. G. P. **Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo**. 2015.

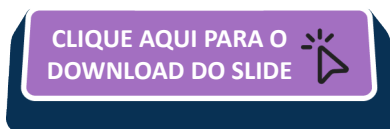
THEÓPHILO, C. R.; IUDÍCIBUS, S. Uma Análise Crítico-Epistemológica da Produção Científica em Contabilidade no Brasil. **Contabilidade, Gestão e Governança**, v. 8, n. 2, p. 147-175, 2005.

VIEIRA, C. T. Produção e avaliação de actividades de aprendizagem de ciências para promover o pensamento crítico dos discentes. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 33, n. 6, p. 1-18, 2004.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed 1998.

APÊNDICE I - SLIDES PARA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Os slides a seguir podem ser utilizados como uma guia para condução das etapas da Sequência Didática. A versão em apresentação está disponível para download em:

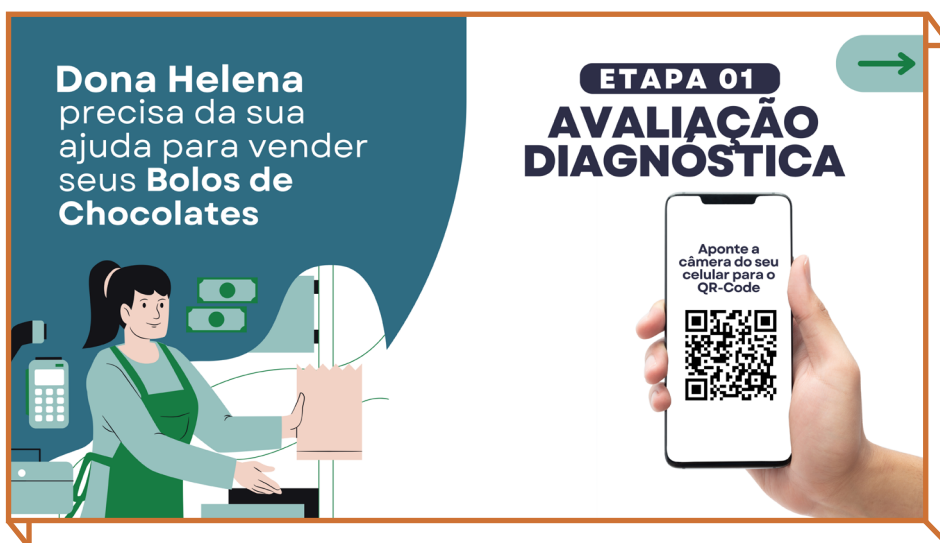


Slide 1: Aplicação da sequência didática.



Fonte: Os Autores.

Slide 2: Aplicação da sequência didática.



Fonte: Os Autores.

Slide 3: Aplicação da sequência didática



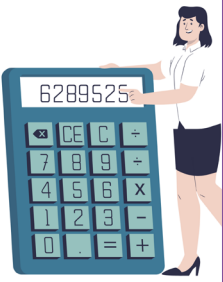
Receita de bolo

- 4 ovos
- 2 xícaras (chá) de açúcar
- 4 colheres (sopa) de chocolate em pó
- 2 colheres (sopa) de fermento
- 2 colheres (sopa) de manteiga
- 1 xícara (chá) de leite
- 3 xícaras (chá) de farinha de trigo

Fonte: Os Autores.

Slide 4: Aplicação da sequência didática.

Para produzir e vender os “**Bolos de Chocolate**”, Dona Helena realiza os seguintes gastos:



1. Açúcar, farinha de trigo, manteiga, ovos, leite, chocolate em pó e fermento em pó.	2. Água utilizada para lavar os utensílios domésticos.	3. Consumo de energia elétrica da batedeira.	4. Conta da Internet utilizada para divulgação dos produtos.
5. Conta de telefone celular utilizado para receber encomendas e comunicar-se com os clientes.	6. Embalagens descartáveis para bolo.	7. Fogão para cozinhar o “Bolo de Chocolate”	
8. Gasto com divulgação na Internet e redes sociais.	9. Gastos com a entrega das encomendas.	10. Gastos com transportes para ir ao supermercado comprar matéria-prima.	
11. Horas de trabalho de Dona Helena para produção de Bolo de Chocolate.	12. Material de limpeza tais como esponja, detergente e outros.	13. Utensílios domésticos diversos (xícaras, formas, colheres e outros).	

Fonte: Os Autores.

Slide 5: Aplicação da sequência didática.

**ETAPA 02
ESCLARECIMENTO
DE CONCEITOS**



**TERMINOLOGIA
EM CUSTOS**

Gastos, Custos e Despesas são três palavras sinônimas ou dizem respeito a conceitos diferentes? Confundem-se com **Desembolso**?

