



Universidade de Brasília (UnB)
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas (FACE)
Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais (CCA)
Bacharelado em Ciências Contábeis

Construção do Pensamento Analítico: um estudo com alunos do Curso de Graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília

LUCAS RICARDO DA SILVA CONCEIÇÃO

Brasília, DF, 2023

LUCAS RICARDO DA SILVA CONCEIÇÃO

Construção do Pensamento Analítico: um estudo com alunos do Curso de Graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de Brasília para cumprimento da disciplina de Pesquisa em Ciências Contábeis.

Prof. Responsável:
Profa. Dra. Ducineli Régis Botelho

Linha de pesquisa:
Contabilidade para Tomada de Decisão

Área:
Educação em Contabilidade

Brasília, DF, 2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Cc Conceição, Lucas Ricardo da Silva
Construção do Pensamento Analítico: um estudo com alunos
do Curso de Graduação em Ciências Contábeis da Universidade
de Brasília / Lucas Ricardo da Silva Conceição; orientador
Ducineli Régis Botelho. -- Brasília, 2023.
84 p.

Monografia (Graduação - Graduação em Ciências Contábeis)
Universidade de Brasília, 2023.

1. Formação Profissional Contábil. 2. Pensamento
Analítico. 3. Reflexão Cognitiva. 4. Teoria das
Competências. 5. Discentes. I. Botelho, Ducineli Régis,
orient. II. Título.

Professora Doutora Márcia Abrahão Moura
Reitora da Universidade de Brasília

Professor Doutor Enrique Huelva Unternbäumen
Vice-Reitor da Universidade de Brasília

Professor Doutor Diêgo Madureira de Oliveira
Decano de Ensino de Graduação

Professor Doutor José Márcio Carvalho
Diretor da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas
Públicas

Professor Doutor Sérgio Ricardo Miranda Nazaré
Chefe do Departamento de Ciências Contábeis e Atuarias

Professor Doutora Fernanda Fernandes Rodrigues
Coordenador de Graduação do curso de Ciências Contábeis - Diurno

Professor Mestre Wagner Rodrigues dos Santos
Coordenador de Graduação do curso de Ciências Contábeis - Noturno

LUCAS RICARDO DA SILVA CONCEIÇÃO

**CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO ANALÍTICO: UM ESTUDO COM ALUNOS DO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)
apresentado ao Departamento de Ciências
Contábeis e Atuariais da Faculdade de
Economia, Administração e Contabilidade da
Universidade de Brasília para cumprimento da
disciplina de Pesquisa em Ciências Contábeis.

Profa. Dra. Ducineli Régis Botelho
Orientadora

Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais
Universidade Brasília (UnB)

Prof. Dr. José Alves Dantas
Examinador
Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais
Universidade de Brasília (UnB) ou outra instituição

BRASÍLIA, DF, 2023

Dedico esta monografia à Universidade de Brasília (UnB), aos docentes desta instituição, que me auxiliaram na presente pesquisa, ao legado de Darcy Ribeiro e tantos outros que tiveram, tem e terão ambições de renovação nacional por meio da educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, constante energia de vida a quem nos dá motivação quando nos falta para a conquista. Nenhuma palavra que possa ser expressa num texto poderá equiparar-se a Sua grandeza;

A minha família, em especial a minha mãe, Maria Marlene, que me ensinou o sentido da ternura, do companheirismo e da dedicação, sem você esse trabalho não teria sido possível; ao meu pai, Haroldo, que sempre foi exemplo de responsabilidade e foco nos objetivos da vida, e que me incentivou a ingressar no curso de Ciências Contábeis; e meu irmão, Alexandre, por ter sido sempre um bom companheiro ao longo de tantos anos; à Lande Souza e aos meus primos Paloma e Josué por sua amizade. A todos esses, por serem motivo por trás do meu fascínio pelos estudos e pelo aprendizado;

A minha orientadora, Profa. Dra. Ducineli Régis Botelho, que sugeriu o tema de pesquisa e me mostrou o melhor caminho quando estava em dúvida sobre o andamento da pesquisa, e aos professores que se dispuseram a auxiliar na pesquisa permitindo a aplicação dos questionários em sala de aula e com opiniões, e a Roberta Crisóstomo que, diversas vezes revisou, este trabalho para que ele conseguisse ter uma forma mais apropriada;

Ao Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal, em especial, à equipe da DIOFI, pelo apoio de sempre, meu muito obrigado.

Aos amigos e amigas que estiveram juntos comigo sempre, em particular, a Larissa Luz, com quem muito conversei durante esse período.

RESUMO

O surgimento da Sociedade da Informação a partir das mudanças que ocorrem entre os anos de 1970 e 1980 transformaram radicalmente o ambiente em que o profissional contábil se encontra, com a introdução de novas tecnologias, a harmonização das normas internacionais da Contabilidade e aproximou-se o trabalho na área muito mais à aspectos da mente do que os estereótipos do “guarda-livros” de outrora. Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a capacidade analítica dos estudantes do Curso de graduação em Ciências Contábeis da UnB a sua habilidade para solucionar problemas de natureza contábil. Trata-se de uma pesquisa exploratória, qualitativa e transversal. O instrumento de coleta e geração de dados utilizado neste estudo consistiu na aplicação de questionário para 161 participantes distribuídos em três grupos selecionados entre estudantes do primeiro, quarto e sétimos semestres do curso acerca da reflexão cognitiva desses. Através dos resultados obtidos não foi possível verificar uma progressão linear do desenvolvimento analítico ao longo da graduação, havendo os discentes do início do curso alcançado uma nota média de 2,44 em 7, seguidos por um aumento da média para 3,07 entre os alunos que se encontravam na meio da sua formação e decaindo a nota dos que estavam no final para 2,60 em 7. Também foi possível verificar quais habilidades e competências os discentes acreditavam serem mais ou menos mencionadas em sala de aula e quais eles afirmavam ter mais empenho para aprender, com conteúdos como “desenvolvimento pessoal” e “ética, moral e boas atitudes” tendo ficado em destaque. O presente estudo contribui para gerar discussões e reflexões acerca do processo de formação de novos profissionais contábeis nas instituições de ensino superior, podendo ser expandido para outros cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas.

Palavras-chave: Formação Profissional Contábil; Pensamento Analítico; Reflexão Cognitiva; Teoria das Competências; Discentes.

ABSTRACT

The emergence of the Information Society from the changes that occurred between the 1970s and 1980s radically transformed the environment in which the accounting professional finds himself, with the introduction of new technologies, the harmonization of international accounting standards and the approach to work in the field is much more about aspects of the mind than the “bookkeeper” stereotypes of yesteryear. In this context, the present study has the general objective of analyzing the analytical capacity of the students of the Undergraduate Course in Accounting at UnB and their ability to solve problems of an accounting nature. This is an exploratory, qualitative and cross-sectional research. The data collection and generation instrument used in this study consisted of applying a questionnaire to 161 participants divided into three groups selected among students from the first, fourth and seventh semesters of the course about their cognitive reflection. Through the results obtained, it was not possible to verify a linear progression of analytical development throughout graduation, with students at the beginning of the course reaching an average grade of 2.44 out of 7, followed by an increase in the average to 3.07 among students who were in the middle of their training and the grade of those who were at the end dropping to 2.60 out of 7. It was also possible to verify which skills and competences the students believed were more or less mentioned in the classroom and which they claimed to have more commitment to learning, with content such as “personal development” and “ethics, morals and good attitudes” being highlighted. The present study contributes to generate discussions and reflections about the training process of new accounting professionals in higher education institutions, and can be expanded to other courses in the field of Applied Social Sciences.

Keywords: Professional Accounting Education; Analytical Thinking; Cognitive Reflection; Competent Training; Students.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dinâmica da produção do conhecimento científico num enfoque cultural Fonte: Adaptado de Botelho (2012).....	19
Figura 2 - A formação da Competência Fonte: Adaptado de Santana (2017) e Correia (2020).....	25
Figura 3: Constructo Teórico-Metodológico – eixos da pesquisa Fonte: Adaptado de Silva (2018). ...	33
Figura 4 – Pressupostos gerais da pesquisa Fonte: Adaptado de Lucena, Silva e Azevedo (2020).....	38
Figura 5 - Percepção dos alunos acerca do nível de dificuldade das questões: Fonte: Dados da pesquisa	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características dos Sistemas 1 e 2 e do Processamento de Tipos 1 e 2.	23
Quadro 2 – Competências Técnicas do contador segundo o IES 2 Fonte: IAESB (2021).....	29
Quadro 3 – Habilidades Profissionais do contador segundo o IES 2 Fonte: IAESB (2021).	30
Quadro 4 – Valores, Ética e Atitudes Profissionais do contador segundo o IES 3 Fonte: IAESB (2021).	31
Quadro 5 – Comparação IES 2, 3 e 4 com as Competências Fundamentais postuladas por Perrenoud. Fonte: elaborado pelo autor.	33
Quadro 6 – Perfil dos professores consultados Fonte: Dados da pesquisa.	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos respondentes Fonte: Dados da pesquisa.	39
Tabela 2 – Respostas TRC Fonte: Dados da pesquisa.	42
Tabela 3 – Desempenho esperado dos discentes deles mesmos: Fonte: Dados da pesquisa.....	44
Tabela 4 – Desempenho real dos respondentes: Fonte: Dados da pesquisa.....	44
Tabela 5 – Comparação das notas médias dos discentes da UnB com as notas dos estudos anteriores Fonte: Dados da pesquisa.....	46
Tabela 6 – Concordância dos discentes com frases acerca do processo de ensino-aprendizagem Fonte: Dados da pesquisa.....	48
Tabela 7 – Percepção acerca de as atividades que influenciam positivamente no processo de aprendizagem Fonte: Dados da pesquisa.....	49
Tabela 8 – Avaliação dos discentes acerca da frequência em que determinado conteúdo é apresentado em sala: Fonte: Dados da pesquisa.	50
Tabela 9 – Autoavaliação do discentes acerca de seu empenho em aprender os conteúdos em porcentagem: Fonte: Dados da pesquisa.	53

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1. Contextualização.....	10
1.2. Problema de Pesquisa.....	14
1.3. Objetivos	14
1.3.1. <i>Objetivo geral</i>	14
1.3.2. <i>Objetivos específicos</i>	15
1.4. Delimitação da Pesquisa.....	15
1.5. Justificativa.....	16
2 REVISÃO DE LITERATURA	18
2.1. Principais aspectos da formação do profissional contábil frente aos novos contextos sociais na era da informação	18
2.2 Principais teorias relacionadas ao pensamento analítico.....	20
2.3 Aspectos da formação dos discentes de Ciências Contábeis com base no IES 2, 3 e 4	24
2.4 Estudos Anteriores	33
3 PROCEDER METODOLÓGICO.....	36
3.1. Perfil da amostra	37
3.2. Procedimento de análise.....	37
4 RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO	39
4.1 Parte I – Identificação dos respondentes	39
4.2 Parte II – TRC expandido.....	40
4.2.1 – <i>Respostas do TRC</i>	41
4.2.2 – <i>Dificuldade das questões, autoconfiança dos discentes e desempenho geral no TRC</i>	43
4.3 Parte III – Questionário dos estudantes	47
4.4 Discussão dos Resultados.....	55
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICES	65
Apêndice A - Questionário de Pesquisa	65
Apêndice B - Respostas do Questionário	70

1 INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização

No Brasil, o histórico de luta por uma educação de qualidade, aquela que promovesse o desenvolvimento de um caráter reflexivo em seus alunos, já é longo. Conforme expresso por Azevedo *et al* (2010), as correntes do pensamento que enfatizam o ensino como modo de formação de novos indivíduos críticos e, ao mesmo tempo, um caminho para a construção de uma sociedade moderna ganharam um grande *momentum* na era Vargas, com personalidades como Fernando de Azevedo, Cecília Meireles e Anísio Teixeira tendo participado desse período de mobilização pela educação de qualidade.

Anos mais tarde, Freire (1987) advoga a superação da educação bancária¹ no Brasil, incentivando suplantando o ensino cujo objetivo é a memorização mecânica de conteúdos narrados e na supressão do senso crítico dos estudantes por uma educação libertadora, construída no diálogo com os alunos e na compreensão de suas realidades. Libâneo (2014), por sua vez, diz que a educação deveria ser usada para difundir conhecimento a todas as pessoas de forma democrática, promovendo a construção de uma consciência crítica que permitisse enfrentar as realidades sociais em que se está inserido. Por fim, Ribeiro (1978) defende que o meio educacional, em específico no contexto universitário, deve buscar o domínio dos saberes científicos, humanísticos e tecnológicos para então promover a transformação não só das pessoas nela inseridas, mas também da realidade nacional.

Nos pontos específicos da formação educacional do curso de Ciências Contábeis essa luta não ficou muito diferente também, e mais do que nunca se compreende hoje que a figura do contador guarda-livros, um empregado mecânico, voltado para o registro de contas e transações, daquele que é pouco capaz de analisar os problemas das entidades em que trabalha e a realidade em que está inserido, deve ser substituído por novos perfis profissionais que consigam desenvolver suas atividades de modo a atender a nova realidade. Assim, autores como Lemes e Miranda (2014) afirmam que a finalidade geral do ensino em contabilidade é promover o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que permitam aos novos profissionais

¹ Segundo Freire (1987), a educação bancária é uma modalidade de instrução em que o “saber” é uma doação daqueles que se julgam sábios para aqueles que são julgados como desprovidos de saberes. É um processo fundamentado na narração de conteúdo, onde se deposita dados na mente do aluno como se esse fosse meramente um banco. Nesse sentido, a crítica de Paulo Freire é a de que o aluno não deve ser visto como alguém que nada sabe, mas sim como um sujeito que pensa e que é capaz de emitir opiniões a partir de sua vivência.

ingressarem no mundo do trabalho atual em condições de solucionar as necessidades que usuários da informação contábil apresentarem.

Essa visão é semelhante à de Ott *et al* (2011), segundo a qual o desenvolvimento de profissionais competentes, capazes de solucionar os obstáculos relacionados a sua ocupação conforme lhes são apresentados, é um dos objetivos da educação contábil. Nota-se que, com o avanço da sociedade, em paralelo à modernização das funções exercidas pelo profissional contábil, se faz cada vez mais necessária a formação de discentes com perspectiva crítica e um perfil mais analítico, para que assim possam fornecer as resoluções das principais problemáticas daqueles que os buscam para solucionar seus anseios por informações e serviços que tratem do mundo contábil, dos aspectos financeiros da atualidade.

Tais perspectivas acerca da formação profissional acabam por estabelecer diálogos não só com as propostas dos autores da área de contabilidade em si, mas também com pensadores de outros campos, que fortemente recomendam a educação voltada para a construção de competências. Esse é o caso do sociólogo francês Phillipe Perrenoud e de sua Teoria das Competências, que enfatiza a importância do desenvolvimento de competências ao longo do processo educacional como forma de preparar o aluno para tornar-se um ser atuante dentro da sociedade (PERRENOUD, 2000a). Para tal, Perrenoud (2000b) criou uma série de estratégias e conceitos que auxiliam no desenvolvimento de competências enquanto ato de mobilização de recursos cognitivos, dos saberes e informações para resoluções de situações reais que podem ser encontradas no dia a dia do aluno durante e após sua formação, ou seja, que estejam associadas às práticas sociais de seu cotidiano.

Alinhado a tudo isso, entende-se também que essas mudanças na formação contábil são influenciadas pelo contexto de transformações estruturais que ocorreram no seio das sociedades contemporâneas nas décadas de 1970 e 1980, em aspectos culturais, econômicos, tecnológicos e até mesmo nas perspectivas espaço-temporais. Tais alterações fizeram surgir uma nova realidade mundial, conhecida como sociedade da informação, que é caracterizada pelo forte impacto que fatores informacionais têm dentro de suas dinâmicas sociais vigentes (WEBSTER, 2014). Trata-se, mais especificamente, de um meio social muito mais volátil do que aquele que o precedeu, onde a disseminação dos recursos digitais propiciou novas formas de circulação de informação, novos modelos de sociabilidade e maiores graus de produtividade do trabalho (BARROS, 2022). Nela, a distância passa a ser vista como insignificante devido aos processos de globalização que ligam dois pontos opostos do mundo em chamadas de vídeo ou via produtos do comércio mundial, e o próprio tempo é percebido como cada vez mais ligeiro, com decisões

precisando serem tomadas rapidamente para não se ficar para trás, pois, como diz o ditado, tempo é dinheiro (SANTOS, 2019; ROSA, 2022).

Paralelamente a essa transformação social, observa-se que ocorreram também as mudanças na Contabilidade. Afinal, conforme Niyama e Silva (2022), a Contabilidade, enquanto ciência social, é fortemente influenciada pelo ambiente em que atua, de modo que as estruturas políticas, legais e econômicas, assim como valores culturais e diferenças históricas existentes em cada local acabam por influenciá-la, evidenciando tais características nas práticas contábeis em vigor. Marin, Lima e Nova (2015) complementam essa visão, ao reiterarem que as competências profissionais exigidas pelo mercado de trabalho são adaptativas e se alteram em face de questões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas. Acontece, portanto, que na emergência de uma nova era informacional se tem a substituição do antigo imaginário do contador como um trabalhador monótono, que resguardava e produzia registros, por um contador conselheiro, que faz uso da capacidade analítica para solucionar, de forma eficaz, os problemas apresentados pelos usuários da informação.

É nesse contexto de transformações em que a *International Federation of Accountants* (IFAC), em parceria com o *International Accounting Education Standards Board* (IAESB), estabelecem um conjunto de padrões internacionais de ensino para os cursos de Ciências Contábeis que visam ao preparo de profissionais capacitados para essa nova realidade. De acordo com o próprio IAESB (2019), os *International Education Standards* (IES) foram criados para se melhorar a qualidade da formação profissional contábil ao redor do mundo. Assim, busca-se garantir que novos profissionais aprendam a entender o funcionamento por trás da Contabilidade, para que assim sejam capazes de solucionar problemas e orientar na tomada de decisões da empresa de forma consciente. Para tal, foram estabelecidos oito campos de foco para a educação contábil, entre eles o IES 2, que discute as competências técnicas a serem desenvolvidas, o IES 3, voltado para as habilidades profissionais e o IES 4, que foca no desenvolvimento de valores, ética e atitudes.

Deve-se perceber que esses novos enfoques também surgem como respostas aos paradigmas apresentados por pesquisadores como Frey e Osborne (2013), que chegaram a afirmar que carreiras como a do contador têm mais de 90% de chance de deixar de existir devido à alta suscetibilidade de automação de seus trabalhos. Outros autores, como Lev e Gu (2016), citam a ineficácia da contabilidade tradicional em oferecer informações relevantes aos interesses dos usuários da informação, em particular aos investidores, que na realidade atual passam a carecer de informações de caráter intangível, além de aconselhamentos em suas

decisões financeiras. No mercado de trabalho, as mudanças acerca das características profissionais desejadas são cada vez mais perceptíveis, com mais empresas procurando por profissionais versáteis, que alinhem o uso de novas tecnologias com o uso do pensamento crítico e de uma boa capacidade para resolução de problemas (LIRA, GOMES e MUSIAL 2021; MELLO e SOARES, 2022).

Indo na contramão daqueles que afirmam ser o fim das Ciências Contábeis, documentos como os IES demonstraram a renovação profissional da carreira. Na realidade, eles mostram as possibilidades de conciliação das novas tecnologias com a expansão da Contabilidade para novas esferas que possibilitem sua dinamização e a solução de novas problemáticas que passam a existir na era da informação. Nesse novo capítulo também se origina a Contabilidade Comportamental, área de atuação em que disciplinas como Economia, Sociologia e Psicologia caminham juntas com o arcabouço teórico contábil para auxiliar no entendimento e criação de *insights*² que melhor favoreçam os processos decisórios dentro das empresas. Importante no contexto do presente estudo, essa área também vem demonstrando a relevância das concepções analíticas, reflexivas e críticas para os novos operadores da contabilidade.

Por meio de uma explicação mais detalhada, Silva *et al* (2016) afirmam que a Contabilidade Comportamental trata de uma área do conhecimento atrelada às Ciências Sociais cujo objetivo é estudar de forma científica os impactos que o comportamento humano tem sobre a produção e uso de informações contábeis para a tomada de decisões. Sedano e André (2018) adicionam que as definições de Contabilidade Comportamental giram em torno de três eixos distintos: uma centrada no comportamento individual, em razão do envolvimento com informações contábeis; outra focada na relação de usuários da informação e o sistema de informação contábil; e uma terceira que visa à interseccionalidade da Contabilidade com outras ciências sociais e comportamentais. Este ramo do conhecimento ainda pode ser subdividido em quatro subgrupos de estudo em relação à influência de comportamentos humanos: a) na produção de demonstrações contábeis; b) na produção de informações contábeis para decisões; c) no uso das informações contábeis não estruturadas produzidas; e d) no uso das informações contábeis estruturadas produzidas (SILVA *et al*, 2016).

Neste sentido, se faz necessário falar sobre a concepção dual dos processos cognitivos existentes na psiquê. Essa tese se popularizou nos campos de estudos sobre julgamento e tomada de decisão a partir da tradição de heurísticas e vieses, com particular destaque na área

² De acordo com Kounios e Beeman (2014), *insight* é “uma mudança repentina ou a formação de um conceito ou outro tipo de representação do conhecimento, muitas vezes levando à solução de um problema” (tradução nossa).

para as pesquisas de Kahneman e Tversky que ocorreram na década de 1970 (FRANKISH, 2010). De acordo com Evans e Stanovich (2013), a mente humana possui processos cognitivos de tipo 1, que são rápidos, automáticos e que formam as respostas padrão dadas pelo cérebro. Paralelamente, a mente também possui processos cognitivos de tipo 2, caracterizados pelos pensamentos hipotéticos e pelo recorrente uso de memória de trabalho. Nota-se que o padrão de resposta do tipo 1 só é quebrado em caso de interferência advinda de um processo de racionalização de grau maior (tipo 2) que ocorre em algumas situações do dia a dia e que requer, entre outros fatores, o uso da reflexão e da capacidade analítica.