Fonte: Os Autores.

Slide 6: Aplicação da sequência didática.

Gastos: Compra de um produto ou serviço qualquer, que **gera sacrifício financeiro** para a entidade (desembolso), sacrifício esse representado por entrega ou promessa de entrega de ativos (normalmente dinheiro)



**TERMINOLOGIA
EM CUSTOS**

Desembolso: É o ato de efetivamente pagar ou desembolsar dinheiro.

 Pode ocorrer antes, durante ou após a entrada do item comprado, podendo ocorrer ou não do momento do gasto.

Fonte: Os Autores.

Slide 7: Aplicação da sequência didática.

TERMINOLOGIA EM CUSTOS

Custo

Gasto relativo a bem ou serviço utilizado na produção de outros bens ou serviços.

Despesa

Bem ou serviço consumido direta ou indiretamente para a obtenção de receitas.

Fonte: Os Autores.

Slide 8: Aplicação da sequência didática.

CUSTOS	DESPESAS
Gastos relacionados a produção	Gastos relacionados a administração
<ul style="list-style-type: none">Mão de obraEmbalagensDepreciação de máquinas e equipamentos.Energia elétrica aplicada na produção	<ul style="list-style-type: none">AluguelConta de água, internetMateriais de escritórioEnergia elétrica consumida nas áreas administrativas

Fonte: Os Autores.

Slide 9: Aplicação da sequência didática.

Dona Helena compra a farinha de trigo em pacotes de 5kg, para cada xícara (chá) são utilizadas 120 gramas de farinha de trigo. Durante o mês de dezembro, ela recebeu a encomenda de 50 Bolos de Chocolates, qual é a quantidade mínima de pacotes (5 kg) de farinha de trigo que ela precisa comprar?

Receita de bolo

- 4 ovos
- 2 xícaras (chá) de açúcar
- 4 colheres (sopa) de chocolate em pó
- 2 colheres (sopa) de fermento
- 2 colheres (sopa) de manteiga
- 1 xícara (chá) de leite
- 3 xícaras (chá) de farinha de trigo

Fonte: Os Autores.

Slide 10: Aplicação da sequência didática.



E O QUE É DEPRECIÇÃO?

É todo processo de desvalorização que afeta o valor de um bem com o passar do tempo, como o desgaste e a obsolescência.



DEPRECIÇÃO É CUSTO OU DESPESA?

Fonte: Os Autores.

Slide 11: Aplicação da sequência didática.

VAMOS PRATICAR ?



Classifique os eventos descritos a seguir **Custo (C)** ou **Despesa (D)**:

1. Comissões paga aos colaboradores pelas vendas realizadas
2. Matéria-prima utilizada na produção
3. Salários dos operários da produção
4. Depreciação do caminhão que faz as entregas dos produtos vendidos aos clientes
5. Consumo de energia elétrica na produção
6. Limpeza do parque fabril
7. Depreciação das máquinas utilizadas na produção
8. Máquina utilizada na fabricação
9. Embalagens dos produtos
10. Divulgação do produto realizada pelo setor de vendas

Fonte: Os Autores.

Slide 12: Aplicação da sequência didática.

ETAPA 03
FORMAÇÃO DO
**GRUPO
TUTORIAL**



**PEGUE
UMA FIGURA
GEOMÉTRICA
NA CAIXA**



Fonte: Os Autores.

Slide 13: Aplicação da sequência didática.

Parabéns
por ter chegado à última
etapa da Aprendizagem
Baseada em Problemas
(APB)

ETAPA 06

**AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM**

Aponte a
câmera do seu
celular para o
QR-Code

Fonte: Os Autores.



CONTABILIDADE DE CUSTOS - DIAGNOSE

Nome do discente: _____

Quais são os conhecimentos que você pretende adquirir com o estudo da Contabilidade de Custos?

Gastos, custos e despesas são três palavras sinônimas ou dizem respeito a conceitos diferentes?

Quais são os conhecimentos que você pretende adquirir com o estudo da Contabilidade de Custos?

Dona Helena produz e vende “Bolos de Chocolate”, atualmente ela vende cada bolo por R\$ 20,00. Como você acredita que ela formou o preço de venda do bolo de chocolate?

Leia o **TEXTO DE APOIO I**:

Texto de apoio I: Ingredientes necessários para o “Bolo de Chocolate”.



Fonte: Os Autores.

Dona Helena compra a farinha de trigo em pacotes de 5kg, para cada xícara (chá) são utilizadas 120 gramas de farinha de trigo. Durante o mês de dezembro, ela recebeu a encomenda de 50 bolos de chocolate, qual é a quantidade mínima de pacotes (5kg) de farinha de trigo que ela precisa comprar?

Com base nas informações do **TEXTO DE APOIO II**, responda:

Texto de apoio II: Gastos necessários para produzir e vender os “Bolos de Chocolate”.

Para produzir e vender os **“Bolos de Chocolate”**, Dona Helena realiza os seguintes gastos:



1. Açúcar, farinha de trigo, manteiga, ovos, leite, chocolate em pó e fermento em pó.	2. Água utilizada para lavar os utensílios domésticos.	3. Consumo de energia elétrica da batedeira.	4. Conta da Internet utilizada para divulgação dos produtos.
5. Conta de telefone celular utilizado para receber encomendas e comunicar-se com os clientes.	6. Embalagens descartáveis para bolo.	7. Fogão para cozinhar o “Bolo de Chocolate”	
8. Gasto com divulgação na Internet e redes sociais.	9. Gastos com a entrega das encomendas.	10. Gastos com transportes para ir ao supermercado comprar matéria-prima.	
11. Horas de trabalho de Dona Helena para produção de Bolo de Chocolate.	12. Material de limpeza tais como esponja, detergente e outros.	13. Utensílios domésticos diversos (xícaras, formas, colheres e outros).	



Fonte: Os Autores.

a) Quais itens compõem os custos de produção do “Bolo de Chocolate” de Dona Helena?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

b) Quais itens compõem as despesas para vender o “Bolo de Chocolate”?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

c) Quais itens compõem os custos de matéria-prima do “Bolo de Chocolate” de Dona Helena?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

d) Quais itens podem ser depreciados?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

e) Quais itens compõem os custos de mão de obra?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

g) Quais itens compõem os custos diretos de produção?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

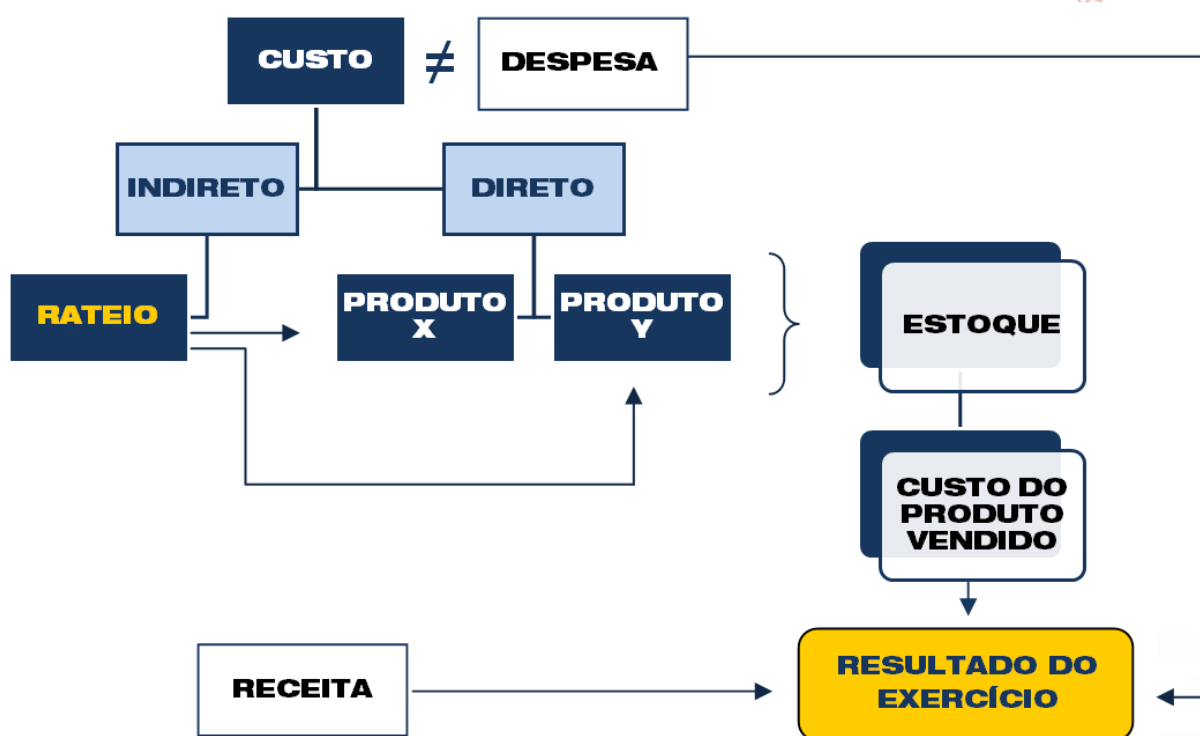
e) Quais itens compõem os custos indiretos de produção?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

CONTABILIDADE DE CUSTO: ESQUEMA BÁSICO PARA DEFINIÇÃO DOS CUSTOS

O esquema para definição dos custos contábeis pode variar um pouco dependendo do tipo de negócio ou da indústria em questão, mas esses passos gerais são comuns na definição dos custos, conforme esquematizado na **Figura 1**.