A capacidade analítica utilizada pelo novo profissional contábil para solucionar, de forma eficaz, os problemas apresentados pelos usuários da informação, ocorre a partir de linhas que envolvem processos cognitivos de tipo 2. Para Evans e Stanovich (2013) o raciocínio analítico se baseia no processamento explícito de regras por meio da memória de trabalho, podendo ocorrer de modo devagar e cauteloso ou rápido e casual. Por sua vez, De Neys (2006) vislumbra o pensamento analítico como sequencial, demorado e que requer um grande consumo das capacidades da memória de trabalho, operando por meio da desconstrução, com a estrutura da tarefa apresentada se desacoplando do conteúdo superficial apresentado. Segundo Swami *et al* (2014), o pensamento analítico também está associado a um processamento mais cuidadoso de informações, sendo de grande utilidade para evitar a proliferação de falsas crenças e promover a tomada de decisões assertivas.

1.2. Problema de Pesquisa

Partindo do contexto da pesquisa, elabora-se o seguinte problema de pesquisa: Os discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília conseguem desenvolver o caráter analítico necessário para o exercício da sua função enquanto profissional contábil?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo geral

O presente estudo tem como objetivo geral: **analisar a capacidade analítica dos estudantes do Curso de graduação em Ciências Contábeis da UnB em diferentes etapas do seu processo de formação, verificando se existe algum tipo de progressão.**

1.3.2. Objetivos específicos

Como forma de complementar a pesquisa e aprofundar o conteúdo nela apresentada, estabelece-se o seguinte objetivo específico que visa abordar o tópico do desenvolvimento de competências associadas a habilidades analíticas:

- a) Verificar das "8 Competências fundamentais", preconizadas por Philippe Perrenoud, quais têm mais aplicabilidade no ensino das Ciências Contábeis da UnB.

1.4. Delimitação da Pesquisa

De acordo com Martins Junior (2011), uma vez estabelecidas as condições iniciais que rondam o tema, faz-se necessário limitar sua abrangência de modo a evitar que fique extenso em demasia e, conseqüentemente, pouco aprofundado em termos de conteúdo. Destarte, são aqui apresentados os limites e enfoques que serão utilizados para a presente pesquisa.

Os colaboradores desta pesquisa são os alunos matriculados no curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília (UnB), no primeiro, no quarto e no sétimo semestres para se ter uma amostra acerca do desenvolvimento do caráter analítico dos alunos em três momentos distintos do curso (início, meio e fim).

Os elementos problemáticos que rondam os colaboradores da pesquisa são as incertezas sobre o processo de formação acadêmica em meio às mudanças do mercado de trabalho e do estabelecimento de novas habilidades e competências nos padrões educacionais.

O objeto de estudo é o exame da capacidade para raciocínio analítico dos discentes quanto à desconstrução de problemas e análise das partes que o compõem na busca pela obtenção de respostas efetivas aos problemas que lhes forem apresentados.

O enfoque teórico de base deste estudo reside na Teoria das Competências proposta por Perrenoud, por se mostra relevante uma vez que estabelece diálogos com as propostas dos órgãos internacionais de ensino da Contabilidade na formação de profissionais competentes para o mercado de trabalho (IAESB, 2021). Ela também se relaciona com os estudos anteriores de Santana (2017) e Correia (2020) sobre como os IES têm modificado a formação de novos discentes e na importância da realização de estudos sobre seus impactos no preparo de futuros profissionais da contabilidade para o exercício no mercado de trabalho e na sociedade. Não tão distante, ela também se alinha à ideia de processo de formação de autores como Ott *et al.* (2011)

e o objetivo de desenvolvimento de profissionais competentes como foco da educação contábil.

No que diz respeito ao estudo do caráter analítico, seja pelo prisma da Contabilidade Comportamental ou da Psicologia, a Teoria das Competências ainda se mantém enquanto propositora da ideia de mobilização dos saberes cognitivos, observado em ambas as áreas de estudo. Em suma, define-se este como o enfoque teórico da pesquisa por ser uma teoria já consolidada e que consegue promover diálogos de forma coesa com diferentes aspectos da presente pesquisa.

1.5. Justificativa

A motivação para a escolha deste tema de pesquisa adveio de alguns questionamentos acerca das capacidades consideradas relevantes para o efetivo exercício do profissional contábil atualmente, sobretudo, numa perspectiva de formação acadêmica. Do ponto de vista educacional, é fundamental garantir aos estudantes de instituições de ensino superior o preparo necessário para sua atuação em um mercado de trabalho que se mostra cada vez mais competitivo e exigente assim que finalizem o curso.

O ponto de partida sobre o qual se sustenta a oportunidade da pesquisa e que serviu para elaboração deste trabalho é o estudo feito por Lucena, Silva e Azevedo (2020), no qual se buscou identificar a capacidade cognitiva de contabilistas e estudantes de contabilidade e analisar como essa exerce impacto sobre vieses cognitivos resultantes da heurística da representatividade de modo a afetar tanto o julgamento quanto a tomada de decisões do grupo amostral. Para cumprir esse objetivo, foi realizado uma coleta/geração de dados por meio de aplicação de questionário contendo três categorias de perguntas: a) identificação do perfil dos participantes; b) mensuração da capacidade cognitiva através do teste de reflexão cognitiva (TRC); e, por fim, c) identificação da influência do viés cognitivo gerado pela heurística da representatividade na tomada de decisão.

Como resultado, foi verificado por Lucena, Silva e Azevedo (*ibidem*) indicativos de que, quanto maior for a capacidade cognitiva, menor é a incidência dos vieses gerados pela heurística da representatividade na tomada de decisão. Além disso, os autores verificaram a existência de diferenças de meios entre gênero, nível de escolaridade e região geográfica e os vieses da heurística da representatividade. Ao todo, o trabalho contribuiu ao aglutinar todos os vieses cognitivos de uma heurística em um único estudo e apresentar suas influências na tomada de decisões. Para a presente pesquisa, a investigação anterior serviu para a formulação de

pressupostos basilares sobre a relevância do desenvolvimento da capacidade cognitiva (enquanto vinculada ao caráter analítico) para as atividades de tomada de decisões do contador na era da informação. Também ofereceu uma estrutura de base para elaborar um novo questionário mais condizente com o enfoque da presente pesquisa.

Para além da pesquisa basilar sobre a qual se originou a ideia para o presente estudo, houve também a inspiração em duas outras pesquisas. A primeira, de Correia (2020), analisou a percepção dos discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis da UnB quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades profissionais durante o processo de formação acadêmica, à luz da IES 3 da IFAC e IAESB. Por sua vez, a pesquisa de Vanzo (2006) verificou a percepção dos docentes à abordagem por competências aplicada ao processo de ensino-aprendizagem no curso de Ciências Contábeis a partir da "competências para ensinar" preconizadas por Philippe Perrenoud.

As contribuições deste trabalho para a sociedade giram em torno do seu potencial para gerar discussões e reflexões acerca do processo de formação de novos profissionais contábeis nas instituições de ensino superior, podendo ser expandido para outros cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas. Também se traz para o debate algumas visões acerca do impacto das realidades que emergem na sociedade contemporânea em paralelo à chamada quarta revolução industrial, a qual é reconhecida por seu potencial de alterar, através das novas tecnologias digitais, diversos aspectos da indústria e sociedade moderna (LEE *et al*, 2018).

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Principais aspectos da formação do profissional contábil frente aos novos contextos sociais na era da informação

Conforme expresso por Webster (2014), o surgimento de uma nova era da humanidade, baseada no uso massivo de fatores informacionais, se fundamentou por meio de uma conjuntura de alterações de caráter tecnológico, econômico, ocupacional, cultural e entendimento espaço-temporal na sociedade. Evidentemente, como a sociedade na era da informação se constroi em rede (CASTELLS, 2002), num conjunto de relações dialéticas, poderia mencionar como cada uma dessas mudanças afeta a Contabilidade. Entretanto, afirma-se aqui que é na cultura onde se encontra um prisma bom o suficiente para explicar as nuances dessas transformações, havendo autores que trabalham com a temática e sua influência sobre o campo de estudo em questão, do qual pode-se expandir para o ensino contábil.

Dessa forma, o termo cultura, segundo a definição de Chauí (2008), constitui o espaço no qual as pessoas elaboram e instituem símbolos, signos, práticas e valores relevantes em sua vivência cotidiana. Pode-se também entendê-la, de acordo com Japiassu e Marcondes (2001), como as várias dinâmicas de socialização existentes, que se comunicam e se impõem dentro da sociedade. No contexto da era da informação e da sociedade que nela passa a existir, as relações culturais se manifestam através da mídia, que ao mesmo tempo que informam e conectam, também impõem certos preceitos sobre o indivíduo moderno. É possível se perceber o impacto da cultura nas formas em que os mesmos indivíduos que compõem a sociedade se representam uns aos outros (WEBSTER, 2014; BAUMAN, 2021; MOURA, 2018).

Na Contabilidade, o impacto das mudanças culturais pode ser melhor estudado a partir da pesquisa de Botelho (2012), que realizou uma análise epistemológica da produção científica em contabilidade internacional num contexto cultural. Nesse trabalho, foi apontado o impacto de diferentes culturas e tradições na produção científica das instituições acadêmicas, com a tendência no longo prazo de um processo de homogeneização e padronização em torno de algumas abordagens epistemológicas, como a quantificação e método hipotético-dedutivo. Para além disso, foi observada a prevalência inicial das pesquisas de instituições acadêmicas nos Estados Unidos em face do predomínio da pesquisa contábil de lá assim como da facilidade de acesso aos dados, com a globalização contribuindo para o processo de expansão da diversidade de trabalhos publicados.

Num estudo sequencial, Botelho (2012) também realizou uma análise dos elementos que compõem a elaboração e o desenvolvimento do conhecimento científico em contabilidade. A partir da proposta teórica pela construção de um modelo conceitual da gestão do conhecimento científico no contexto acadêmico feita por Leite (2006 apud BOTELHO 2012), foi elaborado um esquema da dinâmica da produção do conhecimento científico num enfoque cultural que pudesse ser aplicado a Contabilidade (FIGURA 1). Dessa forma, se verifica que alterações na cultura científica (conjunto de conhecimento, conceitos e representações da prática científica que erguem o panorama do pensamento humano) e na cultura organizacional (os pressupostos básicos partilhados e ensinados na comunidade por serem considerados válidos) podem influenciar transformações na produção do conhecimento e nas comunidades científicas (BOTELHO, 2012).



Figura 1 – Dinâmica da produção do conhecimento científico num enfoque cultural
Fonte: Adaptado de Botelho (2012).

Destaca-se que as mesmas transformações dos pressupostos básicos e do conjunto de conhecimento, conceitos e representações aplicados à Contabilidade que influenciam na produção do conhecimento científico, por exemplo, também impactam no entendimento de como se deve formular a formação contábil de futuros profissionais. Pode-se vislumbrar isso em obras de autores como Nelson, Bailey e Nelson (1998) e Albrecht e Sack (2000) que, na virada do século XX para o novo milênio, já apontavam problemas nas técnicas pedagógicas utilizadas no curso e na defasagem das grades curriculares, as quais eram vistas como

desatualizadas, limitadas, e irrelevantes por não levarem em conta o novo contexto que se construía nas décadas de 70 em diante que ergueram a Sociedade da Informação.

Carr, Chua e Perera (2004), por sua vez, apontaram dois grandes obstáculos da formação contábil no contexto da era da informação: a) a falta de atenção em relação à construção dos programas do curso de Ciências Contábeis; e b) a reduzida preocupação das IES existentes naquele momento pelas necessidades dos *stakeholders*. Se verifica que o primeiro problema citado pelos autores, se mostrou pertinente por um longo período, pois estudos como os de Lima *et al.* (2015), publicados uma década depois, ainda citavam o choque de realidade que novos professores acadêmicos da área passavam devido à falta de preparo para a docência. Felizmente, nos últimos anos, esse aspecto tem sido alvo de novas pesquisas com autores que defendem a ênfase na compreensão teórica da Contabilidade para novos docentes, na importância do estágio em docência durante sua formação e na implementação de metodologias ativas de ensino de novos discentes do curso de bacharel em Ciências Contábeis (NAGIB, 2018; LEAL, FERREIRA, FARIAS, 2020; LAMES, 2019; NAGIB e SILVA, 2020).

Em relação ao segundo foco de crítica, observa-se que tem ocorrido uma busca de adequação da formação contábil com as necessidades dos usuários da informação, com o IES passando por revisões que, cada vez mais visam a sua adequação à contemporaneidade, com conhecimentos nas áreas das tecnologias da informação se tornando mais valorizadas juntamente com avanços nas perspectivas de um profissional que utiliza a racionalidade para auxiliar nas decisões das entidades em que atua (iaesb, 2021). No meio acadêmico essa preocupação também se manifesta em trabalhos como os de Niyama e Silva (2022), os quais favoreceram uma perspectiva mais reflexiva de estudos em sala de aula acerca da influência que usuários da informação como investidores, administradores e o Estado têm sobre a teoria e prática contábil.

2.2 Principais teorias relacionadas ao pensamento analítico

De acordo com Fernandes, Lucena e Silva (2016) a Contabilidade esteve por muito tempo associada meramente a apresentações financeiras, entretanto, nas últimas décadas constatou-se que diversas informações econômicas não quantificáveis que estão relacionadas aos sistemas de Contabilidade e às Demonstrações Contábeis, de fato são importantes como instrumentos para auxiliar os usuários da informação em seus processos de decisão. Os autores ainda afirmam que parte dessa transição se origina do avanço de campos como a Contabilidade Comportamental e áreas relacionadas como a Neuroeconomia e a Psicologia Econômica que têm estudado o comportamento humano e ratificado que os indivíduos, de maneira geral,

apresentam fronteiras bem definidas em relação aos seus processos cognitivos.

Nesse sentido, as Teorias do Processo Dual de Cognição têm muito contribuído para o entendimento da cognição humana. De forma resumida, a partir da constatação de diversos autores da Psicologia sobre o recorrente uso de heurísticas³ pelo cérebro, foi proposto os modelos de processo dual, os quais afirmam que a mente humana realiza julgamentos de probabilidade a partir de dois tipos de sistema, cada um com seu tipo de processo mental típico (KAHNEMAN, 2003; DE NEYS, 2012; EYSENK e KEANE, 2017). Nisso, Kahneman (2003) detalha o funcionamento dos dois sistemas segundo o qual o sistema 1 e as operações mentais por ele geradas são rápidas, automáticas, sem esforço, implícitas e muitas vezes carregadas de emoção, sendo difíceis de controlar e ou modificá-las. Por outro lado, o sistema 2 e as operações dele acontecem de forma mais lento, ocorrem uma de cada vez e demandam esforço maior, elas também têm mais chances de serem monitoradas controladas de maneira deliberada e consciente pelo indivíduo.

É importante mencionar que um sistema não é melhor que o outro. Gigerenzer (2008), por exemplo, explica que o processo de heurísticas associado aos processos cognitivos de tipo 1 são ferramentas que conseguem trazer soluções para problemas que são diferentes das estratégias de lógica e probabilidade associadas aos processos de tipo 2. Para além disso, o sistema 1 e 2 não são opostos, eles funcionam muito mais como um *continuum*, em paralelo um com o outro e se ajudam mutuamente para tornar a rotina humana possível, com um resguardando atividades diárias comuns (como andar, comer e beber) e o outro procurando oferecer decisões de longo prazo (ARONSON, WILSON e ARKERT, 2018).

Entre os demais pesquisadores das teorias do processo dual, Evans (2006) se destaca por elaborar a Teoria do Raciocínio Heurístico-Analítico. Em seus estudos, o autor afirma que os raciocínios e os julgamentos recorrentes da mente humana são facilitados por uma série de processos heurísticos pré-conscientes que contextualizam os problemas a fim de maximizar a relevância para objetivos atuais e evitar o esforço excessivo por parte do cérebro. Por sua vez, os processos analíticos da mente vão avaliar os modelos formulados pelo processamento heurístico, tendendo a aceitar de imediato as conclusões do processamento heurístico, a menos que esse apresente motivos para a sua rejeição. Para além disso, Evans (ibidem) reitera que o processo analítico do cérebro serve em seu caráter mais básico para gerar inferências ou

³ Segundo Aronson, Wilson e Arkert (2018) heurísticas são um conjunto de atalhos mentais que são utilizados pelo cérebro para fazer julgamentos de forma rápida e eficiente. Deve-se notar, entretanto, que as heurísticas não garantem necessariamente inferências precisas sobre o mundo, seu potencial está em gerar respostas rápidas fundamentadas em associações passadas de eventos presentes na memória.

julgamentos relevantes para a realização de tarefas, podendo também ser usado para a modificação ou substituição de modelos-padrão gerados pelo sistema heurístico.

O Quadro 1 apresenta algumas das características associadas ao sistema 1 e 2 e a seus respectivos processos cognitivos, de acordo com os trabalhos de Epstein (1991), Kahneman (2003), Frankish, (2010) e Evans e Stanovich (2013):

	Sistema 1 (mente antiga)	Sistema 2 (mente nova)
Principais Características:	<i>Similar ao que é visto em outros animais</i>	<i>Visto exclusivamente em seres humanos</i>
	<i>Resultado de processos evolutivos antigos</i>	<i>Resultado de processos evolutivos recentes</i>
	<i>Conhecimento implícito</i>	<i>Conhecimento explícito</i>
	Processo Tipo 1 (intuitivo/heurístico)	Processo Tipo 2 (reflexivo/analítico)
Principais Atribuições:	<i>Não requer a utilização da memória de trabalho</i>	<i>Precisa da utilização da memória de trabalho</i>
	<i>Funcionamento autônomo</i>	<i>Capaz de realizar simulações mentais</i>
Arquitetura:	<i>Uma série de sistemas divididos em módulos</i>	<i>Um único sistema</i>
	<i>Funcionamento em paralelo</i>	<i>Funcionamento sequencial</i>
	<i>Recuperação de memórias passadas para decisões</i>	<i>Análise consciente para se fundamentar decisões</i>
	<i>Não requer o uso de memória de trabalho</i>	<i>Usa memória de trabalho</i>
Correlacionado as seguintes ideias:	<i>Rápido</i>	<i>Devagar</i>
	<i>Automático</i>	<i>Controlado</i>
	<i>Inconsciente</i>	<i>Consciente</i>
	<i>Associação com semelhantes</i>	<i>Reflexão individual</i>
	<i>Pouco esforço</i>	<i>Ampla esforço</i>
	<i>Resistência à mudança</i>	<i>Adaptativo a novas situações</i>
	<i>Respostas Emocionais</i>	<i>Neutralidade</i>

	<i>Heurísticas e vieses</i>	<i>Decisões analíticas</i>
--	-----------------------------	----------------------------

Quadro 1 – Características dos Sistemas 1 e 2 e do Processamento de Tipos 1 e 2

Fonte: Adaptado das publicações de Epstein (1991), Kahneman (2003), Frankish, (2010) e Evans e Stanovich (2013).

Nota-se que, segundo Eysenck e Keane (2017), a maioria dos teóricos do processo dual argumenta que muitos indivíduos são avaros cognitivos, ou seja, são pessoas normalmente econômicas em relação ao tempo e esforço que utilizam para a realização de tarefas que demandem raciocínio. A tese da avareza cognitiva contrasta com a teoria de Newell e Simon (1972), segundo a qual as heurísticas são usadas porque o indivíduo é forçado a tal pela capacidade limitada de processamento do cérebro. Gigerenzer (2008, 2022), por sua vez, adiciona o fator evolutivo, que o uso de heurísticas se desenvolveu como uma forma crucial de sobrevivência para os seres humanos em situações passadas e que, mesmo na atualidade da era da informação, fatores como a intratabilidade computacional ainda tornam vital o uso desse mecanismo. De toda a forma, se verifica o mesmo uso de heurísticas como estratégia para respostas simples e rápidas, apesar de vez ou outra, errôneas (EYSENCK e KEANE, 2017).

Ambas perspectivas dialogam com a Teoria dos Recursos Cognitivos de Fiedler (1986), a qual analisa como recursos mentais como, por exemplo, experiência e inteligência influenciam o desempenho de grupo e o melhor perfil de liderança. De forma resumida, há uma tendência ao desgaste da capacidade cognitiva quando o indivíduo se encontra em situações de estresse. Assim, em momentos de tranquilidade, quando se mostra mais benéfico pensar de forma crítica e analítica, processos associados ao intelecto são mais vantajosos. Porém, em situações de estresse e alta demanda, quando a mente está mais desgastada, o que vale é a experiência prévia, que se fundamenta em recolher memórias passadas e fazer uso de heurísticas.

A partir de pressupostos acerca da associação entre capacidade cognitiva e paciência, Frederick (2005) desenvolve o teste de reflexão cognitiva (TRC) como forma de mensurar a capacidade ou a vontade individual de resistir a dar uma resposta intuitiva que primeiro vem à mente para, ao invés disso, refletir sobre problemáticas que lhe são apresentadas. Para isso, o autor utiliza as ideias das teorias do processo dual e, assim, apresenta três questões, todas elas possuem uma resposta intuitiva, porém errônea que estimula o processo cognitivo intuitivo/heurístico, e uma resposta correta que demanda uma análise mais cautelosa e paciente do problema, a qual recorre ao processo reflexivo/analítico.

A partir de sua consolidação dentro da Psicologia, alguns outros autores irão realizar estudos mais aprofundados acerca da natureza do TRC e do que mais ele poderia vir a ser útil

em avaliar. Nesse sentido, Toplak, West e Stanovich (2011) demonstraram que o TRC era um preditor muito mais potente de desempenho em tarefas de heurística e viés do que medidas de capacidade cognitiva, disposições de pensamento e funcionamento executivo. Sua conclusão se deve pelo fato de que esse teste consegue medir, de forma particularmente potente, a tendência dos respondentes à avareza cognitiva, assim como o seu grau de inteligência.

Vendo potencial para novos estudos, e temendo que as três perguntas originais se tornassem tão conhecidas ao ponto de novos entrevistados já conhecerem suas respostas, Toplak, West e Stanovich (2014) formularam uma versão expandida do TRC que adicionou quatro novas perguntas de mesma natureza. As notas obtidas nos testes foram capazes de prever o desempenho em diversas tarefas de raciocínio, mesmo em situações nas quais os efeitos da inteligência são estatisticamente removidos (EYSENCK e KEANE, 2017). No contexto da Contabilidade Comportamental, Lucena, Silva e Azevedo Y. (2020) argumentam que o TRC é o método de medição mais rápido e um dos mais úteis para avaliar o desempenho cognitivo entre os disponíveis para testes de mensuração da capacidade cognitiva.

2.3 Aspectos da formação dos discentes de Ciências Contábeis com base no IES 2, 3 e 4

Segundo o IAESB (2019), as competências profissionais do contador tratam da capacidade de desempenhar tarefas a partir de um padrão já existente, o qual inclui fatores como competência técnica, habilidades profissionais e valores, ética e atitudes profissionais. Essa definição é semelhante à propagada por Perrenoud (2000b), segundo a qual competência, num sentido mais amplo, é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, como saberes e informações para solucionar situações de modo eficaz e pertinente. A partir de uma reflexão sobre o conteúdo do IES, Santana (2017) e, posteriormente, Correia (2020), chegaram a definir competência como o ponto comum entre a integração e a aplicação dos conhecimentos (saber), as habilidades (saber fazer) e os valores, a ética e as atitudes (saber ser). Há de se frisar que, para Machado, Brasileiro Filho e Fernandes (2021), esse conceito sofre alterações de acordo com os interesses de grupos hegemônicos em espaços como o meio acadêmico, por exemplo.

Na Figura 2 é apresentada a formação da competência como junção de conhecimentos, habilidades e atitudes como expresso por Santana (2017) e Correia (2020):

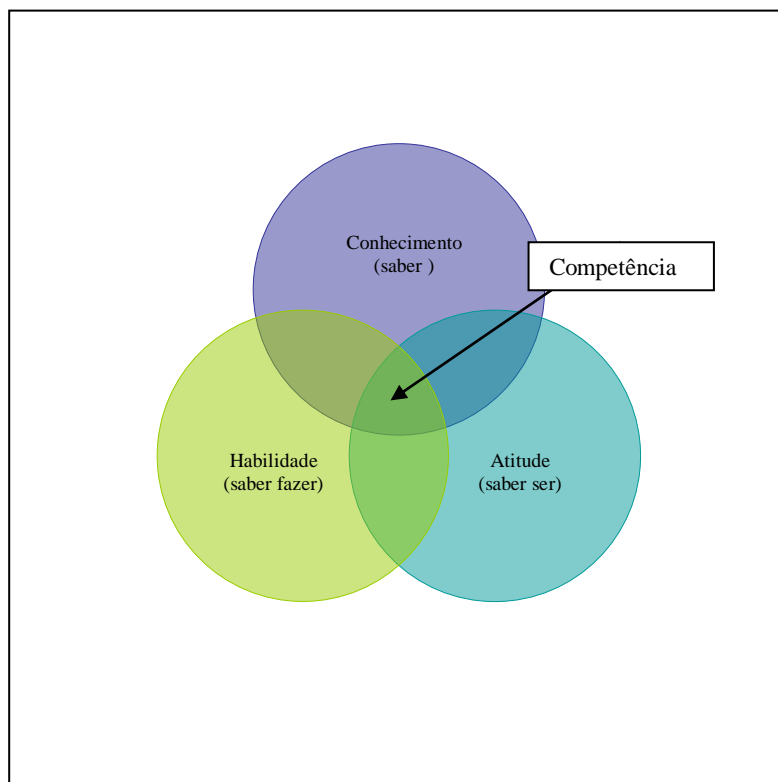


Figura 1 - A formação da Competência
Fonte: Adaptado de Santana (2017) e Correia (2020).

De acordo com o IAESB (2019), entende-se como competência técnica “a capacidade de aplicar o conhecimento profissional para desempenhar um papel para um padrão definido”. A partir dos estudos de Santana (2017) pode-se afirmar que se trata de um conjunto de saberes técnicos necessários de se aprender durante a graduação dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis. Vale notar que, em comparação à versão de 2015, o IES 2 revisado oferece uma preocupação muito maior no desenvolvimento dos aspectos tecnológicos vinculados ao profissional contábil.

O Quadro 2 apresenta as áreas de competência citadas no IES 2:

Áreas de Competência	Resultados de Aprendizagem
Contabilidade Financeira e relatórios	(i) Aplicar os princípios de contabilidade para transações e outros eventos.
	(ii) Aplicar International Financial Reporting Standards (IFRS), ou outras normas relevantes para transações e outros eventos.
	(iii) Avaliar a adequação das práticas contábeis utilizadas para preparar as demonstrações financeiras.

	(iv) Preparação de demonstrações financeiras, incluindo as demonstrações financeiras consolidadas, em conformidade com o IFRS ou outras normas relevantes.
	(v) Interpretar as demonstrações financeiras e divulgações relacionadas.
	(vi) Interpretar relatórios que incluem dados e informações não-financeiras
Contabilidade Gerencial	(i) Aplicar técnicas de apoio à tomada de decisão de gestão, incluindo custeio de produto, análise de variância, gerenciamento de inventário e orçamento e previsão.
	(ii) Aplicar técnicas quantitativas apropriadas para analisar o comportamento dos custos e os direcionadores dos custos.
	(iii) Analisar dados financeiros e não financeiros para fornecer informações relevantes para a tomada de decisão gerencial.
	(vi) Preparar relatórios para apoiar a tomada de decisões de gestão, incluindo relatórios que incidem sobre planejamento e orçamento, gestão de custos, controle de qualidade, medição de desempenho e benchmarking.
	(v) Avaliar o desempenho de produtos e segmentos de negócio.
Finanças e Gestão Financeira	(i) Comparar as diversas fontes de financiamento disponíveis para uma organização, incluindo o financiamento bancário, instrumentos financeiros, e mercado de ações, capitais e tesouraria.
	(ii) Analisar o fluxo de caixa de uma organização e os requisitos de capital de giro.
	(iii) Analisar a posição financeira atual e futuro de uma organização, utilizando técnicas que incluem a análise de relação, análise de tendências e análise de fluxo de caixa.
	(iv) Avaliar a adequação dos componentes utilizados para calcular o custo de capital de uma organização.
	(v) Aplicar técnicas de orçamento de capital na avaliação de decisões de investimento de capital.
	(vi) Explicar a abordagem de renda, ativos e avaliação de mercado usadas para decisão de investimentos, plano de negócios e gestão financeira de longo prazo.
Tributação	(i) Explicar todas as exigências e cumprimento de tributação nacional.
	(ii) Preparar cálculos de impostos diretos e indiretos para pessoas físicas e jurídicas.

	(iii) Analisar as questões fiscais associados a operações internacionais não complexas.
	(iv) Explicar as diferenças entre planejamento tributário, elisão fiscal e evasão fiscal.
Auditoria e asseguração	(i) Descrever os objetivos e as etapas envolvidas na execução de auditoria das demonstrações financeiras.
	(ii) Aplicar as normas de auditoria relevantes (por exemplo, as Normas Internacionais de Auditoria), e as leis e regulamentos aplicáveis para uma auditoria de demonstrações financeiras.
	(iii) Avaliar os riscos de distorção relevante nas demonstrações financeiras e considerar o impacto sobre a estratégia de auditoria.
	(iv) Aplicar métodos quantitativos que são usados em trabalhos de auditoria.
	(v) Identificar evidências relevantes de auditoria, incluindo evidências contraditórias, para fundamentar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões bem fundamentadas.
	(vi) Concluir se evidência de auditoria suficiente e apropriada foi obtida.
	(vii) Explicar os elementos-chave de trabalhos de asseguração e normas aplicáveis que são relevantes para tais compromissos.
Governança, gestão de riscos e controle interno	(i) Explicar os princípios da boa governança, incluindo os direitos e responsabilidades dos proprietários, investidores, e aqueles encarregados da governança; e explicar o papel das partes interessadas em requisitos de governança, divulgação e transparência
	(ii) Analisar os componentes do Quadro de governança de uma organização.
	(iii) Analisar riscos e oportunidades através de um Quadro de gestão de risco da organização
	(vi) Analisar os componentes de controle interno relacionados com informação financeira.
	(v) Analisar a adequação dos sistemas, processos e controles para coletar, gerar, armazenar, acessar, usar ou compartilhar dados e informação.
Leis e regulamentos de negócios	(i) Explicar as leis e regulamentos que regem as diferentes formas legais das entidades.
	(ii) Explicar as leis e regulamentos aplicáveis ao ambiente no qual os contabilistas operam.
	(iii) Aplicar proteção de dados e regulamentos de privacidade ao coletar, gerar, armazenar, acessar, usando ou compartilhando dados e informações.

Tecnologia da informação	(i) Explicar o impacto do desenvolvimento da tecnologia da informação sobre o meio em que uma organização se encontra e seu modelo de negócios.
	(ii) Explicar como a tecnologia da informação contribui para análise dos dados e tomada de decisão.
	(iii) Explicar como a tecnologia da informação apoia a identificação, a produção de relatórios e o gerenciamento de riscos em uma organização.
	(vi) Usar a tecnologia da informação para analisar dados e informações.
	(v) Usar a tecnologia da informação para aumentar a eficiência e eficácia da comunicação.
	(vi) Aplicar a tecnologia da informação para aumentar a eficiência e eficácia dos sistemas de uma organização.
	(vii) Analisar a adequação dos controles de tecnologia da informação gerais e relevantes aplicações de controle.
	(viii) Identificar melhorias para processos da tecnologia da informação e seus controles.
Ambiente empresarial e organizacional	(i) Descrever o ambiente em que a organização opera, incluindo as principais forças econômicas, legais, políticas, sociais, técnicas, internacionais e culturais.
	(ii) Analisar aspectos do ambiente global que afetam o comércio internacional e as finanças.
	(iii) Identificar as características da globalização, incluindo o papel das multinacionais, ecommerce e mercados emergentes.
Economia	(i) Descrever os princípios fundamentais da microeconomia e macroeconomia.
	(ii) Descrever os efeitos das mudanças nos indicadores macroeconômicos na atividade empresarial.
	(iii) Explicar os diferentes tipos de estruturas de mercado, incluindo concorrência perfeita, concorrência monopolísticas, monopólio e oligopólio.
Estratégia e gestão empresarial	(i) Explicar as várias maneiras que as organizações podem ser desenhadas e estruturadas.
	(ii) Explicar o propósito e importância de diferentes tipos de áreas funcionais e operacionais dentro das organizações.
	(iii) Analisar os fatores internos e externos que podem influenciar na estratégia da organização.

	(vi) Explicar os processos que podem ser usados para implementar a estratégia da organização.
	(v) Explicar quais teorias do comportamento organizacional podem ser usadas para melhorar a performance do indivíduo, da equipe e da organização.

Quadro 2 – Competências Técnicas do contador segundo o IES 2
Fonte: IAESB (2021)

Habilidades profissionais, por sua vez, podem ser entendidas a partir do IAESB (2019) como as aptidões intelectuais, interpessoais e comunicativas, pessoais e organizacionais que o profissional utiliza junto de suas competências técnicas e valores, éticas e atitudes para demonstrar ser um profissional competente. Para Peterson e Van Fleet (2004), habilidade é a capacidade ou de realizar alguma tarefa comportamental específica ou a capacidade de realizar algum processo cognitivo específico que está efetivamente relacionado a alguma tarefa em particular. Já para Matteson, Anderson e Boyden (2016), o conceito de habilidade está vinculado à ideia de conseguir fazer determinada ação, ainda que para tal, se tenha um pré-requisito na forma de conhecimento, processo ou sequência de comportamentos e atitudes.

As habilidades profissionais do IES 3 têm seus resultados de aprendizagem detalhados, e podem ser visualizados em maiores detalhes no Quadro 3:

Áreas de Competência	Resultados de Aprendizagem
Intelectual	(i) Avaliar a informação a partir de uma variedade de fontes e perspectivas através de pesquisa, análise e integração.
	(ii) Aplicar o julgamento profissional, incluindo a identificação e avaliação de alternativas, para chegar a conclusões bem fundamentadas com base em fatos e todas as circunstâncias relevantes.
	(iii) Identificar quando é apropriado consultar especialistas para resolver problemas e chegar a conclusões.
	(vi) Recomendar soluções para problemas, multifacetados não estruturados.
	(v) Responder de forma eficaz às mudanças nas circunstâncias ou novas informações para resolver problemas, informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões bem fundamentadas.
Interpessoal e Comunicação	(i) Mostrar cooperação e trabalho em equipe quando trabalha em direção aos objetivos organizacionais.

	(ii) Comunicar claramente e de forma concisa, quando apresenta, discute e relata em situações formais e informais, quer por escrito quer oralmente.
	(iii) Demonstrar consciência de culturas e linguagens diferentes em toda comunicação.
	(iv) Aplicar escuta ativa e técnicas de entrevista eficazes.
	(v) Aplicar habilidades de negociação para chegar a soluções e acordos.
	(vi) Aplicar as competências consultivas para minimizar ou resolver conflitos, resolver problemas, e maximizar as oportunidades.
	(vii) Apresente ideias e influenciar os outros para prestar apoio e compromisso.
Pessoal	(i) Demonstrar um compromisso com a aprendizagem ao longo da vida.
	(ii) Estabelecer altos padrões pessoais de entrega e monitorar o desempenho pessoal, através do feedback dos outros e através de reflexão.
	(iii) Gerenciar o tempo e recursos para alcançar compromissos profissionais.
	(iv) Antecipar desafios e planejar potenciais soluções.
	(v) Aplicar uma mente aberta para novas oportunidades.
	(vi) Identifique o potencial impacto de vieses pessoais e organizacionais.
Organizacional	(i) Assumir funções de acordo com as práticas estabelecidas para cumprir prazos prescritos.
	(ii) Revisar o próprio trabalho e dos outros para determinar se ele está em conformidade com os padrões de qualidade da organização.
	(iii) Aplicar habilidades de gestão de pessoas para motivar as e desenvolver outros.
	(iv) Aplicar habilidades de delegação para entregar atribuições.
	(v) Aplicar habilidades de liderança para influenciar os outros a trabalhar no sentido das metas organizacionais.

Quadro 3 – Habilidades Profissionais do contador segundo o IES 2
Fonte: IAESB (2021).

Segundo o IAESB (2019), os valores, a ética e as atitudes profissionais se referem a um conjunto de características que identificam os contadores como membros de sua profissão. Esse conjunto inclui os princípios de conduta (ex.: princípios éticos) geralmente associados com e considerados essenciais na definição das características distintivas do comportamento dos profissionais do ramo contábil.

Os detalhes do aprendizado contidos na norma estão apresentados no Quadro 3:

Áreas de Competência	Resultados de Aprendizagem
Ceticismo profissional e julgamento profissional	(i) Aplicar uma mente inquisitiva ao coletar e avaliar dados e informações.
	(ii) Aplicar técnicas para reduzir os vieses ao resolver problemas, informar julgamentos, tomar decisões, e chegar a conclusões bem fundamentadas.
	(iii) Aplique o pensamento crítico ao identificar e avaliar alternativas para determinar um curso de ação apropriado.
Princípios Éticos	(i) Explicar a natureza da ética.
	(ii) Explicar as vantagens e desvantagens das abordagens éticas baseadas em regras e princípios.
	(iii) Identificar ameaças ao cumprimento da princípios fundamentais da ética.
	(iv) Avalie a importância das ameaças aos cumprimentos dos princípios fundamentais da ética e responder adequadamente.
	(v) Aplicar os princípios fundamentais da ética ao coletar, gerar, armazenar, acessar, usar, ou compartilhar dados e informações
	(vi) Aplicar as exigências éticas relevantes para o comportamento profissional em conformidade com as normas. ⁴
Compromisso com o interesse público	(i) Explicar o papel da ética na profissão e em relação ao conceito de Responsabilidade Social.
	(ii) Explicar o papel da ética em relação aos negócios e à boa governança.
	(iii) Analisar a inter-relação da ética e da lei, incluindo a relação entre leis, regulamentos e do interesse público.
	(iv) Analisar as consequências de comportamento antiético para o indivíduo a profissão e ao público.

Quadro 4 – Valores, Ética e Atitudes Profissionais do contador segundo o IES 3
Fonte: IAESB (2021).

Tais definições evidenciam que “competência técnica” representa o conjunto de saberes técnicos necessários para o cumprimento das funções profissionais e que “habilidade” pode ser entendida como a capacidade de realizar certa ação de forma hábil. Por sua vez, “valores, ética e atitude” compreendem um fator identificador do pertencimento da classe contábil, por meio da adequação aos comportamentos esperados em seu serviço. Finalmente, “competência”, no sentido amplo da palavra, pode ser compreendida como a mobilização dos recursos cognitivos do indivíduo a fim de desempenhar com qualidade suas tarefas.

⁴ Por normas se entende como as normas de auditoria, as normas contábeis e outras normas relacionadas ao trabalho sendo executado pelo profissional da contabilidade (IAESB, 2021).

Retornando ao IES 2, 3 e 4, observa-se que essas atividades também exigem o desenvolvimento de um processo cognitivo afiado durante a formação. Por exemplo, segundo o IAESB (2019, p. 132), uma das capacidades intelectuais esperadas do profissional contábil é a “aplicação de habilidades de pensamento crítico para resolução de problemas, informe de julgamento, tomada de decisões e alcance de decisões bem fundamentadas”. Outras ideias como a capacidade de avaliar conjuntos de opções, interpretar documentos, realizar análises, comparações e compreensões também são recorrentes nos três textos. Em todos esses casos é possível perceber o caráter intelectual do contador na atualidade, que vai além de meramente produzir demonstrações contábeis ou manusear as novas tecnologias. Conectando com as ideias de Perrenoud (2000a), observa-se os seguintes paralelos entre os IES estudados aqui e a Teoria das Competências na qual se baseia a presente pesquisa, conforme apresentado no Quadro 5:

Competências fundamentais da autonomia pessoal segundo Perrenoud (2000a)	Exemplos de objetivos com conteúdo equivalentes nas IES 2, 3 e 4 do IAESB (2021)
1) saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades	<ul style="list-style-type: none"> • Nas competências técnicas de governança, gestão de riscos e controle interno, leis e regulamentos de negócios e estratégia e gestão empresarial (IES 2) • Nas habilidades profissionais intelectuais (IES 3) • No julgamento profissional, nos princípios éticos e no compromisso com o interesse público (IES 4)
2) saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Na competência técnica de estratégia e gestão empresarial (IES 2) • Nas habilidades profissionais de caráter pessoal e organizacional (IES 3)
3) saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica	<ul style="list-style-type: none"> • Na competência técnica de ambiente empresarial e organizacional e de estratégia e gestão empresarial (IES 2)
4) saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança	<ul style="list-style-type: none"> • Nas habilidades profissionais interpessoais e de comunicação (IES 3)
5) saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático	<ul style="list-style-type: none"> • Nas habilidades profissionais interpessoais e de comunicação e organizacionais (IES 3)

6) saber gerenciar e superar conflitos	<ul style="list-style-type: none"> Nas habilidades interpessoais e de comunicação (IES 3)
7) saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las	<ul style="list-style-type: none"> Nas competências técnicas de envolvendo leis e regulamentos de negócios, e naquelas envolvendo e governança, gestão de riscos e controle interno (IES 2) Nas habilidades profissionais interpessoais e de comunicação, organizacionais e pessoais (IES 3) Nos princípios éticos (IES 4)
8) saber construir normas negociadas de convivência que superem diferenças culturais	<ul style="list-style-type: none"> Nas competências técnicas de ambiente empresarial e organizacional (IES 2) Nas habilidades profissionais interpessoais e de comunicação e organizacionais (IES 3)

Quadro 5 – Comparação IES 2, 3 e 4 com as Competências Fundamentais postuladas por Perrenoud.
Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme demonstrado até o momento, existe uma grande amplitude de correntes teóricas conectadas com a presente temática desse estudo. Assim, na Figura 3, é apresentado o constructo teórico-metodológico da pesquisa, em que se expõem as bases teóricas, metodologias e contextos específicos que tangenciam o presente estudo.

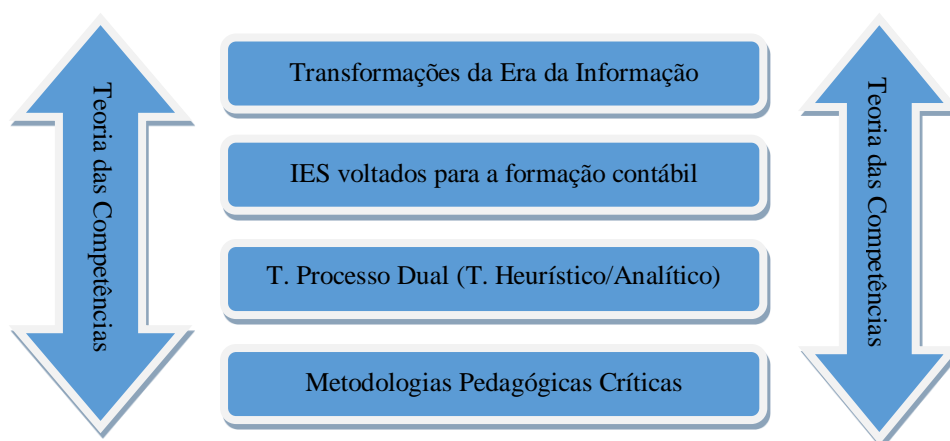


Figura 3: Constructo Teórico-Metodológico – eixos da pesquisa
Fonte: Adaptado de Silva (2018).

2.4 Estudos Anteriores

Da mesma forma que a transição do antigo trabalhador guarda-livros para o novo profissional contábil se deu como um processo relativamente recente, a produção de pesquisas

sobre as características do contador contemporâneo acerca de seu caráter analítico também é relativamente nova. Dito isso, existem estudos como os de Mohamed e Lashine (2003) que já discutiram a obsolescência do ensino não só da Contabilidade, mas também de outros cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas frente aos processos de globalização e de inovação das tecnologias da informação, elaborando uma lista dos principais desafios para futuras pesquisas. Entre os obstáculos citados, a formação do pensamento crítico entre os discentes é dita como “a problemática na qual a Contabilidade deve se focar mais” (Mohamed e Lashine, *ibidem*, tradução nossa). Simultaneamente, a capacidade analítica é apontada como uma habilidade básica para o novo contador, o qual deveria saber coletar informações corretamente, analisá-las por meio do raciocínio lógico e conseguir aplicar metodologias de solução de problemas para problemas reais do mundo dos negócios.

Hall, Ramsay e Raven (2004) estudaram o impacto de possíveis mudanças no ambiente de ensino sobre os resultados de qualidade de aprendizado dos alunos, seu foco era, entre outros fatores, o desenvolvimento de habilidades de pensamento analítico e conceitual. Para tal, utilizaram o *Study Process Questionnaire* (SPQ), cujos resultados mostraram, na época, que as mudanças feitas em sala de aula afetaram, de forma pequena, porém estatisticamente significativa, a abordagem de aprendizado e o resultado dos alunos do curso de Ciências Contábeis participantes da amostra.

Por sua vez, Sin, Jones e Petocz (2007) documentaram e avaliaram uma intervenção feita para integrar a aprendizagem de determinadas habilidades genéricas, particularmente o pensamento analítico e a comunicação escrita, com o aprendizado de conteúdos da grade do curso de Ciências Contábeis na Austrália. Para tal, os autores utilizaram teorias e materiais tipicamente utilizados no ensino de línguas. Os resultados da pesquisa apontaram para a melhoria na capacidade de aprendizado de conteúdos novos e das habilidades através da metodologia que lhes foi apresentada.

Wilkin (2017), também da Austrália, buscou redesenhar as tarefas avaliativas de um grupo de discentes de Ciências Contábeis para melhorar o pensamento crítico e as habilidades analíticas dos alunos. O estudo de caso teve resultados satisfatórios e boas avaliações por parte dos respondentes. Seu mérito, segundo a autora, reside em apresentar um material que gera uma dissonância cognitiva que teve que ser resolvida pelo estudante, ao invés de meramente aplicar os conhecimentos associados à disciplina em um outro cenário. Dessa forma, as exigências assimiladas e que buscassem harmonizar o conteúdo aprendido, lhes incentivou a pensar de forma analítica e crítica sobre como seu aprendizado anterior se aplicava ao problema

(WILKIN, *ibidem*). De modo geral, pode-se traçar comparações entre o estudo proposto e as recomendações de Bazerman (2014) sobre como melhorar o processo de tomada de decisões, particularmente na aquisição de experiência e desconstrução de vieses.

De forma mais recente, Stancheva-Todorova e Bogdanova (2021) buscaram conciliar a abundância de novas tecnologias, como a Inteligência Artificial (IA ou AI em inglês) e o Aprendizado de Máquina (ML, Machine Learning em inglês), com as mudanças que consideram necessárias para o ensino dos cursos de Ciências Contábeis na Bulgária. Através da apresentação de um caso que envolvesse IA, juntamente ao apoio por objetivos de aprendizagem claros, métodos e orientações, foi proposta a resolução de uma série de desafios individuais e em grupo para os discentes acerca da tomada de decisões de investimento por meio da melhor utilização das demonstrações financeiras das empresas fictícias. Foi verificado o desenvolvimento do pensamento analítico e habilidades de interpretação, bem como suas proficiências de comunicação e deliberação, todos fatores presentes nas IES.

3 PROCEDER METODOLÓGICO

O presente estudo configura-se como pesquisa exploratória. Segundo Gil (2018), esse tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, de modo a promover o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições sobre o tema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.

Para a realização deste estudo, optou-se pela pesquisa do tipo qualitativa. De acordo com Oliveira (2010, p. 37) trata-se de “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Em relação ao critério temporal, trata-se de uma pesquisa transversal. De acordo com Lira (2014), isso significa que é uma pesquisa onde o tempo de coleta de dados a serem analisados é relativamente curto. Colocando-se, ao contrário da pesquisa longitudinal que possui um período maior para a coleta de dados, como um momento histórico específico, no contexto da presente pesquisa, o primeiro semestre de 2023.

Foi escolhida a aplicação de um questionário como instrumento de coleta e geração de dados para a pesquisa. Os questionários foram distribuídos em sala de aula, de acordo com as matérias das diferentes etapas do fluxo curricular. Tais disciplinas foram escolhidas aleatoriamente e selecionadas por serem ofertadas em momentos diferentes do processo de formação dos discentes. Assim, a disciplina de Matemática Financeira Aplicada à Contabilidade, disciplina do 1º semestre do currículo do curso de graduação em Ciências Contábeis foi escolhida para representar uma amostra de alunos que estão começando seus estudos. Finanças Corporativas I, disciplina do 4º semestre, foi escolhida para representar amostra de alunos que estão matriculados na metade do curso e, por fim, Controle e Avaliação da Gestão Pública, do 7º semestre, amostra dos alunos que já estão no final da graduação.

Desse modo, pode-se afirmar também que tanto a pesquisa qualitativa quanto as técnicas utilizadas ajudaram a desenvolver o tema e trazem a possibilidade de abertura para novas pesquisas. Segundo Lira (2014), trata-se de uma abordagem que busca a compreensão dos fenômenos e dos modos de interpretá-los, não utilizando uma visão voltada aos instrumentos estatísticos para o processo de análise de um problema de pesquisa, busca-se entender, de modo bem mais descritivo, o fenômeno estudado.

3.1. Perfil da amostra

O estudo tem como população os alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília (UnB), e a constituição da amostra foi intencional e não probabilística. Optou-se por coletar/gerar os dados da pesquisa por meio de aplicação de questionários para os estudantes de disciplinas de três períodos distintos do curso, no 1º, 4º e 7º semestres, de acordo com o fluxo da grade curricular oferecida pelo CCA/UnB. Tal opção teve como objetivo conhecer a trajetória dos estudantes logo que iniciam seus estudos na graduação, na metade do curso e ao finalizá-lo, no sentido de observar que mudanças são perceptíveis quanto ao desenvolvimento do caráter analítico.

3.2. Procedimento de análise

O questionário utilizado no presente estudo foi elaborado a partir do questionário da pesquisa de Lucena, Silva e Azevedo (2020), portanto, ele possui três seções. A primeira consiste nas informações sociodemográficas dos colaboradores. A segunda parte trata da mensuração da capacidade cognitiva por meio de cinco perguntas selecionadas do TRC expandido por Toplak, West e Stanovich (2014), com algumas alterações das três perguntas originais. Na terceira parte, a que mais se distinguiu do estudo base, foi utilizada a pesquisa de Vanzo (2006), a qual estudou diretamente a questão do ensino de competências segundo Perrenoud aplicado aos discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis.

A parte inicial do questionário é composta por identificações de fatores acerca de gênero, trajetória escolar e experiência profissional prévia. No estudo de Lucena, Silva e Azevedo (2020), as variáveis sociodemográficas eram relativamente semelhantes, entretanto, apresenta-se algumas distinções do estudo basilar, o qual estudava com maiores detalhes aspectos de formação profissional (a pesquisa envolveu profissionais contábeis com nível de escolaridade desde o técnico até o doutorado) e região (já que o questionário foi distribuído para respondentes em todas as regiões do país).

A segunda parte é a mensuração da capacidade cognitiva dos participantes através da aplicação da versão expandida do TRC elaborada por Toplak, West e Stanovich. Se optou pela utilização dessa versão do questionário devido a algumas problemáticas apontadas no estudo de Lucena, Silva e Azevedo (2020), especificamente, a possibilidade das perguntas originais se popularizarem de tal forma que prejudique futuras pesquisas, assim, a versão expandida

ofereceu perguntas novas, menos reconhecíveis pelo público geral, e recebeu apoio do autor original do TRC, sendo comprovado como método eficiente (TOPLAK, WEST e STANOVICH, 2011). Pelo mesmo motivo de prevenção de uma familiaridade dos respondentes com as questões, também foram efetuadas com algumas alterações das três perguntas originais a partir de uma versão apresentada por Pinker (2022). Dito isso, de acordo com Lucena, Silva e Azevedo (ibidem), o TRC é “o método de medição mais rápido e um dos mais úteis para medir o desempenho cognitivo, disponível entre os testes de medição da capacidade cognitiva.”

Nota-se que, conforme visto no referencial teórico, existe uma relação entre processos mentais de caráter analítico e a capacidade cognitiva, com o desenvolvimento de um causando impacto positivo no outro. Nesse sentido, parte dos pressupostos da presente pesquisa envolvem o desenvolvimento dessas características dentro do contexto da formação dos discentes ao longo do curso de graduação, o que impactaria numa melhora que seria percebida através da nota no TRC. Assim, na Figura 4 apresentam-se os pressupostos da pesquisa que giram em torno dos aspectos dessa segunda seção do questionário:

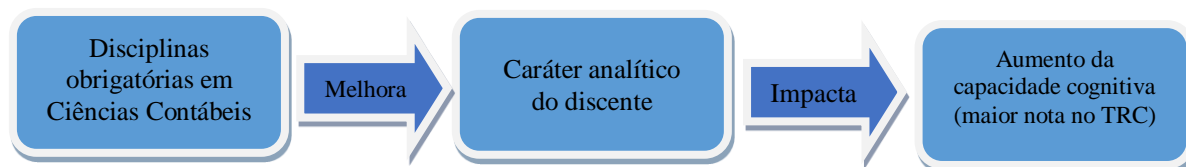


Figura 4 – Pressupostos gerais da pesquisa

Fonte: Adaptado de Lucena, Silva e Azevedo (2020)

A terceira parte do questionário destaca a questão do estudo que estabelece a ligação com a Teoria das Competências de Perrenoud usada como fundamentação teórica para o presente trabalho. Para tal, foram utilizadas as perguntas postuladas por Vanzo (2006) em sua pesquisa que interligou o ensino de Ciências Contábeis com as propostas educacionais de Perrenoud. Nelas, são investigadas a existência de uma posição reflexiva, atuante e cooperativa por parte dos alunos, assim como a receptividade destes com relação a certas atividades e procedimentos típicos do ensino baseado numa pedagogia por competências. Ambas essas características se mostram relevantes na pedagogia por competências para produção dos resultados esperados (VANZO, 2006). Aplicando os conceitos da parte três à formação contábil, trata-se também da formação de profissionais competentes, o que é paralelo ao ensino das IES 2, 3 e 4.

4 RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados os resultados, análises e discussão dos dados da pesquisa.

Ao todo, foram aplicados 161 questionários, distribuídos entre os alunos das turmas dos períodos matutino e noturno de Matemática Financeira Aplicada à Contabilidade (1º semestre), Finanças Corporativas I (4º semestre) e Controle e Avaliação da Gestão Pública (7º semestre). Houve, ainda, discentes que, mesmo sem cursarem essas disciplinas, optaram por participar da pesquisa por curiosidade ou interesse acerca do objetivo deste estudo. Do total de questionários aplicados, 156 foram validados e 5 foram invalidados.

As respostas coletadas foram, posteriormente, tabeladas em um arquivo em Excel e divididas entre grupos de: “início do curso”, “meio do curso” e “final do curso” de acordo com a turma dos discentes respondentes, no caso da aplicação nas turmas das disciplinas citadas ou, no caso dos voluntários, de acordo com o semestre em que eles autodeclararam estar. As respostas dos questionários são apresentadas na Tabela 1 e se encontram disponíveis mais detalhadamente no Apêndice B – respostas dos questionários.

4.1 Parte I – Identificação dos respondentes

A primeira seção do questionário (Parte I – Identificação do respondente) teve como função a identificação de fatores de gênero, formação educacional prévia e atividades laborais relacionadas à área contábil. Os resultados desta seção são exibidos na Tabela 1.

		Início		Meio		Final		Total	
		Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Gênero	Feminino	41	48,81	13	48,15	20	44,44	74	47,44
	Masculino	43	51,19	14	51,85	25	55,56	82	52,56
	Outro	0	0	0	0	0	0	0	0
Formação Escolar	Apenas Educação Pública	27	32,14	12	44,44	16	35,56	55	35,26
	Majoritariamente Pública	13	15,48	3	11,11	5	11,11	21	13,46
	Apenas Educação Privada	30	35,71	7	25,93	12	26,67	49	31,41
	Majoritariamente Privada	14	16,67	5	18,52	12	26,67	31	19,87
Trabalha ou estagia na área contábil?	Não	71	84,52	6	22,22	10	22,22	87	55,77
	1 ano ou -	12	14,29	10	37,04	10	22,22	32	20,51
	Entre 1 a 3 anos	0	0	9	33,33	19	42,22	28	17,95
	3 anos ou +	1	1,19	2	7,41	6	13,33	9	5,77

Tabela 1 – Perfil dos respondentes

Fonte: Dados da pesquisa.

A primeira pergunta da parte introdutória do questionário tratou do gênero dos respondentes. Ao todo, participaram da pesquisa 82 homens (52,56%) e 72 mulheres (47,44%), totalizando os 156 discentes estudados. Seja no início, meio ou final do curso se verificou uma proporção mais ou menos equilibrada entre os gêneros, com uma pequena tendência a uma maioria do público masculino.

A segunda questão trata da formação escolar, a qual abarca o histórico educacional prévio do respondente e se divide nas modalidades pública e privada de ensino durante o Ensino Fundamental e Médio. Ao todo, 80 respondentes (51,28% da amostra) tiveram formação escolar majoritária ou exclusiva em instituições de ensino privadas, contrastando com 76 outros discentes cuja formação era exclusiva ou majoritariamente no ensino público.

Em relação a aspectos laboral, foi observado um progresso no número percentual de alunos realizando experiências práticas através de estágios e empregos nas áreas de atuação do curso. Assim, no primeiro semestre, 15,48% dos alunos já se encontram de alguma forma em ocupação relacionada à carreira, esse número salta para 77,78% entre os alunos que estão na metade do curso e se estabiliza em 77,77% dos alunos consultados no final de sua formação.

4.2 Parte II – TRC expandido

A segunda seção do questionário consiste na aplicação da versão expandida do TRC, com algumas alterações nas questões originais para evitar os riscos de conhecimento prévio das perguntas, preocupação apontada pelos autores do estudo usado como base. Assim, como no artigo científico de Lucena, Silva e Azevedo (2020), se apresentará primeiro uma comparação das respostas heurísticas (intuitivas) e analíticas (reflexivas) nas questões e, logo em seguida, a classificação dos participantes e seus grupos de acordo com o número de acertos.

Nota-se que, apesar de terem sido validados 156 questionários, nem todos foram considerados na análise por não se enquadrarem nas duas modalidades de respostas aqui estudadas. Uma visão completa das respostas do TRC como um todo se encontra no Apêndice B, que abrange vários dados que acabaram não sendo citados diretamente aqui. Para fins de estudo e comparação, a Tabela 2 ao final da apresentação dos resultados da Parte II mostra uma visão geral dos resultados no TRC com base na distinção heurístico x analítico analisada nas sete questões da Parte II do questionário.

4.2.1 – Respostas do TRC

A primeira questão (impressoras e folhetos) foi a que apresentou mais respostas heurísticas. Ao todo, 67,95% discentes responderam de forma intuitiva. Dividindo pelos grupos, o número ainda foi alto. Um possível fator que pode ter impactado nesse percentual seria a alteração do enunciado da questão que ocorreu após recomendação do grupo teste que visavam especificar dúvidas que esses tiveram ao ler a questão um.

A questão três (fazendeiro e leitão) também teve um alto número de respostas errôneas. Trata-se de uma versão da pergunta que foi extraída do texto de Pinker (2021), diferenciando do original de Frederick (2005) que foi utilizado por Lucena, Silva e Azevedo (2020). A ela também foi adicionada uma especificação no início do enunciado conforme recomendação do grupo teste. Nota-se, entretanto, que mesmo com tais alterações, o grupo de alunos que se encontra na metade do curso conseguiu em sua maioria (55,56%) obter a resposta correta.

A questão cinco (a nota de Jeremias), apesar de não ter sofrido alterações em seu enunciado, também teve um percentual de erro. A curiosidade, porém, é que se tratou de uma pergunta em que houve várias respostas que não eram nem heurísticas nem analíticas, na verdade, ocorreu de um grupo considerável (em torno de 30% do total) de respondentes apontar um raciocínio diferente das duas. Observa-se que esse não se tratava de um resultado esperado pelo que os autores originais da questão apontaram em seu estudo (TOPLAK, WEST e STANOVICH, 2011).

Na sétima e última questão, a situação é inversamente proporcional ao que foi apresentado na questão 1, com as respostas analíticas formando a maioria das respostas dos discentes em todos os grupos da pesquisa. Trata-se de uma pergunta muito mais próxima dos conteúdos estudados em sala de aula pelos discentes (análise do valor de ações na bolsa de valores), o que talvez tenha tornado mais fácil para solucionar. Ao todo, das 156 respostas validadas, 105 tiveram um caráter analítico (67,31%). Deve-se observar, porém, que não ocorreu uma progressão entre as diferentes frações de estudantes, tanto aqueles no começo quanto os do meio e do final ficaram em torno dos 67%. Um possível motivo seria por se tratar de um assunto abordado nas disciplinas do primeiro semestre do curso de graduação, tornando até mesmo os calouros do curso familiarizados com o tema.

Em todas as demais perguntas (questões dois, quatro e seis) a proporção de respostas heurísticas e analíticas se mostrou mais equilibrada. Todavia, não se verificou nenhum tipo de progressão em nenhuma delas, com os discentes que se encontravam na metade do curso obtendo notas maiores do que aqueles que se encontravam no final. Alguns dos possíveis fatores

que podem ter provocado essa mudança são a pouca participação de discentes que se encontravam na metade do curso (apenas 27 dos 156 respondentes) ou ainda alguma melhora na formação dos estudantes que possa ter tido sua origem nas alterações da grade curricular que ocorreram recentemente no curso. A tabela 2 a seguir apresenta de forma comparativa o número absoluto e a porcentagem de respostas heurísticas e analíticas dos respondentes.

Questões		Início do Curso		Meio do Curso		Final do Curso	
		Heurística (Errônea)	Analítica (Correta)	Heurística (Errônea)	Analítica (Correta)	Heurística (Errônea)	Analítica (Correta)
Q1	N	58	20	18	8	30	10
	%	69,05	23,81	66,67	29,63	66,67	22,22
Q2	N	38	31	11	12	18	18
	%	45,24	36,9	40,74	44,44	40	40
Q3	N	52	29	11	15	26	18
	%	61,9	34,52	40,74	55,56	57,78	40
Q4	N	41	31	12	13	23	15
	%	48,81	36,9	44,44	48,15	51,11	33,33
Q5	N	29	28	12	7	18	12
	%	34,52	33,33	44,44	25,93	40	26,67
Q6	N	29	19	9	11	9	11
	%	34,52	22,62	33,33	40,74	20	24,44
Q7	N	19	56	8	18	8	31
	%	22,62	66,67	29,63	66,67	17,78	68,89

Tabela 2 – Respostas TRC⁵
Fonte: Dados da pesquisa.

⁵ Seguem as perguntas da versão do TRC aplicado para essa pesquisa:

Q1. Considere que, com insumos apropriados, 8 impressoras levam 8 minutos para imprimir 8 folhetos. Em uma situação semelhante, quanto tempo levará para 24 impressoras imprimirem 24 folhetos?

Q2. Um fazendeiro compra um leitão por R\$ 60,00, vende-o por R\$ 70,00, decide comprar de volta por R\$ 80,00 e o revende por R\$ 90,00. Quanto ele lucrou ao todo nessas transações?

Q3. Durante uma promoção em uma loja de produtos eletrônicos, um smartphone e uma capa de celular passaram a custar o valor simbólico de 110,00 reais. Nesse cenário, sabe-se que o aparelho custa 100 reais a mais que a capa. No momento dessa promoção, quanto custa a capa de celular?

Q4. Em um jardim há um pequeno trecho com ervas daninhas. Todos os dias, o trecho coberto por essa planta dobra de tamanho. Ao todo, levaram 30 dias para que as ervas daninhas cobrissem o jardim por completo. Quanto tempo levou para elas cobrirem metade do jardim?

Q5. Jeremias recebeu a 15ª melhor e a 15ª pior nota geral de sua turma, ao mesmo tempo. Quantos alunos tem na turma de Jeremias?

Q6. João bebe um galão de água inteiro em 6 dias. Maria bebe a mesma quantidade em 12 dias. Quanto tempo levaria para eles beberem o conteúdo de um galão de água juntos?

Q7. Simão decide investir R\$ 8.000,00 em ações da bolsa num dia aleatório no começo de 2022. Seis meses depois disso, em 17 de julho, as ações que ele comprou tiveram uma queda de 50% em seu valor. Felizmente para Simão, entre os dias 17 de julho e 17 de outubro, as ações que ele possui tiveram um aumento de 75% no seu valor. Qual dessas opções descreve a situação de Simão em 17 de outubro de 2022? (a) Ele perdeu mais dinheiro do que ganhou; (b) Ele teve um saldo nulo de ganhos e perdas; (c) Ele está com um saldo maior do que o inicial

4.2.2 – Dificuldade das questões, autoconfiança dos discentes e desempenho geral no TRC

Para além das respostas do TRC em si, buscou-se também consultar a opinião dos respondentes acerca das questões da parte II do questionário. Dessa forma, foi possível tabular a opinião dos discentes acerca do nível de dificuldade das perguntas, o número de questões que acreditavam terem acertado e comparar com o número efetivo de acertos. Inicia-se a apresentação dos dados com a informação da Figura 5 sobre a opinião dos discentes sobre a dificuldade das questões, repartida de acordo com o momento no fluxo de disciplinas que o respondente se encontrava.

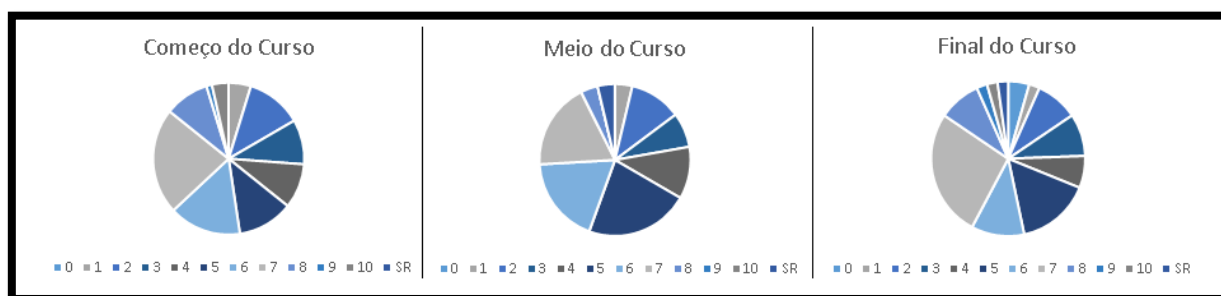


Figura 5 - Percepção dos alunos acerca do nível de dificuldade das questões:
Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao nível de dificuldade percebido, que foi avaliado de acordo com notas de 0 (muito fácil) até 10 (muito difícil), observou-se que mais da metade das notas giraram em torno de grau de dificuldade de 5 até 7, com 50% dos alunos no começo do curso, 59,26% daqueles na metade e 53,33% daqueles no final. Outro grupo relativamente relevante foi o daqueles que opinaram não ter sido tão difícil de responder às questões, notas entre 3 e 5 foram equivalentes a 30,95% das respostas dos calouros, 40,47% dos que estavam na metade do curso e 31,11% dos que estavam nas disciplinas de final de curso.

Para comparar os resultados que os respondentes esperavam atingir com aquele que eles realmente obtiveram é útil retornar ao trabalho de Lucena, Silva e Azevedo (2020) e classificar os participantes (156) pelo desempenho no TRC. Assim, resultados como 0 - 1 acertos foram consideradas como nota baixa, 2 - 3 acertos foram considerados como nota média-baixa, 4-5 nota média-alta e 6 - 7, nota alta. As Tabelas 3 e 4 apresentam, respectivamente, quantas questões os respondentes acreditavam ter respondido corretamente e qual foi o desempenho real da turma.

		Quantas respostas o respondente acredita ter acertado:									
		0	1	2	3	4	5	6	7	SR	Total
Início	N	4	1	8	16	17	11	18	9	0	84
	%	4,76	1,19	9,52	19,05	20,24	13,1	21,43	10,71	0	100
Meio	N	0	0	3	2	6	8	6	1	1	27
	%	0,00	0,00	11,11	7,41	22,22	29,63	22,22	3,7	3,7	100
Final	N	0	0	6	8	6	13	4	7	1	45
	%	0,00	0,00	13,33	17,78	13,33	28,89	8,89	15,56	2,22	100

Tabela 3 – Desempenho esperado dos discentes deles mesmos:

Fonte: Dados da pesquisa

		Total de respostas corretas:									
		0	1	2	3	4	5	6	7	SR	Total
Início	N	9	22	20	12	7	7	5	2	0	84
	%	10,71	26,19	23,81	14,29	8,33	8,33	5,95	2,38	0	100
Meio	N	7	1	4	3	3	3	4	2	0	27
	%	25,93	3,7	14,81	11,11	11,11	11,11	14,81	7,41	0	100
Final	N	7	14	7	3	3	2	5	4	0	45
	%	15,56	31,11	15,56	6,67	6,67	4,44	11,11	8,89	0	100

Tabela 4 – Desempenho real dos respondentes:

Fonte: Dados da pesquisa

No que tange à autoconfiança e à expectativa de performance que os discentes tinham sobre eles mesmos, 21,43% estudantes do começo do curso acreditavam ter acertado 6 questões, com os que achavam ter acertado 4 (20,24%) ou 3 (19,05%) vindo logo em seguida. Dos alunos da metade do curso, 29,63% acreditava ter acertado 5, com um empate entre os que pensavam ter acertado 6 ou 4 questões (22,22% cada). Entre os que estão no final de sua formação acadêmica, 28,89% acreditavam ter acertado 5 questões, 17,78% acreditavam ter acertado 3 questões e 15,56% acreditavam ter acertado todas as 7 questões.

Entre os alunos do 1º semestre, 31 discentes (36,90%) tiveram nota baixa, 32 (38,10%) nota média-baixa, 14 (16,67%) nota média alta e 7 (8,33%) nota alta. Dos 84 alunos consultados, dois alunos tiraram nota máxima, um homem e uma mulher, ele com formação educacional exclusiva em instituições de ensino privado e ela, majoritariamente privado. O rapaz considerou o questionário fácil (deu nota 2 em nível de dificuldade) e respondeu que teria acertado todas as sete questões. Por sua vez, a moça considerou mais difícil (marcou a nota 6 de dificuldade) e acreditava ter acertado seis das sete questões, ela também estagiava na área contábil há seis meses no momento da aplicação da pesquisa.

Já entre os alunos na metade do curso, 8 (29,63%) tiveram foram notas baixas, 7 (25,92%) obtiveram notas médias-baixas, seguidos por 6 (22,22%) com nota média-alta e outros 6 com nota alta. Dois discentes do gênero masculino tiraram nota máxima, um com formação exclusiva no ensino privado e o outro majoritariamente no ensino público, eles faziam estágio há pouco tempo (5 meses um deles e duas semanas o outro). Ambos acreditavam ter acertado 6 questões, com um marcando dificuldade 4 e o outro 5.

Por fim, ao final do curso, 21 (46,67%) tiraram nota baixa, 10 (22,22%) nota média-baixa, 5 (11,11%) nota média-alta e 9 (20%) tiveram nota alta. Dos 45 alunos do final do curso, 4 obtiveram nota máxima, sendo dois que frequentaram exclusivamente instituições privadas durante o Ensino Fundamental e Médio, um frequentou majoritariamente o ensino público e a última, exclusivamente ensino público. Os participantes da pesquisa que acertaram todas as questões foram duas mulheres e dois homens, três trabalhavam na área e uma não. As notas de dificuldade das questões foi 2, 3, 5 e 7. Desses, três afirmavam ter acertado 5 questões e um, 7 questões.

Em termos gerais das notas médias, não foi verificado uma progressão entre os três grupos como era esperado. Entretanto, existem alguns resultados particularmente interessantes que podem ser melhor observados, ainda mais, quando comparados com os estudos utilizados como base. Por exemplo, somando os resultados da Tabela 4 e dividindo pelo número total de respondentes em cada grupo, e arredondando os resultados para duas casas decimais, foram obtidas as seguintes médias:

- A nota média dos discentes do início do curso foi 2,44 de 7;
- A nota média dos discentes na metade do curso foi 3,07 de 7; e
- A nota média dos discentes no final do curso foi 2,60 de 7.

Todavia, existem alguns resultados particularmente interessantes que podem ser melhor observados, ainda mais quando comparados com os estudos utilizados como base. Para uma melhor contextualização dos resultados realizou-se uma recontagem das notas onde foram avaliadas apenas as respostas das 3 questões originais do TRC de Frederick (2005). Ao mesmo tempo, na Tabela 5, esses resultados foram postos juntamente com as médias obtidas no estudo original de Frederick (2005) e na pesquisa realizada por Lucena, Silva e Azevedo (2021).

Estudo	Nota média
Estudo original de Shane Frederick (2005) com discentes do Massachusetts Institute of Technology (MIT)	1,24
Estudo de Lucena, Silva e Azevedo (2021) com estudantes e profissionais de contabilidade brasileiros	1,81
Nota média dos discentes no INÍCIO do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília	0,93
Nota média dos discentes na metade do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília	1,3
Nota média dos discentes no FINAL do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília	0,96

Tabela 5 – Comparação das notas médias dos discentes da UnB com as notas dos estudos anteriores
 Fonte: Dados da pesquisa

A princípio, uma das expectativas da pesquisa seria a de que a nota no TRC iria progredir de acordo com a posição em que os discentes estivessem no fluxo de matérias. Assim, à medida que os alunos progredissem na quantidade de semestres estudados, as notas seriam mais altas. No entanto, não foi isso o que aconteceu. Ocorreu um aumento entre a nota média dos que estão no começo do curso em relação aos que estão no final, mas os que tiveram o melhor desempenho médio foi o grupo de discentes que se encontram na metade do curso. Este resultado pode ter ocorrido devido às disciplinas terem sido ministradas online durante o período mais crítico da pandemia da COVID-19 por uma série de problemas que afetaram professores e estudantes e, também, pela dispersão dos discentes ao longo do curso em turmas de disciplinas distintas daquelas que correspondem ao seu semestre no curso. Todos esses fatores podem impactar nos resultados, sendo prudente, desse modo, serem levados em consideração ao se realizar a leitura dos dados e informações.

Ademais, seria legítimo crer que os resultados das turmas na presente pesquisa não superassem o resultado dos dois estudos usados como base. No primeiro caso, com o estudo do Frederick (2005), pois ele foi realizado com alunos do Massachusetts Institute of Technology (MIT), uma das instituições de ensino mais concorridas dos Estados Unidos. No segundo caso, porque o estudo de Lucena, Silva e Azevedo (2021) havia incluído profissionais formados e com média de tempo de serviço nas carreiras contábeis já em torno de 2 anos. Mas, os discentes do meio do curso tiveram média maior do que os participantes do estudo de Frederick (2005).

4.3 Parte III – Questionário dos estudantes

Conforme expresso por Vanzo (2006), existe um fator de importância acerca do “comprometimento por parte do aluno que requer uma posição reflexiva, atuante e cooperativa, sem a qual a abordagem por competências não produzirá os resultados esperados”. Nesse sentido, a terceira seção do questionário explora percepções pessoais dos discentes, assim contribuindo para a resolução do segundo objetivo específico da pesquisa, o de verificar das "8 competências fundamentais", preconizadas por Philippe Perrenoud, quais têm mais aplicabilidade no ensino das Ciências Contábeis da UnB.

A questão 1 da Parte III do questionário explora a concordância dos discentes em relação a algumas afirmativas que buscam retratar o nível de comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem. A questão 2 foca no contrato tácito entre alunos e professores, sem a qual o objetivo do ensino de qualidade não é alcançado. Para tanto, foi averiguado a concordância dos discentes com afirmativas acerca de atividades que exijam a sua participação ativa. Por fim, os dois itens da questão 3 retomam a relação das competências e habilidades propostas pelo IFAC e IAESB com as competências propostas por Perrenoud e, anteriormente, citadas na revisão de literatura deste estudo.

A Tabela 6 apresenta as respostas dos discentes para a primeira questão da Parte III do questionário. Os registros das respostas de cada grupo avaliado estão disponíveis no apêndice B, contudo, uma análise geral como a feita por Vanzo (ibidem) se mostra suficiente, uma vez que as proporções não se distanciam tanto umas das outras entre as turmas.

1. Para um aluno(a) é importante:		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Total
a. Ter boas notas, mesmo sem aprender o conteúdo da disciplina;	N	35	85	20	13	3	156
	%	22,44	54,49	12,82	8,33	1,92	100
b. Aprender, mesmo sem ter boas notas;	N	4	39	21	72	20	156
	%	2,56	25	13,46	46,15	12,82	100
c. Aprender, mesmo sem ser recompensado com qualquer tipo de pontuação (nota);	N	10	32	28	65	21	156
	%	6,41	20,51	17,95	41,67	13,46	100
d. Aplicar o que você aprendeu na faculdade em sua vida prática (profissional ou pessoal);	N	0	2	5	44	105	156
	%	0	1,28	3,21	28,21	67,31	100
e. Não perder aulas, mesmo que o professor não faça chamada;	N	6	22	48	59	21	156
	%	3,85	14,1	30,77	37,82	13,46	100
f. Não perder aulas para não exceder o número de faltas permitidas;	N	5	10	25	83	33	156
	%	3,21	6,41	16,03	53,21	21,15	100

g. Conseguir avaliar seu próprio aprendizado nas disciplinas;	N	0	3	8	91	54	156
	%	0	1,92	5,13	58,33	34,62	100
h. Questionar / criticar teorias e conceitos preestabelecidos;	N	1	3	33	86	33	156
	%	0,64	1,92	21,15	55,13	21,15	100

Legenda:

(1) Discordo Muito

(2) Discordo

(3) Indiferente

(4) Concordo

(5) Concordo Muito

Tabela 6 – Concordância dos discentes com frases acerca do processo de ensino-aprendizagem

Fonte: Dados da pesquisa.

A grande maioria dos alunos que responderam à pesquisa afirmam discordar (54,49%) ou discordar totalmente (22,44%) da afirmação de que para um aluno seja importante ter boas notas mesmo sem aprender o conteúdo. A maioria (58,97% no segundo item e 55,13% no terceiro) também concorda com a importância do aprendizado, mesmo em contextos não motivados por notas. Apesar disso, existe um percentual significativo de discentes que veem as notas como importante fator motivacional para os estudos.

Quase todos os discentes (95,52%) afirmaram ser importante conseguir aplicar o que eles aprendem na faculdade em suas vidas práticas, com 105 dos 156 respondentes (67,31%) enfatizando esse fato como muito importante. Outro quantitativo significativo foi o de alunos que afirmaram ser importante conseguir avaliar seu próprio aprendizado nas disciplinas (92,95%). Esses condizem também com os resultados obtidos por Vanzo (ibidem).

Um dos pontos em que os resultados da presente pesquisa diferem dos resultados, é no que tange a presença do estudante em sala de aula, pois apesar de 80 alunos afirmarem concordar (37,82%) ou concordar muito (13,46%) com a importância de não perder aulas, mesmo que o professor não faça chamada, um grupo significativo (30,77%), vê a presença com indiferença. Um pouco mais da metade dos alunos consultados (com 83 discentes, ou 58,33%) ainda afirma que o número de faltas permitidas deve ser levado em consideração em relação a questão de faltar ou não as aulas das disciplinas.

A concordância com um posicionamento mais crítico em relação às teorias e conceitos preestabelecidos é relevante para 86 dos 156 respondentes (55,13%), com um empate entre aqueles que concordam muito com essa afirmação e veem essa ideia com indiferença (21,15% em cada lado).

A opinião dos discentes sobre atividades que influenciam positivamente no processo de aprendizagem das disciplinas são apresentados na Tabela 7:

2. Percepção dos alunos sobre as atividades que influenciam positivamente no processo de aprendizagem das disciplinas:		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Total
a. Trabalhar em equipe;	N	10	28	50	56	12	156
	%	6,41	17,95	32,05	35,9	7,69	100
b. Dar sua opinião sobre assuntos tratados nas aulas;	N	5	40	57	48	6	156
	%	3,21	25,64	36,54	30,77	3,85	100
c. Participar de debates e/ou seminários;	N	17	52	46	33	8	156
	%	10,9	33,33	29,49	21,15	5,13	100
d. Realizar estudos de casos, pesquisas bibliográficas e trabalhos escritos;	N	5	25	55	53	18	156
	%	3,21	16,03	35,26	33,97	11,54	100
e. Administrar conflitos entre as suas opiniões e a de seus colegas ou professores;	N	14	38	49	46	9	156
	%	8,97	24,36	31,41	29,49	5,77	100
f. Seguir regras de comportamento pré-estabelecidas;	N	2	6	38	84	26	156
	%	1,28	3,85	24,36	53,85	16,67	100
g. Receber críticas de colegas ou professores;	N	6	23	57	61	9	156
	%	3,85	14,74	36,54	39,1	5,77	100

Legenda:

(1) Muito Incomodado

(2) Incomodado

(3) Parcialmente à vontade

(4) À vontade

(5) Muito à vontade

Tabela 7 – Percepção acerca de as atividades que influenciam positivamente no processo de aprendizagem
Fonte: Dados da pesquisa.

De modo geral, os discentes consultados afirmam se sentir à vontade ou pelo menos parcialmente à vontade com as atividades propostas, com exceção da participação em debates ou seminários, em que um terço dos respondentes afirmou se sentir incomodado. Vale lembrar que segundo Vanzo (2006): “caberá ao professor desenvolvê-las e promover o diálogo com os alunos e entre os alunos de forma produtiva, incentivando-os a opinar sobre os assuntos tratados em aula”.

A Tabela 8 apresenta as respostas do primeiro item da questão 3 em percentual:

3.1. Com que frequência os discentes percebem seus professores demonstrando interesse em desenvolver nos seus estudantes a seguinte habilidade/competência (em %):	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
a. Capacidade analítica	1,31	16,34	62,75	18,95	0,65
b. Ceticismo profissional	3,27	22,22	56,21	16,34	1,96
c. Comunicação eficiente e escuta ativa	3,27	36,60	41,18	18,95	0,00
d. Conhecimento teórico e técnico da Contabilidade	0,65	3,27	37,25	58,82	0,00
e. Dedicção aos interesses públicos	7,19	31,37	45,10	16,34	0,00
f. Desenvolvimento pessoal	8,50	41,83	37,91	12,42	0,00
g. Ética, moral e boas atitudes	5,23	26,80	45,75	22,22	0,00
h. Gestão estratégica empresarial	11,11	38,56	33,33	16,99	0,00

i. ESG/ASG: ambientalismo, responsabilidade social e governança corporativa	18,95	45,10	28,76	6,54	0,65
j. Leis e regulamentos empresariais	8,50	18,95	50,98	20,92	0,65
k. Organização de rotina e estabelecimento de metas	15,69	41,18	30,72	12,42	0,00
l. Pensamento crítico	4,58	26,80	50,33	18,30	0,00
m. Relação da Contabilidade com outras disciplinas	6,54	30,72	37,25	25,49	0,00
n. Trabalho em equipe	10,46	26,14	41,83	21,57	0,00
o. Aplicação de tecnologias (ex.: Excel, Power BI, SQL, Python R, Ciência de Dados, Inteligência Artificial e Aprendizado de Máquina)	30,72	46,41	18,30	3,27	1,31

Legenda:

(1): Nunca

(2): Raramente

(3): Frequentemente

(4): Constantemente

(5): Sem Resposta

Tabela 8 – Avaliação dos discentes acerca da frequência em que determinado conteúdo é apresentado em sala:

Fonte: Dados da pesquisa.

A primeira habilidade listada na Tabela 7 é a capacidade analítica, tópico principal da presente pesquisa. De acordo com a maioria dos discentes consultados (62,75%), trata-se de um assunto frequentemente discutido em sala de aula. Paralelamente, o pensamento crítico, é visto como uma habilidade frequentemente comentada pelos docentes para metade dos alunos (50,33%), o mesmo vale para o ceticismo profissional (56,51%). Todos esses se encontram abarcados no IES 3 e 4 (IAESB, 2021) assim como no primeiro e terceiro itens listados nas competências fundamentais da autonomia pessoal de Perrenoud (2000a).

Conhecimentos teóricos e técnicos da Contabilidade tiveram, evidentemente, o maior número de respostas apontando uma abordagem constante (58,82%) ou frequente (37,25%) nas disciplinas. Em contrapartida, a relação da Contabilidade com outras disciplinas teve uma percepção mais dividida entre os discentes, com um pouco mais de um terço (37,25%) falando ser um assunto frequente, um quarto (25,49%) falando ser constante, mas, com um grupo significativo dizendo ser raro (30,72%) discutir tópicos interdisciplinares em sala.

Temáticas como o desenvolvimento pessoal, que é melhor explorado no IES 7 (IAESB, 2021), mas também considerado relevante nos documentos apresentados na revisão de literatura, dividiram a opinião dos discentes, com a maior parte marcando raro (41,83%) ou frequente (37,91%). Assuntos como trabalho em equipe, comunicação eficiente e escuta ativa, que se relacionam com as habilidades profissionais interpessoais e de comunicação de acordo com o IES 3 (ibidem) e com o quarto ponto das competências de Perrenoud (2000a) apontam que: a) o trabalho em grupo e a relevância de saber se comunicar bem escutar os outros é incentivado ou muito incentivado pelos professores na visão de mais da metade dos alunos (63,40% para o primeiro e 60,13% no segundo); b) existe um quantitativo significativo de cerca

de um terço dos alunos que acreditam que esses aspectos ainda não são tão trabalhados em sala de aula .

Ética, moral e boas atitudes, que possui uma seção própria no IES 3 (IAESB, 2021), são vistas por 45,75% dos discentes como um tópico frequente nas aulas, com as duas opiniões que vem logo após essa é a de que é raramente abordado (26,80%) e constantemente abordado (22,22%). Vale notar que, como melhor mostrado no Apêndice B, o percentual de alunos que observam o ensino de ética, moral e boas atitudes como constante é quase duas vezes maior entre os alunos no final do curso em relação aos que estão começando, com reduções também nas opiniões de ser um assunto raramente ou nunca tratado nas disciplinas. Um possível motivo para esse dado é o fato de a matéria de ética estar mais à frente no fluxo curricular.

Também relacionado com ética, dedicação aos interesses públicos foi para a maioria (61,44%) trabalhado de forma frequente ou constante durante o ensino. Apesar disso, um quantitativo significativo (31,37%) considerou ser raramente trabalhado.

Em torno de 38,56% dos discentes acreditam que a gestão estratégica empresarial, assunto abordado no IES 2 (IAESB, 2021), é raramente tratada em sala de aula. Um terço dos alunos também (33,33%) afirmam ser frequentemente trabalhado por parte dos docentes nas disciplinas. Por sua vez, o estudo de organização de rotina e estabelecimento de metas, presente no IES 3, segue uma opinião paralela segundo os alunos, com grupos significantes para uma abordagem rara (41,18%) ou frequente (30,72%) do assunto. Ambos se relacionam com a competência de formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo, propostos por Perrenoud (2000a).

A compreensão das leis e regulamentos empresariais, competência técnica apresentada no IES 2 (IAESB, 2021), é vista por metade dos discentes (50,98%) como um conteúdo frequentemente tratado em sala de aula. Com outros, um quinto dos respondentes (20,92%) afirmam ser este um tópico constantemente abordado nas disciplinas.

O conceito de ESG não chega a ser elaborado num contexto próprio dos IES ou do Perrenoud, apesar de ser possível fazer algumas associações. Sua relevância se dá no contexto das mudanças climáticas que se tornam cada vez mais impactantes. Para aqueles que responderam ao questionário, este é um assunto que a maioria considera como raramente abordado (45,10%), com outros grupos significativos afirmando que esta temática é frequentemente abordada (28,76%) ou nunca estudada (18,95%) nas disciplinas.

A aplicação de tecnologias, apesar de ser abordada pelo IAESB (2021) no IES 2, foi o

conteúdo com a menor nota segundo a opinião dos discentes. Dos 156 respondentes, 77,13% afirmam ter sido abordado raramente ou mesmo nunca ser abordado durante as aulas. Isso é preocupante, pois, como apontado tanto na contextualização quanto na revisão de literatura, o cenário atual da Sociedade da Informação apresenta diversas mudanças tecnológicas que impactaram o trabalho dos profissionais contábeis (BARROS, 2022; LIRA, GOMES e MUSIAL 2021; MELLO e SOARES, 2022).

Com a opinião dos discentes sobre a aplicação de conteúdo específicos já tendo sido apresentada, é necessário avaliar a opinião que estes têm sobre seu empenho em aprender os mesmos tópicos. Dessa forma, o segundo item da questão 3 teve uma finalidade comparativa, permitindo aos discentes se expressarem como percebem o empenho que exercem, assim como o interesse que possuem no processo de aprendizagem das matérias necessárias para a sua formação enquanto profissional competente da área contábil.

A Tabela 9 apresenta a opinião dos discentes em relação ao tema que acaba de ser mencionado em percentuais:

3.1. Qual a nota de 0 a 10 que os discentes dão a si mesmo em relação ao seu empenho em aprender a seguinte habilidade e/ou competência:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SR
a. Capacidade analítica	0,68	0	0	0,68	2,7	9,46	13,51	27,7	29,05	8,11	8,11	0
b. Ceticismo profissional	2,03	0	0,68	2,7	2,7	10,81	13,51	25,68	16,89	14,19	9,46	1,35
c. Comunicação eficiente e escuta ativa	0	0,68	2,03	3,38	4,05	10,14	13,51	19,59	22,3	7,43	16,89	0
d. Conhecimento teórico e técnico da Contabilidade	0	0	0,68	2,03	0	8,78	11,49	25,68	22,3	12,84	16,22	0
e. Dedicção aos interesses públicos	4,73	0	2,03	1,35	6,08	12,16	16,22	20,27	18,92	9,46	8,78	0
f. Desenvolvimento pessoal	1,35	0	2,03	1,35	3,38	6,76	12,16	16,89	21,62	14,86	19,59	0
g. Ética, moral e boas atitudes	0,68	0	0,68	2,7	2,7	6,76	8,11	11,49	22,3	21,62	22,97	0
h. Gestão estratégica empresarial	1,35	0,68	3,38	2,03	3,38	16,22	16,22	21,62	12,16	11,49	11,49	0

i. ESG/ASG: ambientalismo, responsabilidade social e governança corporativa	6,76	1,35	3,38	9,46	6,76	12,16	14,19	18,24	12,84	9,46	5,41	0
j. Leis e regulamentos empresariais	2,03	1,35	2,7	6,76	5,41	13,51	17,57	16,22	19,59	6,08	8,11	0,68
k. Organização de rotina e estabelecimento de metas	2,03	0	2,03	0,68	8,78	14,86	12,16	19,59	16,89	6,76	16,22	0
l. Pensamento crítico	0	0	2,03	2,7	1,35	6,08	12,16	22,97	25	14,19	13,51	0
m. Relação da Contabilidade com outras disciplinas	0	0,68	0,68	4,05	4,73	9,46	10,81	25	14,19	13,51	16,89	0
n. Trabalho em equipe	4,05	2,03	1,35	5,41	6,76	10,14	12,16	17,57	14,19	11,49	14,86	0
o. Aplicação de tecnologias (ex.: Excel, Power BI, SQL, Python, R, Ciência de Dados, IA e ML)	6,76	3,38	4,73	7,43	6,08	10,81	14,19	8,78	14,19	6,08	16,89	0,68

Tabela 9 – Autoavaliação do discentes acerca de seu empenho em aprender os conteúdos em porcentagem:
Fonte: Dados da pesquisa.

Tomando como base a comparação que Vanzo (2006) realiza das respostas dos alunos que participaram em seu estudo, buscou-se observar os resultados das respostas dos discentes da graduação em Ciências Contábeis da UnB e, a partir dos objetivos da questão, evidenciar pontos que emergem ao colocar os resultados lado a lado. Assim, é possível apontar as seguintes ideias e constatações:

- A maioria dos respondentes da pesquisa se percebem como empenhados no aprendizado das capacidades analíticas sobre a qual esse estudo se baseia. Eles também, em grande quantidade, afirmam que é um assunto tratado em sala de aula. E, como foi possível vislumbrar nas respostas da questão 7 do TRC (valor de ações), isso é em certa medida verdade quando aplicada a análise de temas mais próximos ao que já estudam.
- As habilidades/competências relacionadas a “ética, valores e boas atitudes” e “desenvolvimento pessoal” foram as que despertaram o empenho dos estudantes em aprender, com o equivalente a um em cada cinco dos respondentes afirmando ter o interesse máximo (22,97% em ética e moral e outros 19,59% para

desenvolvimento pessoal). Do ponto de vista do desenvolvimento das capacidades analíticas isso é útil. Bazerman (2014), por exemplo, apesar de não ter sido referencial teórico desta pesquisa cita a relação entre ética e bons processos decisórios. Por outro lado, o desenvolvimento pessoal, na visão dos autores da pedagogia citados no começo da contextualização (Freire, Libâneo e Ribeiro) observam o desenvolvimento pessoal como intrínseco à construção de indivíduos com pensamento crítico e capacidade em fazer análises concretas de sua realidade;

- A autoavaliação do empenho dos estudantes para os conhecimentos específicos da Contabilidade e suas relações com outras disciplinas também se encontram em um patamar elevado, o que já era de se esperar;
- Tópicos como aplicação de tecnologias e ESG, que foram considerados raramente explorados em sala de aula e que geraram uma resposta mais dispersa por parte dos discentes poderiam se melhor estudadas em futuras pesquisa, tendo em vista a importância que autores como Schwab (2018) aponta para elas.

4.4 Discussão dos Resultados

Levando em consideração os resultados obtidos, se faz necessário citar que fatores como os impactos da pandemia de COVID-19, assim como a dispersão dos discentes ao longo do curso em turmas de disciplinas distintas daquelas que correspondem ao seu semestre do curso podem impactar nos resultados, sendo prudente, deste modo, serem levados em consideração ao realizar a leitura dos dados e informações.

Em relação à diferença do percentual de acertos e erros nas respostas do TRC expandido, com a existência de uma melhoria das notas na metade do curso e, em seguida, uma queda no final, algumas razões podem ser propostas, como, por exemplo: (a) o curso de graduação em Ciências Contábeis em si, não incrementa a capacidade analítica como um todo sozinha, dependendo, portanto, de fatores que atuem em paralelo que contribuam para sua melhoria; (b) alterações decorrentes da recente mudança curricular, dos impactos da pandemia e da dispersão dos discentes em turmas de semestres distintos podem ter afetado o resultado. Em ambos os casos, seria conveniente a realização de novos estudos para verificar, de modo a confirmar ou a contrapor os resultados obtidos na presente pesquisa.

No que se refere à Parte III do questionário, a concordância dos discentes com as afirmações sobre as qualidades que são esperadas de um bom aluno se mostraram de acordo com o esperado. A percepção dos respondentes com relação a atividades que influem positivamente no processo de aprendizagem foi mais diversificada. Em relação aos conteúdos ministrados nas disciplinas, “conhecimentos teórico e técnico da Contabilidade” e a “relação da Contabilidade com outras disciplinas” se mostraram de acordo com o esperado. Assuntos como “desenvolvimento pessoal” e “ética, valores e bons costumes” chamaram a atenção dos estudantes consideravelmente. Tópicos como “aplicação de tecnologias” ficaram polarizados, com alguns discentes afirmando ter pouco ou nenhum empenho para aprender e outros mostrando grande interesse em aprender.

Vale mencionar que, ainda assim, as opiniões dos docentes consultados acerca do resultado da pesquisa foram positivas. A presente pesquisa, por ser multidisciplinar, consultou docentes dos Instituto de Psicologia (IP/UnB) e de Contabilidade, os quais foram identificados como P1, P2 e P3, conforme apresentado no Quadro 6.

Professor Entrevistado	Atividades exercida na Universidade de Brasília
P1	Docente do DCCA/UnB
P2	Docente do DCCA/UnB

P3	Docente do IP/UnB
----	-------------------

Quadro 6 – Perfil dos professores consultados
 Fonte: Dados da pesquisa.

O docente P1 mencionou que trabalha e pesquisa áreas relacionadas a Neuroeconomia, chegando a afirmar que a presente pesquisa era uma boa iniciativa, segundo seu raciocínio, pois este campo de estudo se encontra em expansão e poderá ser explorada por futuros alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis. O professor P2 argumenta que o desenvolvimento da capacidade analítica é um tópico que se propõem a trazer novas discussões sobre como se desenvolve a Contabilidade, em especial no que tangencia a formação dos discentes. Assim, P2 aponta que ao presente estudo poderá ser dada continuidade no futuro de diversas formas.

Para além da perspectiva dos docentes da Contabilidade, P3 sustenta que os discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis tiveram um bom resultado quando comparado com os alunos do estudo original de Frederick (2005). Ele ainda apontou algumas recomendações para futuras pesquisas a serem realizadas, como colocar as perguntas de avaliação analítica no começo do questionário e verificar com os respondentes se eles já conhecem as perguntas que estão respondendo.

Diferentemente das entrevistas com docentes realizadas por Correia (2020), não houve citações diretas ao conceito de sociedade da informação ou de seus impactos sobre a profissão contábil. Apesar disso, e com base na revisão de literatura, se faz necessário afirmar que a compreensão de fatores sociais que rondam o profissional contábil na atualidade é vital para o aprofundamento de futuras pesquisas, para compreender melhor sobre o que é demandado do contador nos tempos atuais e o porquê por trás dessas prioridades.

Um aspecto mencionado pelos discentes entrevistados por Correia (2020) foi a necessidade de “maior integração entre teoria e prática”. Nesse sentido, a aplicação das teorias propostas, estudiosos como Perrenoud podem vir a auxiliar nesse objetivo. Vale ressaltar, entretanto, que como Correia (2020) observou em sua pesquisa, há uma resistência por ambas as partes, como apontado por um dos entrevistados na pesquisa da autora: “fazer uma prova e cobrar aspectos que são mecânicos, do que cobrar uma análise mais crítica [...] é um ensino muito mais exaustivo”. Afirma-se, portanto, que um aprofundamento advindo de novas pesquisas interseccionais com outras áreas do conhecimento se fazem necessárias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a capacidade analítica dos estudantes do Curso de graduação em Ciências Contábeis da UnB quanto sua habilidade para solucionar problemas de natureza contábil. Ademais, as respostas dos discentes também foram levadas em consideração para se averiguar quais das 8 competências fundamentais da autonomia pessoal seriam práticas para se abordar durante a formação educacional dos graduandos. Finalmente, o estudo também buscou consultar a percepção dos docentes, quanto às habilidades e competências consideradas relevantes para a formação do profissional de contabilidade.

Com base nos resultados obtidos é possível afirmar que, ao longo do curso, ocorre um aprendizado que contribui para a resolução analítica de problemas específicos de natureza contábil, tanto é que a questão 7 do TRC expandido de Toplak, West e Stanovich (2011), questão que envolvia calcular o valor de uma ação, teve um percentual de acertos muito maior que as outras questões que envolviam situações mais distantes da função exercida por um profissional da área contábil. Entretanto, deve-se ressaltar que não foi verificado uma melhoria progressiva ao longo do curso no percentual médio de respostas certas de forma geral.

Observa-se que o objetivo específico da pesquisa quanto às competências de Perrenoud que podem ser aplicadas em sala de aula, e, partindo da revisão de literatura, das entrevistas feitas por Correia (2020) e dos dados obtidos no presente estudo, argumenta-se que a prioridade para a aplicação das ideias de Perrenoud em sala de aula consiste na promoção da aprendizagem ativa, através da conciliação de teoria e prática. Assim, competências como “saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança” e “saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo” seriam bons pontos de partida para estudos futuros, aplicados diretamente em sala de aula.

A presente pesquisa possui algumas limitações que devem ser levadas em consideração. Por exemplo, vale ressaltar a baixa quantidade de participantes (156 discentes) caracteriza o grupo amostral como diminuta, intencional e não probabilística, portanto, os resultados obtidos não podem ser generalizados para a população em geral de discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis da UnB. Ao mesmo tempo, deve-se salientar que as respostas apresentadas na Parte III do questionário se baseiam exclusivamente nas percepções dos colaboradores da pesquisa, e que podem ser melhor exploradas e comparadas futuramente com estatísticas das disciplinas e a visão dos docentes. Finalmente, a pesquisa foi conduzida em um período relativamente curto e limitou-se a uma única instituição de ensino.

Portanto, para futuras pesquisas, sugere-se: (a) a ampliação do grupo amostral e aplicação em mais instituições de ensino superior que tenha o Curso de Ciências Contábeis, a fim de verificar a existência de diferenças em resultados no TRC ou nas percepções dos discentes das relações de aprendizagem-ensino; (b) analisar e identificar metodologias de ensino similares à pedagogia por competências que possam ser utilizados em sala de aula e que utilizem os interesses expressos pelos discentes para fomentar uma melhora na sua formação profissional, além de expandir os estudos acerca do preparo dos estudantes com base em grupos de competências (c) realizar novos estudos no campo da Contabilidade Comportamental e da Neuroeconomia, conciliando as novas dinâmicas da sociedade da informação com potenciais melhorias no processo de formação dos graduandos em Ciências Contábeis; e (d) realizar novos estudos com foco nas relações de aprendizado dos conteúdos de aplicação de novas tecnologias e ESG.

REFERÊNCIAS

- ALBRECHT, W. S.; SACK, R. J. **Accounting Education: Charting the Course through a Perilous Future**. Accounting Education Series, v. 16. American Accounting Association, 2000.
- ARONSON, Elliot; WILSON, Timothy DeCamp; AKERT, Robin. **Psicologia social**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- AZEVEDO, Fernando de; *et al.* **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, editora Massangana, 2010.
- BARROS, José D'Assunção. **História digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo**. 1ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2022.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- BAZERMAN, Max H. **Processo decisório**. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.
- BOTELHO, Ducineli Régis. **Epistemologia da pesquisa em contabilidade internacional: enfoque cultural-reflexivo**. Tese (doutorado em Ciências Contábeis). 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10855?locale=en>. Acesso em: 27/03/2023.
- BOTELHO, Ducineli Régis. A pesquisa científica em teoria da contabilidade. *In*: NIYAMA, Jorge Katsumi, *et al.* **Teoria avançada da contabilidade**. 1ª Ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CARR, S.; CHUA, F.; PERERA, H. **University accounting curricula: perceptions of alumni group**. Accounting Education, v.13, n.1, p. 51-67, mar. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09639280601011040>. Acesso em: 18/05/2023.
- CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**. Crítica y Emancipación, (1): 53-76, Junio 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4657030/mod_resource/content/1/Chau%20Cultura%20e%20Democracia.pdf. Acesso em: 26/11/2022.
- CORREIA, Lorrane Rodrigues. **Desenvolvimento de competências e habilidades profissionais no curso de graduação em Ciências Contábeis: uma análise da percepção dos discentes à luz da IES 3 (IFAC)**. Brasília, 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Contábeis) – Universidade de Brasília.
- DE NEYS, Wim. **Automatic–heuristic and executive–analytic processing during reasoning: chronometric and dual-task considerations**. The Quarterly Journal of Experimental Psychology, volume 59, nº 6, p.1070 – 1100, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0272498054300012>. Acesso em: 22/04/2023.
- DE NEYS, Wim. **Bias and Conflict: A Case for Logical Intuitions**. Perspectives on Psychological Science, volume 7 nº 1, p. 28–38, 2012. Disponível em: DOI: 10.1177/1745691611429354. Acesso em: 09/05/2023.

EPSTEIN, Seymour. **Cognitive-experiential self-theory: An integrative theory of personality**. In R. C. Curtis (Ed.), *The relational self: Theoretical convergences in psychoanalysis and social psychology* (pp. 111–137). The Guilford Press. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8580-4_9. Acesso em: 08/05/2023.

EVANS, Jonathan St. B. T. **The heuristic-analytic theory of reasoning: extension and evaluation**. *Psychon. Bull. Rev.* 13 (3), 378-395, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.3758/BF03193858>. Acesso em: 08/05/2023.

EVANS, Jonathan ST.B.T.; STANOVICH, Keith E. **Dual-process theories of higher cognition: advancing the debate**. *Perspectives on Psychological Science*. Volume 8, nº 3, p.223-241, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1745691612460685>. Acesso em: 21/11/2022.

EYSENCK, Michael William; KEANE, Mark. **Manual de psicologia cognitiva**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

FERNANDES, Maria Sueli Arnoud; LUCENA, Wenner Glaucio Lopes; SILVA, José Dionisio Gomes da. A contabilidade comportamental e seus efeitos cognitivos no processo decisório: uma amostra com operadores da contabilidade. *In: SILVA, José Dionisio Gomes da; et al. Contabilidade Comportamental: conceitos e aplicações*. Natal, RN: Polyprint, 2016.

FRANKISH, Keith. **Dual-Process and Dual-System Theories of Reasoning**. *Philosophy Compass* 5/10: 914–926, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1747-9991.2010.00330.x>. Acesso em: 21/11/2022.

Frederick, S. (2005). **Cognitive reflection and decision making**. *Journal of Economic Perspectives*, 19(4), 25–42. Disponível em: <https://doi.org/10.1257/089533005775196732>. Acesso em: 20/03/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

FREY, Carl Benedikt; OSBORNE, Michael A. **The future of employment: how susceptible are jobs to computerization**. *Technological Forecasting and Social Change* Volume 114, January 2017, Pages 254-280. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>. Acesso em: 20/01/2022.

FIEDLER, Fred E. **The Contribution of Cognitive Resources and Leader Behavior to Organizational Performance**. *Journal of Applied Social Psychology* Volume 16, Issue 6 September 1986 Pages 532-548. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1986.tb01157.x>. Acesso em: 11/05/2023.

GERGULL, Alberto Weimann. **Um capítulo singular no desenvolvimento da contabilidade financeira: o processo de harmonização contábil europeu**. Doutorado em História da Ciência, 2022. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/29549>. Acesso em: 22/02/2023.

GIGERENZER, Gerd. **Why heuristics work**. *Perspectives on Psychological Science*, volume 3, nº 1, p. 20–29. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2008.00058.x>. Acesso em: 17/05/2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018

Hall, M., Ramsay, A., and J. Raven. 2004. **Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first year accounting students**. Accounting Education volume 13, nº 1, p. 489- 505. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0963928042000306837>. Acesso em: 06/05/2023.

INTERNATIONAL ACCOUNTING EDUCATION STANDARDS BOARD (IAESB). **Handbook of International Education Pronouncements 2019 Edition**. New York. Disponível em: <<https://www.iaesb.org/publications/2019-handbook-international-educationstandards>>. Acesso em: 12 abr. 2023

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Kahneman, Daniel. (2003). **A perspective on judgment and choice: Mapping bounded rationality**. American Psychologist, 58(9), 697–720. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.9.697>. Acesso em: 08/05/2023.

LAMES, Edilei Rodrigues de. **Conceitos de contabilidade e suas relações com a Estrutura Conceitual básica, com a formação docente e rendimento discente**. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis). 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2448>. Acesso em: 12/05/2023.

LIRA, Bruno Carneiro. **O passo a passo do trabalho científico**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

MOHAMED, Ehab K.A.; LASHINE, Sherif H. **Accounting knowledge and skills and the challenges of a global business environment**. Managerial Finance, volume 29 nº 7, pp. 3-16. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/03074350310768319>. Acesso em: 05/05/2023.

MOURA, Larissa Leal. **Moda como expressão de identidade no mundo contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/9290>. Acesso em: 25/05/2022.

LEAL, Edvalda Araujo; FERREIRA, Layne Vitoria; FARIAS, Raíssa Silveira de. **O papel do estágio docência no desenvolvimento de competências didático-pedagógicas no contexto da pós-graduação em contabilidade**. Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC), v. 14 n. 2. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17524/repec.v14i2.2525>. Acesso em: 12/05/2023.

LEE, MinHwa, *et al.* **How to Respond to the Fourth Industrial Revolution, or the Second Information Technology Revolution Dynamic New Combinations between Technology, Market, and Society through Open Innovation**. J. Open Innov. Technol. Mark. Complex. Volume 4, nº 3. 2018. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2199-8531/4/3/21>. Acesso em: 21/02/2023.

LEITE, Fernando César Lima. **Gestão do conhecimento científico no contexto acadêmico: proposta de um modelo conceitual**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação da Universidade de Brasília, Brasília, DF.

LEMES, Danielle Ferreira; MIRANDA, Gilberto José. **Habilidades profissionais do contador preconizadas pela IFAC: um estudo com profissionais da região do triângulo mineiro**. *Advances in Scientific and Applied Accounting*. São Paulo, v.7, n.2, p. 293-316, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14392/asaa.2014070206>. Acesso em: 12/04/2023.

LEV, Baruch; GU, Feng. **The End of Accounting and the Path Forward for Investors and Managers**. 1ª Ed. New Jersey: 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28ª. Ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LIMA, Francielly Dornelas C. et al. **O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor**. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 13, núm. 1, enero-marzo, 2015, pp. 49-67. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2799>. Acesso em: 18/05/2022.

LIRA, Thais Alves; GOMES, Francisco Patrick Carvalho; MUSIAL, Nayane Thais Krespi. **Habilidades e competências profissionais exigidas dos contadores: quais os requisitos dos anúncios de emprego?** Florianópolis: *Revista Catarinense da Ciência Contábil*. v. 20, p. 1-28, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.16930/2237-766220213227>. Acesso em: 02/03/2023.

LUCENA, Edzana R. F. da C. Vieira; SILVA, César Augusto Tibúrcio; Azevedo, Yuri Gomes Paiva. **A influência da capacidade cognitiva nos vieses cognitivos gerados pela heurística da representatividade**. São Paulo: *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*. v. 23, n. 1, p. 180-205, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.7819/rbgn.v23i1.4090>. Acesso em: 18/01/2023.

MACHADO, Clauthenys Lara Prata; BRASILEIRO FILHO, Samuel; FERNANDES, Natal Lânia Roque. **O conceito de competências nas teorias pedagógicas**. *Revista Educa Mais*. Volume 5, nº 5, pág. 1069 a 1082, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2512>. Acesso em: 23/04/2023.

MARIN, Tany Ingrid Sagredo; LIMA, Silene Jucelino de; NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa. **Formação do contador – o que o mercado quer, é o que ele tem? Um estudo sobre o perfil profissional dos alunos de ciências contábeis da FEA-USP**. *Contabilidade Vista & Revista*, v. 25, n. 2, p. 59-83, 2015. Disponível em: https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidade_vistaerevista/article/view/1532. Acesso em: 14 nov. 2022.

MELLO, Ivan Ribeiro; SOARES, Juliano Lima. **Contadores do amanhã: o perfil do profissional contábil exigido pelas Startups no Brasil**. XLVI Encontro da ANPAD - EnANPAD 2022. Disponível em: <http://anpad.com.br/uploads/articles/120/approved/7aee5d5dfa97b2516e5f639672c7e199.pdf>. Acesso em: 16/11/2022.

MATTESON, Miriam L.; ANDERSON, Lorien; BOYDEN, Cynthia. **“Soft Skills”: A Phrase in Search of Meaning**. *Libraries and the Academy*, Volume 16, Number 1, January 2016, pp. 71-88. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/pla.2016.0009>. Acesso em: 21/04/2023.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar, montar, desenvolver, concluir redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. 5ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

NAGIB, Leonardo de Rezende Costa. **Relação entre metodologias ativas, ciclo de vida docente e qualificação docente no ensino de graduação em Contabilidade**. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1343>. Acesso: 12/05/2023.

NAGIB, Leonardo de Rezende Costa; SILVA, Denise Mendes da. **Adoção de metodologias ativas e sua relação com o ciclo de vida e a qualificação docente no ensino de graduação em ciências contábeis**. R. Cont. Fin. – USP, São Paulo, v. 31, n. 82, p. 145-164, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcf/a/sbtvHcNX7kDB6TcG7D5vMNw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 12/05/2023.

NELSON, I. T.; BAILEY, J. A.; NELSON, T. **Changing accounting education with purpose: market-based strategic planning for departments of accounting**. Issues in Accounting Education, v.13, n.2, p. 301-326, 1998. Disponível em: <https://digitalcommon.s.cwu.edu/cobfac/407/>. Acesso em: 18/05/2023.

Newell, Allen. & Simon, Herbert Alexander. **Human problem solving**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1972.

NIYAMA, Jorge Katsumi; SILVA, César Augusto Tibúrcio. **Teoria da contabilidade**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2022

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OTT, Ernani; *et al.* **Relevância dos conhecimentos, habilidades e métodos instrucionais na perspectiva de estudantes e profissionais da área contábil: estudo comparativo internacional**. R. Cont. Fin. – USP, São Paulo, v. 22, n. 57, p. 338-356, set. /out./nov./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1519-70772011000300007>. Acesso em: 12/04/2023.

PETERSON, Tim O.; Van Fleet, David D. **The ongoing legacy of R. L. Katz: an updated typology of management skills**. Management Decision, Vol. 42 No. 10, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/00251740410568980>. Acesso em: 21/04/2023

PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências Entrevista com Philippe Perrenoud**. Universidade de Genebra. 2000a.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmet, 2000b.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1978.

ROSA, Hartmut. **Alienação e aceleração: por uma teoria crítica da temporalidade**. 1ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

SANTANA, J.R.B. **Percepção dos resultados de aprendizagem referentes às normas internacionais de educação: um estudo sob a ótica dos acadêmicos de contabilidade**. Maringá, 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade Estadual de Maringá.

SANTANA, Juliane Regina Bettin; MARQUES, Claudio. **Para além das competências técnicas: resultados de aprendizagem relacionados às normas internacionais de educação sob a ótica dos acadêmicos de contabilidade.** Revista Universo Contábil, ISSN 1809-3337, FURB, Blumenau, v. 16, n. 4, p. 159-176, out./dez., 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4270/ruc.2020428>. Acesso em: 13/05/2023.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 29ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SEDANO, Simone Dos Santos Rodrigues; ANDRÉ, Fernando Cafruni. **Contabilidade comportamental, conceito da ciência social aplicada em estudos produzidos no Brasil.** Porto Alegre, 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Contábeis) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVA, José Dionisio Gomes da; et al. **Contabilidade Comportamental: conceitos e aplicações.** Natal, RN: Polyprint, 2016.

SILVA, Maria Marlene Rodrigues da. **Sociolinguística: contribuições para a criação de um currículo para povos intinerantes.** Brasília, 2018. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade de Brasília.

SIN, Samantha; JONES, Alan; PETOCZ, Peter. **Evaluating a method of integrating generic skills with accounting content based on a functional theory of meaning.** Accounting & Finance, volume 47, nº 1 p. 143-163. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-629X.2007.00201.x>. Acesso em: 13/05/2023.

STANCHEVA-TODOROVA, Eleonora; BOGDANOVA, Boryana. **Enhancing investors' decision-making – An interdisciplinary AI-based case study for accounting students.** Applications of mathematics in engineering and economics (AMEE'20): proceedings of the 46th international conference “applications of mathematics in engineering and economics”. Volume 2333, nº 1, p. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1063/5.0041612>. Acesso em: 13/05/2023.

SCHWAB, Klaus. **Shaping the Future of the Fourth Industrial Revolution.** 1ª Ed. Sydney: Currency, 2018

SWAMI, Viren; *et al.* **Analytic thinking reduces belief in conspiracy theories.** Cognition, Volume 133, nº 3, páginas 572-585, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2014.08.006>. Acesso em: 22/04/2023.

Toplak ME, West RF, Stanovich KE. **The Cognitive Reflection Test as a predictor of performance on heuristics-and-biases tasks.** Mem Cognit. 2011 Oct;39(7):1275-89. doi: 10.3758/s13421-011-0104-1. Acesso em: 11/05/2022.

WEBSTER, Frank. **Theories of the Information Society.** 4ª Ed. Oxford: Routledge, 2014.

WILKIN, Carla. **Enhancing critical thinking: accounting students' perceptions.** Education + Training, volume 59 nº. 1, p. 15-30. Disponível em <https://doi.org/10.1108/ET-01-2015-0007>. Acesso em: 13/05/2023.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário de Pesquisa

Caro(a) respondente,

Este questionário é um instrumento de coleta de dados para a realização de pesquisa e elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso do discente Lucas Ricardo da Silva Conceição, vinculado ao curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília e está sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ducineli Regis Botelho. O trabalho tem por objetivo analisar a capacidade analítica dos estudantes do Curso de Graduação em Ciências Contábeis da UnB em diferentes etapas de sua formação. O público-alvo deste questionário é formado por discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília, matriculados em disciplinas do primeiro, quarto e sétimo semestres de acordo com os fluxos de matérias obrigatórias estabelecidas pelo fluxo do CCA/UnB. Ao responder este questionário, você autoriza que os dados sejam utilizados para fins estatísticos deste trabalho. O tempo médio de aplicação é de 10 minutos. **Desse modo, peço a gentileza de marcar a opção quanto ao desejo ou não em participar desta pesquisa.**

() Sim, aceito participar da presente pesquisa e autorizo que os dados sejam utilizados para fins estatísticos neste trabalho.

() Não aceito participar da presente pesquisa.

Agradecemos a gentileza em colaborar com nossa pesquisa. Quaisquer dúvidas, os e-mails para contato são: lucasricardo.contato@gmail.com (Orientando) e ducineli@unb.br (Orientadora)

Parte I

Gênero: () Masculino () Feminino () Outro: _____

Modalidade de ensino frequentado durante Ensino Fundamental e Médio:

() Apenas no ensino público () Majoritariamente no ensino público

() Apenas no ensino privado () Majoritariamente no ensino privado

Já trabalhou ou fez estágio na área contábil? Se sim, por quanto tempo?

Parte II

Responda às questões propostas.

- 1. Considere que, com os insumos apropriados, 8 impressoras levam 8 minutos para imprimir 8 folhetos.**

Em uma situação semelhante, quanto tempo levará para 24 impressoras imprimirem 24 folhetos? _____ minutos.

- 2. Um fazendeiro compra um leitão (filhote de porco) por R\$ 60,00, vende-o por R\$ 70,00, decide comprar de volta por R\$ 80,00 e o revende como por R\$ 90,00.**

Quanto ele lucrou ao todo nessas transações? R\$ _____.

- 3. Durante uma promoção de uma loja de produtos eletrônicos, um smartphone e uma capa de celular passaram a custar o valor simbólico de 110 reais. Nesse cenário, sabe-se que o aparelho custa 100 reais a mais que a capa.**

No momento dessa promoção, quanto custa a capa de celular? _____ reais.

- 4. Em um jardim há um pequeno trecho com ervas daninhas. Todos os dias, o trecho coberto por essa planta dobra de tamanho. Ao todo, levaram 30 dias para que as ervas daninhas cobrissem por completo o jardim.**

Quanto tempo levou para elas cobrirem metade do jardim? _____ dias.

- 5. Jeremias recebeu a 15ª melhor e a 15ª pior nota geral de sua turma ao mesmo tempo.**

Quantos alunos tem na turma de Jeremias? _____ alunos.

- 6. João bebe um galão de água inteiro em 6 dias. Maria bebe a mesma quantidade em 12 dias.**

Quanto tempo levaria para eles beberem o conteúdo de um galão de água juntos? _____ dias.

- 7. Simão decidiu investir R\$ 8.000,00 em ações da bolsa num dia aleatório no começo de 2022. Seis meses depois disso, em 17 de julho, as ações que ele comprou tiveram uma queda de 50% em seu valor. Felizmente para Simão, entre os dias 17 de julho e 17 de outubro, as ações que ele possui tiveram aumento de 75% no valor.**

Qual dessas opções descreve a situação de Simão no dia 17 de outubro de 2022?

(a) Ele perdeu mais dinheiro do que ganhou.

(b) Ele atingiu um saldo nulo de ganhos e perda

(c) Ele está com um saldo maior do que o inicial.

8. Marque na escala abaixo o nível de dificuldade das cinco perguntas anteriores:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muito fácil									Muito difícil	

9. Em sua opinião, quantas perguntas você respondeu corretamente?

0	1	2	3	4	5	6	7
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

Parte III

1. Assinale o seu nível de concordância com as frases abaixo:

“Para um aluno (a) é importante...

a) Ter boas notas, mesmo sem aprender o conteúdo da disciplina;

Discordo muito	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo muito
-------------------	----------	-------------	----------	-------------------

•

b) Aprender, mesmo sem ter boas notas;

Discordo muito	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo muito
-------------------	----------	-------------	----------	-------------------

•

c) Aprender, mesmo sem ser recompensado com qualquer tipo de pontuação (nota);

Discordo muito	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo muito
-------------------	----------	-------------	----------	-------------------

•

d) Aplicar o que você aprendeu da faculdade em sua vida prática (profissional ou pessoal);

Discordo muito	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo muito
-------------------	----------	-------------	----------	-------------------

•

e) Não perder aulas, mesmo que o professor não faça chamada;

Discordo muito	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo muito
-------------------	----------	-------------	----------	-------------------

•

- f) Não perder aulas para não exceder o número de faltas permitidas;

Discordo muito	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo muito
----------------	----------	-------------	----------	----------------

•

- g) Conseguir avaliar seu próprio aprendizado das disciplinas;

Discordo muito	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo muito
----------------	----------	-------------	----------	----------------

•

- h) Questionar / criticar teorias e conceitos preestabelecidos;

Discordo muito	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo muito
----------------	----------	-------------	----------	----------------

2. Assinale como você se sente diante das seguintes situações, dentro e fora da sala de aula, ao:

•

- a) Trabalhar em equipe;

Muito incomodado	Incomodado	Parcialmente à vontade	À vontade	Muito à vontade
------------------	------------	------------------------	-----------	-----------------

•

- b) Dar sua opinião sobre assuntos tratados em aula;

Muito incomodado	Incomodado	Parcialmente à vontade	À vontade	Muito à vontade
------------------	------------	------------------------	-----------	-----------------

•

- c) Participar de debates e/ou seminários;

Muito incomodado	Incomodado	Parcialmente à vontade	À vontade	Muito à vontade
------------------	------------	------------------------	-----------	-----------------

•

- d) Realizar estudos de casos, pesquisas bibliográficas e trabalhos escritos;

Muito incomodado	Incomodado	Parcialmente à vontade	À vontade	Muito à vontade
------------------	------------	------------------------	-----------	-----------------

•

- e) Administrar conflitos entre as suas opiniões e a de seus colegas ou professores;

Muito incomodado	Incomodado	Parcialmente à vontade	À vontade	Muito à vontade
------------------	------------	------------------------	-----------	-----------------

•

- f) Seguir regras de comportamento pré-estabelecidas;

Muito incomodado	Incomodado	Parcialmente à vontade	À vontade	Muito à vontade
------------------	------------	------------------------	-----------	-----------------

- g) Receber críticas de colegas ou professores;

Muito incomodado	Incomodado	Parcialmente à vontade	À vontade	Muito à vontade
---------------------	------------	---------------------------	-----------	--------------------

3. Preencha a Tabela, respondendo às duas questões propostas com base em sua experiência enquanto discente do curso de graduação em Ciências Contábeis na UnB:

Habilidade/competência	a) Com que frequência seus professores demonstram interesse em desenvolver nos alunos essa habilidade/competência?				b) Autoavaliação da dedicação do respondente
	Nunca	Raro	Frequente	Constante	Dê uma nota de 0 a 10 pelo seu empenho em aprender esse conteúdo
Capacidade Analítica					
Ceticismo profissional					
Comunicação eficiente e escuta ativa					
Conhecimento teórico e técnico da Contabilidade					
Dedicação aos interesses públicos					
Desenvolvimento pessoal					
Ética, moral e boas atitudes					
Gestão estratégica empresarial					
ESG/ASG: Ambientalismo, Responsabilidade Social e Governança Corporativa					
Leis e regulamentos empresariais					
Organização de rotina e estabelecimento de metas					
Pensamento Crítico					
Relação da Contabilidade com outras disciplinas					
Trabalho em equipe					
Aplicação de tecnologias (ex.: Excel, Power BI, SQL, Python, R, Data Science, AI e ML)					

Apêndice B – Respostas do Questionário

Parte I:

		Início		Meio		Final		Total	
		Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Gênero	Feminino	41	48,81	13	48,15	20	44,44	74	47,44
	Masculino	43	51,19	14	51,85	25	55,56	82	52,56
	Outro	0	0	0	0	0	0	0	0
Formação Escolar	Apenas Educação Pública	27	32,14	12	44,44	16	35,56	55	35,26
	Majoritariamente Pública	13	15,48	3	11,11	5	11,11	21	13,46
	Apenas Educação Privada	30	35,71	7	25,93	12	26,67	49	31,41
	Majoritariamente Privada	14	16,67	5	18,52	12	26,67	31	19,87
Trabalha ou estagia	Não	71	84,52	6	22,22	10	22,22	87	55,77
	1 ano ou -	12	14,29	10	37,04	10	22,22	32	20,51
	Entre 1 a 3 anos	0	0	9	33,33	19	42,22	28	17,95
	3 anos ou +	1	1,19	2	7,41	6	13,33	9	5,77

Parte II:

Início do Curso						
Questões		Heurística	Analítica	Outras	Sem Resposta	Total
Q1	N	58	20	4	2	84
	%	69,05	23,81	4,76	2,38	100
Q2	N	38	31	14	1	84
	%	45,24	36,9	16,67	1,19	100
Q3	N	52	29	2	1	84
	%	61,9	34,52	2,38	1,19	100
Q4	N	41	31	6	6	84
	%	48,81	36,9	7,14	7,14	100
Q5	N	29	28	24	3	84
	%	34,52	33,33	28,57	3,57	100
Q6	N	29	19	26	10	84
	%	34,52	22,62	30,95	11,9	100
Q7	N	19	56	2	7	84
	%	22,62	66,67	2,38	8,33	100

Meio do Curso						
Questões		Heurística	Analítica	Outras	Sem Resposta	Total
Q1	N	18	8	1	0	27
	%	66,67	29,63	3,7	0	100
Q2	N	11	12	4	0	27
	%	40,74	44,44	14,81	0	100
Q3	N	11	15	1	0	27
	%	40,74	55,56	3,7	0	100
Q4	N	12	13	2	0	27
	%	44,44	48,15	7,41	0	100
Q5	N	12	7	8	0	27
	%	44,44	25,93	29,63	0	100
Q6	N	9	11	7	0	27
	%	33,33	40,74	25,93	0	100
Q7	N	8	18	1	0	27
	%	29,63	66,67	3,7	0	100

Final do Curso						
Questões		Heurística	Analítica	Outras	Sem Resposta	Total
Q1	N	30	10	5	0	45
	%	66,67	22,22	11,11	0	100
Q2	N	18	18	8	1	45
	%	40	40	17,78	2,22	100
Q3	N	26	18	1	0	45
	%	57,78	40	2,22	0	100
Q4	N	23	15	5	2	45
	%	51,11	33,33	11,11	4,44	100
Q5	N	18	12	13	2	45
	%	40	26,67	28,89	4,44	100
Q6	N	9	11	21	4	45
	%	20	24,44	46,67	8,89	100
Q7	N	8	31	4	2	45
	%	17,78	68,89	8,89	4,44	100

Início do curso:

Nível de dificuldade das questões para o respondente:												
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SR	Total
0	4	10	8	8	10	13	19	8	1	3	0	84
0	4,76	11,9	9,52	9,52	11,9	15,48	22,62	9,52	1,19	3,57	0	100

Quantas respostas o respondente acredita ter acertado:									
0	1	2	3	4	5	6	7	SR	Total
4	1	8	16	17	11	18	9	0	84
4,76	1,19	9,52	19,05	20,24	13,1	21,43	10,71	0	100

Total de respostas corretas:									
0	1	2	3	4	5	6	7	SR	Total
9	22	20	12	7	7	5	2	0	84
10,71	26,19	23,81	14,29	8,33	8,33	5,95	2,38	0	100

Meio do curso:

Nível de dificuldade das questões para o respondente:												
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SR	Total
0	1	3	2	3	6	5	5	1	0	0	1	27
0	3,7	11,11	7,41	11,11	22,22	18,52	18,52	3,7	0	0	3,7	100

Quantas respostas o respondente acredita ter acertado:									
0	1	2	3	4	5	6	7	SR	Total
0	0	3	2	6	8	6	1	1	27
0	0	11,11	7,41	22,22	29,63	22,22	3,7	3,7	100

Total de respostas corretas:									
0	1	2	3	4	5	6	7	SR	Total
7	1	4	3	3	3	4	2	0	27
25,93	3,7	14,81	11,11	11,11	11,11	14,81	7,41	0	100

Final do curso:

Nível de dificuldade das questões para o respondente:												
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SR	Total
2	1	4	4	3	7	5	12	4	1	1	1	45
4,44	2,22	8,89	8,89	6,67	15,56	11,11	26,67	8,89	2,22	2,22	2,22	100

Quantas respostas o respondente acredita ter acertado:									
0	1	2	3	4	5	6	7	SR	Total
0	0	6	8	6	13	4	7	1	45
0	0	13,33	17,78	13,33	28,89	8,89	15,56	2,22	100

Total de respostas corretas:									
0	1	2	3	4	5	6	7	SR	Total
7	14	7	3	3	2	5	4	0	45
15,56	31,11	15,56	6,67	6,67	4,44	11,11	8,89	0	100

Parte III:

Início do Curso						
1. Para um aluno(a) é importante:	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Total
a. Ter boas notas, mesmo sem aprender o conteúdo da disciplina;	N	21	43	15	4	84
	%	25	51,19	17,86	4,76	100
b. Aprender, mesmo sem ter boas notas;	N	1	19	15	41	84
	%	1,19	22,62	17,86	48,81	100
c. Aprender, mesmo sem ser recompensado com qualquer tipo de pontuação (nota);	N	8	14	14	39	84
	%	9,52	16,67	16,67	46,43	100
d. Aplicar o que você aprendeu na faculdade em sua vida prática (profissional ou pessoal);	N	0	1	2	23	84
	%	0	1,19	2,38	27,38	100
e. Não perder aulas, mesmo que o professor não faça chamada;	N	2	12	28	30	84
	%	2,38	14,29	33,33	35,71	100
f. Não perder aulas para não exceder o número de faltas permitidas;	N	1	5	14	48	84
	%	1,19	5,95	16,67	57,14	100
g. Conseguir avaliar seu próprio aprendizado nas disciplinas;	N	0	1	4	48	84
	%	0	1,19	4,76	57,14	100
h. Questionar / criticar teorias e conceitos preestabelecidos;	N	1	1	20	48	84
	%	1,19	1,19	23,81	57,14	100

Legenda:

- (1) Discordo Muito
(2) Discordo

(3) Indiferente

(4) Concordo

(5) Concordo Muito

Meio do Curso							
1. Para um aluno(a) é importante:		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Total
a. Ter boas notas, mesmo sem aprender o conteúdo da disciplina;	N	3	17	3	4	0	27
	%	11,11	62,96	11,11	14,81	0	100
b. Aprender, mesmo sem ter boas notas;	N	1	7	2	11	6	27
	%	3,7	25,93	7,41	40,74	22,22	100
c. Aprender, mesmo sem ser recompensado com qualquer tipo de pontuação (nota);	N	0	7	5	11	4	27
	%	0	25,93	18,52	40,74	14,81	100
d. Aplicar o que você aprendeu na faculdade em sua vida prática (profissional ou pessoal);	N	0	0	1	8	18	27
	%	0	0	3,7	29,63	66,67	100
e. Não perder aulas, mesmo que o professor não faça chamada;	N	3	5	5	11	3	27
	%	11,11	18,52	18,52	40,74	11,11	100
f. Não perder aulas para não exceder o número de faltas permitidas;	N	2	0	2	15	8	27
	%	7,41	0	7,41	55,56	29,63	100
g. Conseguir avaliar seu próprio aprendizado nas disciplinas;	N	0	0	1	16	10	27
	%	0	0	3,7	59,26	37,04	100
h. Questionar / criticar teorias e conceitos preestabelecidos;	N	0	0	2	17	8	27
	%	0	0	7,41	62,96	29,63	100

Legenda:

(1) Discordo Muito

(2) Discordo

(3) Indiferente

(4) Concordo

(5) Concordo Muito

Final do Curso							
1. Para um aluno(a) é importante:		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Total
a. Ter boas notas, mesmo sem aprender o conteúdo da disciplina;	N	11	25	2	5	2	45
	%	24,44	55,56	4,44	11,11	4,44	100
b. Aprender, mesmo sem ter boas notas;	N	2	13	4	20	6	45
	%	4,44	28,89	8,89	44,44	13,33	100
c. Aprender, mesmo sem ser recompensado com qualquer tipo de pontuação (nota);	N	2	11	9	15	8	45
	%	4,44	24,44	20	33,33	17,78	100
d. Aplicar o que você aprendeu na faculdade em sua vida prática (profissional ou pessoal);	N	0	1	2	13	29	45
	%	0	2,22	4,44	28,89	64,44	100
e. Não perder aulas, mesmo que o professor não faça chamada;	N	1	5	15	18	6	45
	%	2,22	11,11	33,33	40	13,33	100
f. Não perder aulas para não exceder o número de faltas permitidas;	N	2	5	9	20	9	45
	%	4,44	11,11	20	44,44	20	100
g. Conseguir avaliar seu próprio aprendizado nas disciplinas;	N	0	2	3	27	13	45
	%	0	4,44	6,67	60	28,89	100
h. Questionar / criticar teorias e conceitos preestabelecidos;	N	0	2	11	21	11	45
	%	0	4,44	24,44	46,67	24,44	100

Legenda:

(1) Discordo Muito

(2) Discordo

(3) Indiferente

(4) Concordo

(5) Concordo Muito

Início do Curso							
2. Percepção dos alunos sobre as atividades que influem positivamente no processo de aprendizagem das disciplinas:		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Total
a. Trabalhar em equipe;	N	3	11	31	34	5	84
	%	3,57	13,1	36,9	40,48	5,95	100
b. Dar sua opinião sobre assuntos tratados nas aulas;	N	0	23	34	25	2	84
	%	0	27,38	40,48	29,76	2,38	100
c. Participar de debates e/ou seminários;	N	6	26	28	20	4	84
	%	7,14	30,95	33,33	23,81	4,76	100
d. Realizar estudos de casos, pesquisas bibliográficas e trabalhos escritos;	N	3	14	26	35	6	84
	%	3,57	16,67	30,95	41,67	7,14	100
e. Administrar conflitos entre as suas opiniões e a de seus colegas ou professores;	N	5	19	27	29	4	84
	%	5,95	22,62	32,14	34,52	4,76	100
f. Seguir regras de comportamento pré-estabelecidas;	N	1	5	25	47	6	84
	%	1,19	5,95	29,76	55,95	7,14	100
g. Receber críticas de colegas ou professores;	N	4	13	31	30	6	84
	%	4,76	15,48	36,9	35,71	7,14	100

Legenda:

(1) Muito Incomodado

(2) Incomodado

(3) Parcialmente à vontade

(4) À vontade

(5) Muito à vontade

Meio do Curso							
2. Percepção dos alunos sobre as atividades que influem positivamente no processo de aprendizagem das disciplinas:		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Total
a. Trabalhar em equipe;	N	2	6	7	9	3	27
	%	7,41	22,22	25,93	33,33	11,11	100
b. Dar sua opinião sobre assuntos tratados nas aulas;	N	3	5	10	8	1	27
	%	11,11	18,52	37,04	29,63	3,7	100
c. Participar de debates e/ou seminários;	N	4	12	7	3	1	27
	%	14,81	44,44	25,93	11,11	3,7	100
d. Realizar estudos de casos, pesquisas bibliográficas e trabalhos escritos;	N	0	6	11	7	3	27
	%	0	22,22	40,74	25,93	11,11	100
e. Administrar conflitos entre as suas opiniões e a de seus colegas ou professores;	N	3	6	7	10	1	27
	%	11,11	22,22	25,93	37,04	3,7	100
f. Seguir regras de comportamento pré-estabelecidas;	N	1	0	3	14	9	27
	%	3,7	0	11,11	51,85	33,33	100
g. Receber críticas de colegas ou professores;	N	2	3	10	11	1	27
	%	7,41	11,11	37,04	40,74	3,7	100

Legenda:

(1) Muito Incomodado

(2) Incomodado

(3) Parcialmente à vontade

(4) À vontade

(5) Muito à vontade

Final do Curso							
2. Percepção dos alunos sobre as atividades que influem positivamente no processo de aprendizagem das disciplinas:		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Total
a. Trabalhar em equipe;	N	5	11	12	13	4	45
	%	11,11	24,44	26,67	28,89	8,89	100
b. Dar sua opinião sobre assuntos tratados nas aulas;	N	2	12	13	15	3	45
	%	4,44	26,67	28,89	33,33	6,67	100
c. Participar de debates e/ou seminários;	N	7	14	11	10	3	45
	%	15,56	31,11	24,44	22,22	6,67	100
d. Realizar estudos de casos, pesquisas bibliográficas e trabalhos escritos;	N	2	5	18	11	9	45
	%	4,44	11,11	40	24,44	20	100
e. Administrar conflitos entre as suas opiniões e a de seus colegas ou professores;	N	6	13	15	7	4	45
	%	13,33	28,89	33,33	15,56	8,89	100
f. Seguir regras de comportamento pré-estabelecidas;	N	0	1	10	23	11	45
	%	0	2,22	22,22	51,11	24,44	100
g. Receber críticas de colegas ou professores;	N	0	7	16	20	2	45
	%	0	15,56	35,56	44,44	4,44	100

Legenda:

(1) Muito Incomodado

(2) Incomodado

(3) Parcialmente à vontade

(4) À vontade

(5) Muito à vontade

Início do Curso													
3.1. Com que frequência os discentes percebem seus professores demonstrando interesse em desenvolver nos seus estudantes a seguinte habilidade/competência:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SR	Total
a. Capacidade analítica	N 1	0	0	1	1	9	12	21	22	3	8	0	78
	% 1,28	0,00	0,00	1,28	1,28	11,54	15,38	26,92	28,21	3,85	10,26	0,00	100
b. Ceticismo profissional	N 3	0	0	2	3	9	9	24	11	8	7	2	78
	% 3,85	0,00	0,00	2,56	3,85	11,54	11,54	30,77	14,10	10,26	8,97	2,56	100
c. Comunicação eficiente e escuta ativa	N 0	1	1	4	2	10	6	17	19	3	15	0	78
	% 0,00	1,28	1,28	5,13	2,56	12,82	7,69	21,79	24,36	3,85	19,23	0,00	100
d. Conhecimento teórico e técnico da Contabilidade	N 0	0	0	2	0	7	8	20	19	7	15	0	78
	% 0,00	0,00	0,00	2,56	0,00	8,97	10,26	25,64	24,36	8,97	19,23	0,00	100
e. Dedicção aos interesses públicos	N 6	0	1	1	3	10	16	13	15	5	8	0	78
	% 7,69	0,00	1,28	1,28	3,85	12,82	20,51	16,67	19,23	6,41	10,26	0,00	100
f. Desenvolvimento pessoal	N 2	0	1	2	3	5	11	8	18	9	19	0	78
	% 2,56	0,00	1,28	2,56	3,85	6,41	14,10	10,26	23,08	11,54	24,36	0,00	100
g. Ética, moral e boas atitudes	N 1	0	0	2	4	8	8	11	16	11	17	0	78
	% 1,28	0,00	0,00	2,56	5,13	10,26	10,26	14,10	20,51	14,10	21,79	0,00	100
h. Gestão estratégica empresarial	N 1	1	4	2	2	16	15	17	7	6	7	0	78
	% 1,28	1,28	5,13	2,56	2,56	20,51	19,23	21,79	8,97	7,69	8,97	0,00	100
i. ESG/ASG: ambientalismo, responsabilidade social e governança corporativa	N 8	2	2	8	4	12	10	17	8	6	1	0	78
	% 10,26	2,56	2,56	10,26	5,13	15,38	12,82	21,79	10,26	7,69	1,28	0,00	100
j. Leis e regulamentos empresariais	N 3	1	3	7	5	9	11	16	15	1	6	1	78
	% 3,85	1,28	3,85	8,97	6,41	11,54	14,10	20,51	19,23	1,28	7,69	1,28	100
k. Organização de rotina e estabelecimento de metas	N 1	0	1	0	8	11	7	20	11	6	13	0	78
	% 1,28	0,00	1,28	0,00	10,26	14,10	8,97	25,64	14,10	7,69	16,67	0,00	100
l. Pensamento crítico	N 0	0	3	3	1	3	10	19	18	11	10	0	78
	% 0,00	0,00	3,85	3,85	1,28	3,85	12,82	24,36	23,08	14,10	12,82	0,00	100
m. Relação da Contabilidade com outras disciplinas	N 0	1	1	2	4	6	6	22	13	9	14	0	78
	% 0,00	1,28	1,28	2,56	5,13	7,69	7,69	28,21	16,67	11,54	17,95	0,00	100
n. Trabalho em equipe	N 5	1	1	5	2	8	9	15	11	9	12	0	78
	% 6,41	1,28	1,28	6,41	2,56	10,26	11,54	19,23	14,10	11,54	15,38	0,00	100
o. Aplicação de tecnologias (ex.: Excel, Power BI, SQL, Python R, Ciência de Dados, Inteligência Artificial e Aprendizado de Máquina)	N 8	3	3	7	2	12	10	6	10	3	13	1	78
	% 10,26	3,85	3,85	8,97	2,56	15,38	12,82	7,69	12,82	3,85	16,67	1,28	100
OBSERVAÇÃO: Folhas Sem Resposta: 6													

Meio do Curso													
3.1. Com que frequência os discentes percebem seus professores demonstrando interesse em desenvolver nos seus estudantes a seguinte habilidade/competência:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SR	Total
a. Capacidade analítica	N 0	0	0	0	3	1	2	9	7	4	1	0	27
	% 0,00	0,00	0,00	0,00	11,11	3,70	7,41	33,33	25,93	14,81	3,70	0,00	100
b. Ceticismo profissional	N 0	0	1	1	0	6	3	4	6	3	3	0	27
	% 0,00	0,00	3,70	3,70	0,00	22,22	11,11	14,81	22,22	11,11	11,11	0,00	100
c. Comunicação eficiente e escuta ativa	N 0	0	0	1	2	2	5	2	10	2	3	0	27
	% 0,00	0,00	0,00	3,70	7,41	7,41	18,52	7,41	37,04	7,41	11,11	0,00	100
d. Conhecimento teórico e técnico da Contabilidade	N 0	0	0	1	0	3	1	8	6	5	3	0	27
	% 0,00	0,00	0,00	3,70	0,00	11,11	3,70	29,63	22,22	18,52	11,11	0,00	100
e. Dedicção aos interesses públicos	N 1	0	2	0	3	6	3	6	2	2	2	0	27
	% 3,70	0,00	7,41	0,00	11,11	22,22	11,11	22,22	7,41	7,41	7,41	0,00	100
f. Desenvolvimento pessoal	N 0	0	1	0	1	0	4	6	6	4	5	0	27
	% 0,00	0,00	3,70	0,00	3,70	0,00	14,81	22,22	22,22	14,81	18,52	0,00	100
g. Ética, moral e boas atitudes	N 0	0	0	1	0	2	1	2	6	9	6	0	27
	% 0,00	0,00	0,00	3,70	0,00	7,41	3,70	7,41	22,22	33,33	22,22	0,00	100
h. Gestão estratégica empresarial	N 0	0	1	1	0	3	6	6	2	5	3	0	27
	% 0,00	0,00	3,70	3,70	0,00	11,11	22,22	22,22	7,41	18,52	11,11	0,00	100
i. ESG/ASG: ambientalismo, responsabilidade social e governança corporativa	N 0	0	3	3	3	0	6	3	3	3	3	0	27
	% 0,00	0,00	11,11	11,11	11,11	0,00	22,22	11,11	11,11	11,11	11,11	0,00	100
j. Leis e regulamentos empresariais	N 0	1	0	2	1	6	6	3	3	2	3	0	27
	% 0,00	3,70	0,00	7,41	3,70	22,22	22,22	11,11	11,11	7,41	11,11	0,00	100
k. Organização de rotina e estabelecimento de metas	N 0	0	2	1	2	4	4	3	5	1	5	0	27
	% 0,00	0,00	7,41	3,70	7,41	14,81	14,81	11,11	18,52	3,70	18,52	0,00	100
l. Pensamento crítico	N 0	0	0	1	0	2	3	5	10	4	2	0	27
	% 0,00	0,00	0,00	3,70	0,00	7,41	11,11	18,52	37,04	14,81	7,41	0,00	100
m. Relação da Contabilidade com outras disciplinas	N 0	0	0	3	3	4	5	6	1	1	4	0	27
	% 0,00	0,00	0,00	11,11	11,11	14,81	18,52	22,22	3,70	3,70	14,81	0,00	100
n. Trabalho em equipe	N 1	1	1	1	2	2	5	2	5	4	3	0	27
	% 3,70	3,70	3,70	3,70	7,41	7,41	18,52	7,41	18,52	14,81	11,11	0,00	100
o. Aplicação de tecnologias (ex.: Excel, Power BI, SQL, Python R, Ciência de Dados, Inteligência Artificial e Aprendizado de Máquina)	N 0	2	3	0	4	0	3	3	5	3	4	0	27
	% 0,00	7,41	11,11	0,00	14,81	0,00	11,11	11,11	18,52	11,11	14,81	0,00	100

Final do Curso															
3.1. Com que frequência os discentes percebem seus professores demonstrando interesse em desenvolver nos seus estudantes a seguinte habilidade/competência:		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SR	Total	
a. Capacidade analítica	N	0	0	0	0	0	4	6	11	14	5	3	0	43	
	%	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	9,30	13,95	25,58	32,56	11,63	6,98	0,00	100	
b. Ceticismo profissional	N	0	0	0	1	1	1	8	10	8	10	4	0	43	
	%	0,00	0,00	0,00	2,33	2,33	2,33	18,60	23,26	18,60	23,26	9,30	0,00	100	
c. Comunicação eficiente e escuta ativa	N	0	0	2	0	2	3	9	10	4	6	7	0	43	
	%	0,00	0,00	4,65	0,00	4,65	6,98	20,93	23,26	9,30	13,95	16,28	0,00	100	
d. Conhecimento teórico e técnico da Contabilidade	N	0	0	1	0	0	3	8	10	8	7	6	0	43	
	%	0,00	0,00	2,33	0,00	0,00	6,98	18,60	23,26	18,60	16,28	13,95	0,00	100	
e. Dedicção aos interesses públicos	N	0	0	0	1	3	2	5	11	11	7	3	0	43	
	%	0,00	0,00	0,00	2,33	6,98	4,65	11,63	25,58	25,58	16,28	6,98	0,00	100	
f. Desenvolvimento pessoal	N	0	0	1	0	1	5	3	11	8	9	5	0	43	
	%	0,00	0,00	2,33	0,00	2,33	11,63	6,98	25,58	18,60	20,93	11,63	0,00	100	
g. Ética, moral e boas atitudes	N	0	0	1	1	0	0	3	4	11	12	11	0	43	
	%	0,00	0,00	2,33	2,33	0,00	0,00	6,98	9,30	25,58	27,91	25,58	0,00	100	
h. Gestão estratégica empresarial	N	1	0	0	0	3	5	3	9	9	6	7	0	43	
	%	2,33	0,00	0,00	0,00	6,98	11,63	6,98	20,93	20,93	13,95	16,28	0,00	100	
i. ESG/ASG: ambientalismo, responsabilidade social e governança corporativa	N	2	0	0	3	3	6	5	7	8	5	4	0	43	
	%	4,65	0,00	0,00	6,98	6,98	13,95	11,63	16,28	18,60	11,63	9,30	0,00	100	
j. Leis e regulamentos empresariais	N	0	0	1	1	2	5	9	5	11	6	3	0	43	
	%	0,00	0,00	2,33	2,33	4,65	11,63	20,93	11,63	25,58	13,95	6,98	0,00	100	
k. Organização de rotina e estabelecimento de metas	N	2	0	0	0	3	7	7	6	9	3	6	0	43	
	%	4,65	0,00	0,00	0,00	6,98	16,28	16,28	13,95	20,93	6,98	13,95	0,00	100	
l. Pensamento crítico	N	0	0	0	0	1	4	5	10	9	6	8	0	43	
	%	0,00	0,00	0,00	0,00	2,33	9,30	11,63	23,26	20,93	13,95	18,60	0,00	100	
m. Relação da Contabilidade com outras disciplinas	N	0	0	0	1	0	4	5	9	7	10	7	0	43	
	%	0,00	0,00	0,00	2,33	0,00	9,30	11,63	20,93	16,28	23,26	16,28	0,00	100	
n. Trabalho em equipe	N	0	1	0	2	6	5	4	9	5	4	7	0	43	
	%	0,00	2,33	0,00	4,65	13,95	11,63	9,30	20,93	11,63	9,30	16,28	0,00	100	
o. Aplicação de tecnologias (ex.: Excel, Power BI, SQL, Python R, Ciência de Dados, Inteligência Artificial e Aprendizado de Máquina)	N	2	0	1	4	3	4	8	4	6	3	8	0	43	
	%	4,65	0,00	2,33	9,30	6,98	9,30	18,60	9,30	13,95	6,98	18,60	0,00	100	
OBSERVAÇÃO:		Folhas Sem Resposta:					2								