Figura 1: Esquema básico para definição dos custos.



Fonte: Os Autores.

- **1º PASSO:** separação entre Custos e Despesas;
- **2º PASSO:** apropriação dos Custos Diretos diretamente aos produtos ou serviços;
- **3º PASSO:** rateio dos Custos Indiretos.

Situação-problema: visando atender à demanda de novos clientes, Dona Helena decidiu vender novos sabores do bolo. Além do “**Bolo de Chocolate**”, ela irá produzir e vender “**Bolo de morango**” e “**Bolo de Laranja**”. Naturalmente, para cada tipo de bolo, ela utilizará uma receita diferente de acordo com as características do bolo. Devido a expandir seu empreendimento, ela precisou contratar dois funcionários: um para ajuda-la com as vendas e outro na produção dos bolos.

A seguir, no **QUADRO 1**, são apresentados os gastos mensais incorridos por Dona Helena:

Quadro 1: Os gastos mensais incorridos por dona Helena.

GASTOS	VALORES (R\$)
1. Salário do Vendedor	R\$ 1.400,00
2. Salário do Funcionário da Fábrica	R\$ 1.500,00
3. Mão de obra de Dona Helena	R\$ 3.500,00
4. Depreciação na Fábrica	R\$ 200,00
5. Energia Elétrica da Fábrica	R\$ 200,00
6. Gastos com entrega do bolo para os clientes	R\$ 250,00
7. Materiais de expediente consumido no setor das vendas	R\$ 80,00
8. Matéria-prima para produzir o Bolo de Chocolate	R\$ 2.000,00
9. Matéria-prima para produzir o Bolo de Morango	R\$ 1.800,00
10. Matéria-prima para produzir o Bolo de Laranja	R\$ 1.500,00
11. Gasto com divulgação dos bolos	R\$ 70,00

Fonte: Os Autores.

Mensalmente são produzidos bolos de chocolate, morango e laranja, conforme as quantidades descritas no **QUADRO 2**:

Quadro 2: Quantidade de bolos produzidos.

Sabor do Bolo	Sabor do Bolo
Bolo de Chocolate	250
Bolo de Morango	200
Bolo de Laranja	150

Fonte: Os Autores.

Para alocar os **custos indiretos**, uma alternativa simplista seria a alocação aos diferentes produtos proporcionalmente ao que cada um já recebeu de **custos diretos**. Este critério é relativamente usado quando os custos diretos são a grande porção dos custos totais, e não há outra maneira mais objetiva de visualização de quanto dos indiretos poderia, de forma menos arbitrária, ser alocado aos produtos. **Até então, Dona Helena vendia seus bolos por R\$: 20,00, com a expansão, aumentaram os gastos.** Ajude à Dona Helena encontrar o preço de venda de cada bolo, ela almeja um lucro bruto de no mínimo 60% do custo de produção. O que ela deve fazer? Deixar todos os bolos por R\$ 20,00? Aumentar os valores? Aumentar utilizando qual critério?

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA (REAPLICAÇÃO)

Nome do discente: _____

1) Leia o **TEXTO DE APOIO I**:

Dona Helena compra açúcar em pacotes de 10kg, para cada xícara (chá) são utilizadas 120 gramas de açúcar. Durante o mês de janeiro, ela recebeu a encomenda de 60 bolos de chocolate, qual é a quantidade mínima de pacotes (10kg) de açúcar que ela precisa comprar?

2) Com base nas informações do **TEXTO DE APOIO II**, responda:

a) Quais itens compõem os custos de produção do “Bolo de Chocolate” de Dona Helena?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

b) Quais itens compõem as despesas para vender o “Bolo de Chocolate”?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

c) Quais itens compõem os custos de matéria-prima do “Bolo de Chocolate” de Dona Helena?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

d) Quais itens podem ser depreciados?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

e) Quais itens compõem os custos de mão de obra?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

g) Quais itens compõem os custos diretos de produção?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

e) Quais itens compõem os custos indiretos de produção?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

ISBN: 978-65-00-98612-9

CD



9 786500 986129



INSTITUTO FEDERAL
Pernambuco
Campus Olinda

PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA