

O ENSINO DA CONTABILIDADE E DAS FINANÇAS E O MODELO DE AVALIAÇÃO CONTÍNUA ARTICULADO COM A METODOLOGIA DE ENSINO BASEADA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Ana Bela de Sousa Delicado Teixeira, ana.bela.teixeira@esce.ips.pt, Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal

Rosa Maria Morgado Galvão, rosa.galvao@esce.ips.pt, Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal

Telmo Jorge Passuco Wergikosky, telmo.wergikosky@esce.ips.pt, Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal

Filipe Miguel Damas Bacalhau, filipe.bacalhau@esce.ips.pt, Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal

Paulo José Rodrigues da Costa, paulo.costa@esce.ips.pt, Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal

Nuno Miguel Delicado Teixeira, nuno.teixeira@esce.ips.pt, Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal

RESUMO

O sucesso escolar é um desafio do ensino e em Simulação Empresarial, está associado á articulação do modelo de avaliação contínua com o ensino baseado na resolução de problemas. No estudo efetuado nos últimos 3 anos letivos que foram profundamente afetados pela pandemia, na unidade curricular de Simulação Empresarial do Curso de Contabilidade e Finanças, verificou-se que ao nível do cumprimento dos objetivos e dos conhecimentos adquiridos, os estudantes, reconheceram o seu atingimento. Quanto às notas obtidas, verificou-se, em qualquer dos anos analisados, que as notas das avaliações individuais, são sempre inferiores às notas obtidas nas avaliações da empresa.

ABSTRAT

Academic success is an educational challenge, and in Business Simulation, it is associated with the combination of the continuous assessment model with the problem-based learning methodology. In the study conducted in the last three academic years, which were deeply affected by the pandemic, it was found that in the curricular unit of Corporate Simulation of the Accounting and Finance Course, in terms of compliance with the objectives and the knowledge acquired, the students recognized their achievement. As for the grades obtained, it was verified, in whichever of the years analyzed, that the grades of the individual assessment are always lower than the grades obtained in the company's assessments.

Palavras-chave: Ensino, Avaliação contínua, Ensino baseado na resolução de problemas

Key Word: Teaching, Continuous assessment, Problem-based learning

1 – Introdução

O sucesso escolar ou a falta dele, é atualmente uma preocupação da comunidade académica, independentemente do nível de escolaridade e, o ensino superior, não é exceção.

Vários estudos salientam a ineficácia, por um lado, do modelo de avaliação tradicional, caracterizado pela aplicação de testes e provas, para a simples quantificação de resultados e de se obter uma classificação (Fonseca e Lopes, 2018) e por outro, do modelo de ensino clássico baseado na transmissão de conhecimentos efetuada pelo professor que é caracterizado pela atitude passiva do estudante.

Ou seja, embora o tema do sucesso/insucesso seja atual e frequentemente debatido a vários níveis (académico, familiar, político, investigadores ...) verifica-se que na prática, o modelo de avaliação continua a apoiar-se num sistema de provas, privilegiando as notas em detrimento da apropriação dos conteúdos e do conhecimento real (Almeida e Almeida, 2017). Mas o sucesso/insucesso escolar também não é indiferente ao modelo de ensino, que ao assentar na atitude passiva do estudante, contribui para um desconhecimento diário do professor relativamente à aprendizagem/aquisição de conhecimentos, do estudante.

No ensino superior genericamente e, especificamente no ensino da contabilidade e das finanças, o dia-a-dia não difere muito dessa realidade. Almeida e Almeida, (2017) salientam que, todavia, é possível reconhecer que existem várias tentativas para modificar o modelo de avaliação e a metodologia de ensino, com o objetivo dos estudantes terem um ganho significativo refletido em maior sucesso, assim como os professores, se sentirem mais realizados profissionalmente.

Rodrigues, Gonçalves e Rodrigues (2015) referem que a formação do professor e as práticas de ensino nos últimos anos têm ganho destaque nas políticas públicas e instituições de ensino, destacando as inquietações sobre a metodologia de ensino e a avaliação, no processo de formação e atuação docente.

Neste sentido, no ensino da contabilidade e finanças, os métodos referidos com maior frequência na literatura são: a utilização de metodologias ativas, o método de estudo de caso e a utilização de tecnologias de informação (Januszewski & Grzeszczak, 2021).

O estudo tem como objetivo concluir sobre o nível de sucesso da unidade curricular de Simulação Empresarial da Curso de Contabilidade e Finanças da Escola Superior de Ciências Empresariais (ESCE) do Instituto Politécnico de Setúbal (IPS), analisando se havia uma grande diferença entre a perceção dos estudantes, relativamente ao cumprimento dos objetivos da unidade curricular e nível de aprendizagem, no início e após conclusão da mesma. Por outro lado, pretendeu-se verificar a perceção dos estudantes relativamente ao ensino presencial e online.

O trabalho assentou num estudo de caso que tem como população, os estudantes inscritos na unidade curricular de Simulação Empresarial do Curso de Contabilidade e Finanças da Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal, da qual se extraiu a amostra referente aos alunos inscritos nos anos letivos de 2019/2020 a 2021/2022.

Assim, este estudo, inicia com uma breve introdução sobre o tema, uma componente teórica onde se apresenta a unidade curricular de Simulação Empresarial e as metodologias de ensino empregues. Segue-se a descrição da metodologia utilizada e a apresentação do estudo de caso, finalizando com as principais conclusões obtidas.

2 – Revisão Bibliográfica

Continuadamente as evidências apontam para a necessidade de mudanças efetivas no sistema educativo, destacando-se a necessidade de abandonar o ensino tradicional centrado na transmissão de conhecimentos e memorização para um modelo que fomente a participação ativa do estudante (Carbogim et al., 2017). A sociedade está em constante mudança, pelo que também as escolas devem adaptar a sua atuação, dado que as

necessidades a suprir serão diferentes. O perfil dos estudantes é diferente à medida que avançamos no tempo, pelo que também a sua expectativa do que significa uma boa aula se altera.

Aliado a isso, devemos também considerar que o curso superior é o ponto de partida para a vida profissional dos futuros graduados, pelo que se pressupõe que os conhecimentos adquiridos nas licenciaturas terão aplicação prática na sua vida profissional, no curto prazo. Assim, as metodologias ativas tais como estudo de caso, *Problem-Based Learning* (PBL), jogos de sala e aula invertida ganham destaque (Rosa et al, 2021; Falcão et al, 2017).

No ensino, as metodologias ativas, referem-se à capacidade de o estudante assumir um papel ativo na sua aprendizagem, de modo a encontrar meios de procurar o conhecimento sobre o assunto a estudar, a fim de promover não só a aprendizagem do estudante, mas também a sua autonomia (Falcão et al., 2017). Ao utilizar-se uma metodologia ativa, a aprendizagem é baseada em experiências reais ou simuladas, relativamente à área de estudo com base na resolução de problemas que derivam de diferentes contextos (Berbel, 2011). “Assim, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando –, sendo estimulado a construir o conhecimento em vez de recebê-lo de forma passiva do professor (Falcão et al., 2017).”

Mais especificamente, relativamente à área da contabilidade e finanças, a aprendizagem ativa tem sido considerada como uma metodologia de ensino bastante eficaz. O uso de metodologias ativas proporciona aos estudantes um melhor conhecimento sobre o real trabalho afeto a esta área permitindo também ao professor assegurar um *feedback* contínuo sobre as atividades desenvolvidas (Januszewski & Grzeszczak, 2021).

No ensino superior, num curso de Licenciatura de Contabilidade e Finanças, a sua estrutura curricular tem obrigatoriamente de ter várias unidades curriculares dessas duas áreas científicas, esperando-se que a organização dessa estrutura curricular, bem como dos conteúdos programáticos, sejam hierarquizados de forma crescente na complexidade e integração desses saberes, para dotar o Diplomado de competências específicas em Contabilidade e Finanças.

Associado a isso, atualmente, no ensino superior em geral e especificamente no ensino da Contabilidade e das Finanças é fundamental e imperativo o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), para que, a formação ministrada, além de dotar o Diplomado de competências científicas e pessoais, lhe permitam simultaneamente responder aos desafios e às necessidades das organizações ao nível das TIC.

Rodrigues, Gonçalves e Rodrigues (2015) permeiam a avaliação contínua e o uso efetivo da Tecnologia de Informação e Comunicação na prática pedagógica, baseadas nas experiências vividas por um professor das TIC em exercício que, durante a sua prática de ensino, acompanhou de perto os impactos e mudanças de uma metodologia de avaliação e suas implicações nos estudantes e, conseqüentemente, na sua adequação e resposta para um futuro profissional.

Neste estudo, analisa-se a metodologia ativa *Problem-Based Learning* (PBL), a sua utilização num período de ensino online e misto e a sua articulação com o modelo de avaliação contínua, uma vez que, é a metodologia de ensino utilizada na UC de simulação empresarial, âmbito do estudo de caso.

2.1 – A articulação do modelo de avaliação contínua e do ensino baseado na resolução de problemas e o seu contributo para o sucesso académico

2.1.1 - O modelo de avaliação contínua e o seu contributo para o sucesso académico

Qual é a avaliação que de facto é praticada e qual deveria acontecer para que ocorresse um verdadeiro crescimento dos estudantes, para que os conteúdos sejam de facto apropriados e que todo este conhecimento seja adquirido com um mínimo de alegria e realização? (Almeida e Almeida, 2017).

Teixeira et al. (2022) salientam a importância do modelo de avaliação contínua para o sucesso escolar. Fonseca e Lopes (2018) citando Luckesi (1995), referem que a avaliação deve ser uma atividade bem definida que se põe a favor da competência de todos e que deve ter a função de qualificação e não classificação. Por seu lado Rodrigues (2015) destaca, no processo de ensino, a relevância de uma avaliação continuada e/ou contínua que possibilite ao educando e ao professor refletirem conjuntamente sobre o conhecimento assimilado, as dificuldades de aprendizagem e as propostas de atividades desenvolvidas e a desenvolver.

Segundo Rodrigues (2015), os resultados de estudos por ele efetuados relativamente ao sucesso escolar apontam para a necessidade da adoção de instrumentos metodológicos de avaliação contínua eficazes, ancorados em processos de planeamento e avaliação de cada atividade onde o encontro educando-educador, viabilize uma prática pedagógica dinâmica que possibilite ao educando uma autoavaliação realista e imediata e ao educador a obtenção de informação norteadora na melhoria da qualidade educacional.

A par com a avaliação contínua, outro fator importante para o sucesso académico é a metodologia de ensino empregue.

2.1.2 – O ensino baseado na resolução de problemas

Vários estudos têm demonstrado a importância do *Problem Based Learning* (PBL) nos cursos superiores, mais adequado às expectativas das novas gerações e necessidades profissionais das organizações (Cardoso-Espinosa et al., 2021; Urias & Azeredo, 2017; Gomes et al., 2016). Segundo Gomes et al. (2016), a importância do PBL verifica-se pela dicotomia entre a formação e a prática profissional, muitas vezes observada na forma como são ministrados os cursos superiores. Assim, com o PBL pretende-se “substituir processos de memorização e transferência de conhecimento científico unidirecional e fragmentado, pela autoaprendizagem, onde se enfatiza a aprendizagem autónoma através de processos de aprendizagem ativa, capazes de desenvolverem diferentes competências nos estudantes do ensino superior”.

A metodologia PBL surgiu no Canadá, nos anos 60, na área de educação médica, tendo posteriormente sido aplicada com sucesso noutras áreas tais como a engenharia e os estudos empresariais. Para esta utilização mais abrangente contribuíram características tais como: colaboração no local de trabalho e uma aprendizagem interdisciplinar (Soares et al., 2019; Gomes et al., 2016; Yew & Goh, 2016).

Conforme demonstram vários estudos com foco na área de contabilidade e finanças, a metodologia PBL, tem-se verificado como uma experiência satisfatória tanto para estudantes como para professores, podendo ser aplicada em qualquer fase do curso, permitindo desenvolver no estudante o espírito crítico (Rosa et al., 2021; Yew & Goh, 2016).

O PBL é uma metodologia de base construtivista em que o estudante assume um papel ativo na construção de seu próprio conhecimento e o professor assume o papel de tutor, orientando o estudante nos conteúdos que irá precisar para resolução dos problemas apresentados (Urias & Azeredo, 2017; Gomes et al., 2016). O processo de aprendizagem assenta na compreensão ou resolução de problemas autênticos (reais ou simulados) (Yew & Goh, 2016). Nesta metodologia, as fases da resolução de problemas passam pela identificação do problema, exploração de diferentes estratégias a seguir, avaliação da solução e consolidação dos conteúdos aprendidos (Gomes et al., 2016).

Rodrigues, Gonçalves e Rodrigues (2015) refletindo sobre o ensino baseado na resolução de problemas, referem que o mesmo resulta da necessidade de um método de ensino significativo e emancipador, que facilite a organização eficaz das oportunidades de aprendizagem e permita ao estudante atuar de forma ativa e participativa nas diversas práticas e problemas do ensino.

O ensino baseado na resolução de problemas (PBL) é, uma metodologia voltada para a aquisição do conhecimento por meio da resolução de casos concretos onde o professor não é visto como um “mestre” que em frente à turma, dá a sua aula. Esse tipo de abordagem, que é praticamente unilateral, está a dar lugar a um ensino muito mais dinâmico. No PBL, o professor atua como um guia e caminha lado a lado com os estudantes, no processo de aprendizagem. Embora o ensino tradicional tenha resultado e tenha sido praticado ao longo dos anos, é inegável que essa abordagem com o avanço das tecnologias e o perfil da geração atual tem-se tornado cada vez mais obsoleta e tem gerado a necessidade de procurar novas estratégias para o ensino. O PBL quando aplicado, leva o estudante a levantar questões e a investigar para encontrar as soluções. (Teixeira et al, 2022)

Se questionarmos os professores, a maioria concorda que, a finalidade do ensino é que, os estudantes para além de serem capazes de resolver problemas, também desenvolvam o pensamento crítico. No entanto, o modelo tradicional de ensino não desenvolve o pensamento crítico nem as competências de resolução de problemas, uma vez que privilegia a memorização e a aceitação dos currículos lecionados.

O PBL favorece o desenvolvimento de conceitos, dando uma visão global tanto aos estudantes como professores sobre a construção do conhecimento, levando os estudantes a experienciarem desafios e dificuldades desenvolvendo uma maior capacidade de raciocínio ampliando as competências básicas como as complexas (pensamento crítico e tomada de decisão). A sua utilização no ensino superior “conduz a uma aprendizagem autónoma, à aplicação dos conhecimentos memorizados noutros contextos, à utilização dos conhecimentos adquiridos na análise de novos problemas e, situa também o aluno desde o início do curso na sua área profissional” (Gomes et al., 2016).

O EBRP recorre a problemas reais, para os estudantes resolverem e os professores funcionam como “tutores” e “facilitadores”. Neste modelo de ensino são dadas aos estudantes apenas linhas orientadoras para abordarem os problemas e não a fórmula para o fazer. Vaz (2011) refere que, nestas circunstâncias, a aprendizagem é um processo individual porque é feita por descoberta, ou seja, o estudante envolve-se ativamente na construção do seu próprio conhecimento e os conhecimentos previamente adquiridos em aprendizagens anteriores, em contexto formal e não formal, e que são corretos, foram utilizados como ponto de partida para novas aprendizagens.

Segundo o mesmo autor, na génese do modelo de ensino baseado na resolução de problemas, está a necessidade de criar contextos de aprendizagem apelativos, que capacitem os estudantes para a resolução de problemas, de tal modo que, os estudantes sejam capazes de interpretar fenómenos e explicá-los, bem como, sejam capazes de utilizar o conhecimento adquirido anteriormente para resolver situações novas e propor soluções.

Anés Gavira, 2011, salienta que o ensino baseado em resolução de problemas ao exigir o envolvimento e participação ativa do estudante, é muito mais motivador.

De acordo com os autores já mencionados, pode-se referir que o PBL é uma metodologia de ensino que envolve os estudantes na resolução de problemas baseados no contexto real profissional que permite desenvolver capacidade de pensamento crítico, autonomia e tomada de decisão (Tanjung et al., 2022). Entre as várias razões que se podem apontar para a adoção do PBL, pode-se mencionar a necessidade de proporcionar aos estudantes a experiência que simula a atuação num ambiente semelhante ao que encontrará na sua vida profissional, assim como o desenvolvimento de *soft skills*, tais como, a capacidade de trabalhar em equipa e a responsabilização (Soares et al., 2019).

2.3 - O Problem-based learning em período de ensino em regime online

São amplamente reconhecidas as vantagens associadas ao PBL, como uma metodologia que promove a participação ativa do estudante, a sua capacidade de investigação e pensamento crítico. Contudo, recentemente com a pandemia covid-19, o Ensino superior sofreu alterações na forma como os conteúdos foram disseminados. As metodologias pedagógicas utilizadas tiveram de ser adaptadas a uma nova realidade. Assim, o confinamento imposto pela pandemia covid-19, em 2020, fez com que as instituições de ensino superior tivessem de repensar a forma como realizavam as suas atividades de ensino, passando de um regime de aulas presenciais, em salas de aula físicas, para aulas *online* em salas de aula virtuais.

Não se tratou de uma passagem para um ensino efetivo à distância, mas para uma solução que alguns autores chamaram de instrução de emergência à distância, dado que se tratou de uma remodelação urgente. É importante distinguir das soluções bem-sucedidas que já existiam, como os “cursos totalmente on-line”, ou “cursos à distância” (Guppy et al., 2022). Estes últimos são métodos de ministrar programas educativos preparados e desenhados especificamente para estudantes que se encontram à distância (Ghazal et al., 2022).

No caso concreto de adaptação ao confinamento imposto pela pandemia, tratou-se de uma aprendizagem que utiliza a *internet* como meio de comunicação entre professor e estudante. Possibilitou ao estudante aceder ao professor numa sala de aula virtual, a partir de um local remoto (Teixeira et al., 2022; kim, 2020; Moore, Dickson-Deane & Galyen, 2011).

De referir ainda que, esta mudança ocorreu sem aviso prévio, pelo que as instituições de ensino superior, os professores e alunos tiveram de se adaptar rapidamente a uma nova realidade por forma a dar continuidade ao processo de ensino. A rapidez com que o processo se desenrolou fez com que estas mudanças ocorressem sem discussão e estudo de alternativas pelos vários intervenientes, o que leva a questionar se o ensino

superior estaria preparado para esta revolução digital (Teixeira et al., 2022; Crawford et al., 2020). Para realizarem as suas aulas virtuais, as instituições de ensino superior, utilizaram maioritariamente as plataformas de *e-learning* como o Microsoft Teams, Moodle, Zoom e Google Classrooms que fornecem a possibilidade de reunir de forma virtual a um grande grupo de intervenientes (Ghazal et al., 2022).

Decorridos já, três anos em que as instituições adotaram um regime *online* e posteriormente misto, surgem vários estudos que analisaram as alterações necessárias a esta mudança no método de ensino.

No estudo realizado por Crawford et al. (2020) os autores analisaram as respostas a este desafio complexo pelas instituições de ensino superior em 20 países. Os autores encontraram desde instituições que optaram apenas por cumprir os requisitos mínimos impostos pelos governos. Mas também instituições que rapidamente terminaram as suas atividades presenciais passando para um ensino à distância. Referem ainda que algumas instituições como a Universidade da Tasmânia, já estavam parcialmente preparadas uma vez que já possuíam ofertas totalmente *online*.

Por outro lado, Ghazal et al. (2022) investigaram, através da aplicação de um questionário, as preferências dos estudantes relativamente a três tipos diferentes de ensino: presencial, *blended learning* e *online learning*. A comparação mostra que o método de aprendizagem presencial é o preferido pelos estudantes onde a sua motivação para assistir as aulas é elevada, assim como, para resolver os trabalhos e comunicar com os professores e outros estudantes.

Também relativamente ao PBL, uma das metodologias ativas mais utilizadas, vários estudos analisam a sua utilização durante o período de pandemia e regime de ensino *online*. Sendo o PBL uma abordagem que pressupõe a resolução de problemas em contexto real com a participação ativa do estudante, a interação presencial entre estudantes será um fator importante, pelo que o ensino *online* não seria a melhor opção.

No entanto, os resultados obtidos por Haslam et al. (2021) desafiam esta ideia. Os autores centraram a sua investigação numa universidade dinamarquesa onde os cursos seguem uma metodologia de ensino PBL. Verificaram que apesar de os estudantes preferirem o modo de ensino presencial, quando trabalharam em grupos de trabalho *online* tiveram uma experiência de aprendizagem positiva, mostrando-se motivados a participar em atividades de ensino *on-line*. Assim, chegaram à conclusão de que a utilização da metodologia baseada em problemas mitigou algumas das consequências negativas com a passagem obrigatória para o ensino *online*.

Também na investigação de Ota & Murakami-Suzuki (2022) o PBL *online* revelou-se uma metodologia de aprendizagem eficaz, que pode ser ministrada a nível global, que permitiu atingir os resultados de aprendizagem e as competências pretendidas em linha com os objetivos de desenvolvimento sustentável: consciência global, resolução de problemas e descoberta, e comunicação e compreensão multiculturais. Os autores verificaram se os resultados da aprendizagem e o desenvolvimento de competências estavam a ser atingidos num curso de engenharia seguindo uma metodologia de aprendizagem baseada em problemas em regime *online*. No entanto, os autores, ressaltam que, existem certas experiências/aprendizagens que não podem ser obtidas através de PBL *online*, sugerindo a complementaridade com atividades presenciais que fomentam a interação. Ressaltam, ainda, a necessidade de prestar atenção a comentários e sugestões dos estudantes para a organização eficaz do PBL *online* no desenvolvimento de uma aprendizagem de cariz global.

Já Coiado et al. (2020) investigaram os efeitos da passagem para *online* do ensino ministrado numa escola médica em que a metodologia de ensino é o PBL. Concluíram que nas sessões *online* a aprendizagem tende a ser mais lenta, pois é necessário fazer uma pausa para dar tempo às pessoas para falarem e aos outros para compreenderem. Também que, há maior risco para os estudantes se distraírem conforme aumenta o tempo de acesso ao ecrã. Assim, o professor precisa assumir um papel ativo no sentido de manter os estudantes envolvidos e concentrados enquanto gere o tempo. No entanto, apesar destas dificuldades, os autores verificaram que o desempenho global dos estudantes foi semelhante entre sessões PBL *online* e presenciais.

Com base numa experiência que envolveu uma aula experimental utilizando o modelo PBL através do *e-learning* e uma aula de controlo que não utiliza o modelo de aprendizagem PBL, Yustina et al. (2022), testaram as capacidades de pensamento criativo dos estudantes. Com base nos resultados, foi possível concluir que a aula experimental com o modelo de aprendizagem PBL através do *e-learning* tem um efeito positivo na melhoria das capacidades de pensamento criativo dos estudantes considerando indicadores de

fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração, quando comparada com a aula de controlo que não utiliza o modelo de aprendizagem PBL.

Assim, pelos estudos analisados é possível concluir que a metodologia PBL pode ser utilizada de forma eficaz ainda que, em regime de ensino *online*. De facto, a utilização da metodologia PBL em regime *online* não surgiu com o confinamento imposto pela pandemia, conforme demonstrado no estudo de Brodie (2009), que analisou a performance de estudantes de engenharia a estudar em modo virtual em anos anteriores, evidenciando que a utilização da metodologia PBL *online* já tinha sido utilizada com sucesso.

2.4 – O ensino da contabilidade e das finanças com recurso às TIC

Aliada às vantagens demonstradas da utilização de metodologias ativas como o PBL, verifica-se também a necessidade de incorporar a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), no ensino da contabilidade e finanças.

A utilização de tecnologias e o aperfeiçoamento dos conhecimentos é uma componente importante de qualquer indivíduo e que atualmente tem um elevado grau de importância para atuais e futuros profissionais e empregadores.

Segundo Monticeli et al. (2022) o processo de ensino-aprendizagem deve ter em linha de conta a utilização de novas ferramentas de forma a acompanhar a evolução tecnológica. Neste âmbito Meral et al. (2012) referem que a tecnologia é constituída por variadas informações e metodologias e de forma geral melhoram intrinsecamente as competências dos indivíduos. Os autores referem, ainda, que a utilização das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem é um facto inevitável no ensino para uma educação de qualidade.

Assim, a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), no contexto atual, surge como uma necessidade de aperfeiçoamento e melhoria das ofertas educativas, de forma a otimizar as práticas educativas atuais, ou seja, substituindo as operações que são essencialmente manuais por operações eletrónicas (Públio Júnior, 2018). França & Araújo (2009) reforçam que um ensino de melhor qualidade passa pela inserção de tecnologias de informação e comunicação possibilitando que o ensino se aproxime da realidade atual e que as escolas têm um papel relevante na mudança deste paradigma.

Públio Júnior (2018) no seu estudo sobre as contribuições das Tecnologias da Informação e da Comunicação na formação dos docentes refere que, atualmente os estudantes possuem competências tecnológicas que foram adquiridas pela utilização diária, uma vez que a internet não se limita à utilização somente da pesquisa de informação, mas também à realização de tarefas educativas e comunicação.

O *International Federation of Accountants* (IFAC), um dos órgãos reguladores da atividade contabilística, desenvolve através do *International Accounting Education Standards Board* (IAESB), normas, orientações e documentos informativos sobre a educação e formação contínua de profissionais e futuros profissionais das áreas contabilísticas. Este organismo desenvolveu um conjunto de normas para regular as atividades educativas, onde se destaca a *International Education Standard* (IES) n.º 2, IFAC (2019) que estabelece as competências técnicas que são esperadas de um futuro profissional de contabilidade. Entre outras, verifica-se que uma das competências adquiridas está relacionada com as Tecnologias de Informação e Comunicação e no âmbito desta competência, o profissional deve ter como resultado da sua aprendizagem:

- Explicar o impacto do desenvolvimento das TIC no ambiente e modelo de negócios de uma organização;
- Explicar como as TIC apoiam a análise de dados e a tomada de decisões;
- Explicar como as TIC apoiam a identificação, o reporte e gere os riscos de uma organização;
- Utilizar as TIC para analisar dados e informações;
- Utilizar as TIC para aumentar a eficiência e eficácia da comunicação;
- Aplicar as TIC para aumentar a eficiência e eficácia de um sistema na organização;
- Analisar a adequação dos processos e controles de TIC;
- Identificar melhorias nos processos e controles de TIC

Assim, as instituições de ensino devem organizar os programas dos cursos de forma que os estudantes desenvolvam um conjunto de competências essenciais ao desenvolvimento da profissão (IFAC, 2019).

O estudo desenvolvido por Lusher et al. (2012) distribuiu em dois grupos os estudantes a frequentar a disciplina de Introdução à Contabilidade de uma instituição de ensino superior do Estado da Pensilvânia, Estados Unidos da América. Um dos grupos recorreu a equipamentos informáticos no decurso da disciplina e outro utilizava o formato tradicional (caneta e papel). O estudo concluiu que o contexto em que os estudantes aprendem tem influência no seu desempenho académico. O grupo de estudantes que desenvolveu atividades utilizando computadores tem um desempenho superior ao grupo que utilizou o sistema tradicional e também foi possível aferir que a utilização de recursos tecnológicos nos programas de contabilidade pode servir como uma vantagem para a sua aprendizagem, ajudando os estudantes a compreenderem melhor os conceitos contabilísticos e a ganhar novas habilidades informáticas.

As ferramentas tecnológicas são uma componente importante para o ensino da Contabilidade, referem Carraro et al. (2022) no seu estudo sobre as perceções do uso das ferramentas tecnológicas no ensino à distância de contabilidade de gestão. Este estudo foi desenvolvido numa Universidade Federal do Brasil e conclui que os estudantes, maioritariamente, concordam que a utilização de tecnologias contribui para o seu processo de aprendizagem e que as ferramentas tecnológicas utilizadas também têm efeito significativo na profissão e na sua evolução.

Segundo Silva (2009), a Unidade Curricular de Simulação Empresarial é um modelo de sucesso no ensino da Contabilidade, esclarecendo que funciona essencialmente com acesso a recursos tecnológicos e que assenta num método de ensino diferente do tradicional, aproximando o estudante da vida profissional. Afirma também, que esta metodologia de ensino-aprendizagem é uma mais-valia educacional e que a utilização das TIC motiva os estudantes (Silva, 2009).

3 - Metodologia

O estudo tem como objetivo concluir sobre o nível de sucesso da unidade curricular de Simulação Empresarial da Curso de Contabilidade e Finanças da Escola Superior de Ciências Empresariais (ESCE) do Instituto Politécnico de Setúbal (IPS), e por outro lado, verificar a perceção dos estudantes relativamente ao ensino presencial e online.

O estudo tem como população, os estudantes inscritos na unidade curricular de Simulação Empresarial do Curso de Contabilidade e Finanças da Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal, da qual se extraiu a amostra referente aos alunos inscritos nos anos letivos de 2019/2020 a 2021/2022. O período analisado correspondeu, a três anos, decorridos em período de pandemia.

Para analisar se os estudantes reconhecem o cumprimento dos objetivos definidos no programa da UC, foi preparado um inquérito para resposta dos estudantes, relativamente aos semestres de 2020/2021 e 2021/2022, após conclusão da UC.

A pesquisa realizada é aplicada, quanto à sua natureza. A pesquisa é qualitativa, quanto à abordagem do problema, uma vez que, não utilizou métodos e técnicas estatísticas (Prodanov & Freitas, 2013). Considerando que o objetivo deste estudo incide sobre a UC Simulação Empresarial, portanto, um único objeto de análise, utilizou-se como procedimento técnico o estudo de caso. Segundo Gil (2008:54), o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”.

4 – Estudo de caso

O estudo de caso será desenvolvido na unidade curricular de Simulação Empresarial do Curso de Contabilidade e Finanças da Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal.

4.1 – Enquadramento de Simulação Empresarial no Curso de Licenciatura de Contabilidade e Finanças

Simulação Empresarial é uma unidade curricular do último semestre do Curso de Licenciatura de Contabilidade e Finanças da Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal. Este Curso que “proporciona uma formação sólida nas áreas de Contabilidade, Finanças e Fiscalidade, que permitirá o acesso a um vasto leque de saídas profissionais”, tem como “objetivos fundamentais responder às necessidades da realidade empresarial e à especificidade da região em que se insere” (<https://www.esce.ips.pt/cursos/licenciaturas/cf>).

A Licenciatura é prioritariamente orientada para permitir uma saída dos diplomados para a vida ativa possibilitando o exercício profissional em qualquer organização e funciona na Escola, em regime diurno e noturno.

O plano de estudos do curso de Licenciatura em Contabilidade e Finanças, no último semestre, inclui a unidade de Simulação Empresarial que substitui o estágio curricular, para concluir a Licenciatura. Esta unidade curricular tem a vantagem de permitir a dispensa de estágio aos candidatos a Contabilistas Certificados em função do protocolo existente entre a ESCE/IPS e a Ordem dos Contabilistas Certificados.

De seguida apresenta-se de forma abreviada a estrutura curricular do curso de CF, salientando-se o número de unidades curriculares e respetivas unidades de crédito, bem como o seu peso percentual na estrutura do Curso.

Tabela nº 1 – Estrutura curricular do Curso de CF

| | Unidades curriculares do Curso | Unidades de crédito (UC) | Peso percentual das UC's |
|--|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Total de unidades curriculares específicas do Curso antes de Simulação Empresarial (Contabilidade Financeira e Relato Financeiro, Contabilidade Analítica, Auditoria, Fiscalidade e Finanças Empresariais) | 21 | 104,0 | 57,8% |
| SIMULAÇÃO EMPRESARIAL | 1 | 21,0 | 11,7% |
| Total de unidades curriculares específicas do Curso | 22 | 125,0 | 69,5% |
| Gestão + Recursos Humanos + Marketing + Direito + Economia + Matemática + Estatística | 11 | 55,0 | 30,5% |
| Total de unidades curriculares do Curso de Licenciatura de Contabilidade e Finanças | 33 | 180,0 | 100% |

Fonte: Própria

Salienta-se, então, que a estrutura curricular do Curso de Licenciatura de Contabilidade e Finanças tem globalmente 33 unidades curriculares representativas de 180 unidades de crédito, das quais 69,5% são obtidas em unidades curriculares específicas do Curso, das quais 21 unidades de crédito correspondem ao trabalho efetuado em Simulação Empresarial, (que é a unidade curricular de síntese do curso).

Mas a aplicação EBRP, pelas suas características, incentiva à investigação uma vez que o estudante, para apresentar soluções para os problemas propostos, pode não ter conhecimentos suficientes e precisar de investigar, para encontrar/completar a solução. Desta forma, consideramos adequado que, Simulação Empresarial aplique a metodologia de ensino baseada na resolução de problemas, já que, é uma unidade curricular do final do Curso de CF e se caracteriza por consolidar e fazer a síntese curricular do Curso.

Simulação Empresarial sendo uma unidade curricular do Curso de CF, é simultaneamente parceiro num projeto internacional do ISCA – UA e conjuntamente com outras escolas de ensino superior nacionais e de Moçambique, desenvolvem atividade num mercado simulado. O seu funcionamento assenta no trabalho de equipa de 2 estudantes que vão ao longo do semestre gerir uma empresa no mercado simulado, relacionadas num mercado virtual e refletindo as características e obrigações do mercado real, desenvolvendo tarefas que permitam, efetuar a gestão corrente, o cumprimento das obrigações legais e fiscais, bem como, a representação da empresa em atos de fiscalização e auditoria.

Partindo do sorteio de uma empresa para desenvolver a atividade no mercado simulado e que vai ser gerida por dois estudantes, esta unidade curricular articula no seu funcionamento o ensino baseado na resolução de problemas com a metodologia de avaliação contínua. Tem 27 momentos de avaliação dos quais 9 são obtidos em trabalho individual e 18 correspondem à avaliação do trabalho do grupo gestor da empresa (auditorias às empresas (13), relatórios efetuados (um por fase de avaliação) e apresentação oral). No estudo será evidenciado na avaliação contínua as notas obtidas nas auditorias individuais efetuadas em cada fase e as obtidas nas auditorias efetuadas às empresas, também em cada fase. Vaz (2011) afirma que a metodologia de EBRP confere aos estudantes o papel principal no desenvolvimento das aprendizagens, através de problemas reais ligados às suas vivências e a comportamentos, que exigem a procura de solução e a reflexão sobre a(s) solução(ões) encontrada(s), assim como, no desenvolvimento de um trabalho final que vai dar sentido a todas

as tarefas desenvolvidas ao longo do processo de ensino/aprendizagem e que reflete as competências aplicadas/adquiridas.

Das tarefas realizadas ao longo do desenvolvimento da unidade curricular de SE, os estudantes efetuam: “Procedimentos para a criação de Empresas e respetivos registos contabilísticos de abertura de atividade; Aumentos de Capital; Distribuição de lucros; Criação de Reservas; Orçamentação; Compras de matérias-primas, mercadorias e prestação de serviços; Gestão de stocks; Subcontratações; Contratos de trabalho; fichas de empregado, processamento de salários e todos os procedimentos referentes à Segurança Social; Contratos de seguros de vida e acidentes de trabalho de viaturas; Contratos de Leasing e de financiamento bancário a curto, médio e longo prazo; Subscrição de unidades de participação de fundos de investimento; Aplicações financeiras em ações e obrigações; Elaboração de documentos, guias de remessa, faturas a clientes, notas de encomenda a fornecedores, guias de entrada, faturas da Central Comercial. Classificação dos fluxos para elaboração da Demonstração dos Fluxos de Caixa; Repartição dos gastos pelas respetivas funções, para elaboração da Demonstração dos Resultados por Funções; Transferências bancárias no Banco On-Line; Procedimentos fiscais e registo contabilístico de: IVA, IRC, IRS, Imposto de Selo; Elaboração do Dossier Fiscal; Prestação de Contas; Realização do plano económico e financeiro anual; Gestão da tesouraria da empresa, negociando e controlando prazos de recebimento e de pagamento; Avaliação da decisão de investimento e Avaliação da decisão de financiamento de médio e longo prazo; Contratação de aplicações financeiras, para rentabilização dos excessos de tesouraria; Controlo financeiro face ao orçamento inicial; Análise económica e financeira no âmbito dos relatórios e contas (intercalar e anual); Negociação de instrumentos de financiamento para cobrir défices de tesouraria” (Programa de Simulação Empresarial, 2021/2022).

Segundo Vaz (2011), a reflexão conjunta, de estudante e professor, dos resultados obtidos numa primeira fase de implementação do EBRP permite identificar as "janelas de aprendizagem" e atuar em conformidade com esses resultados. Assim, o professor reorienta as estratégias de ensino, adequando-as às necessidades manifestadas pelos estudantes para permitir o seu desenvolvimento potencial. Os estudantes, por sua vez, identificaram as competências que necessitavam de maior desenvolvimento.

Até ao período de confinamento imposto pela pandemia, as aulas da UC de simulação empresarial decorriam totalmente em regime presencial. No ano letivo de 2019-2020, derivado do confinamento iniciado em março de 2020, que levou ao encerramento das escolas, as aulas passaram a ser lecionadas no formato de ensino *online* através da plataforma Microsoft Teams. No ano letivo de 2020/2021, a UC de Simulação Empresarial, iniciou o semestre com aulas totalmente em regime *online*, mas a partir de 19 de abril de 2021, passou a um regime misto, com aulas em formato presencial e formato *online*. Da carga horária atribuída a SE de 15 horas por semana, 4 horas eram lecionadas em formato presencial, garantindo que cada tutor teria acesso aos seus estudantes nesse período sendo as restantes horas lecionadas em formato *online*. Este regime manteve-se no ano letivo de 2021/2022, mas com o aumento do número de horas presenciais, que passou a ser de 7 horas.

Relativamente à avaliação contínua (componente individual) que anteriormente à pandemia consistia em mini testes resolvidos presencialmente, nos anos em análise, estes mini testes passaram a ser realizados *online* com recurso à plataforma moodle.

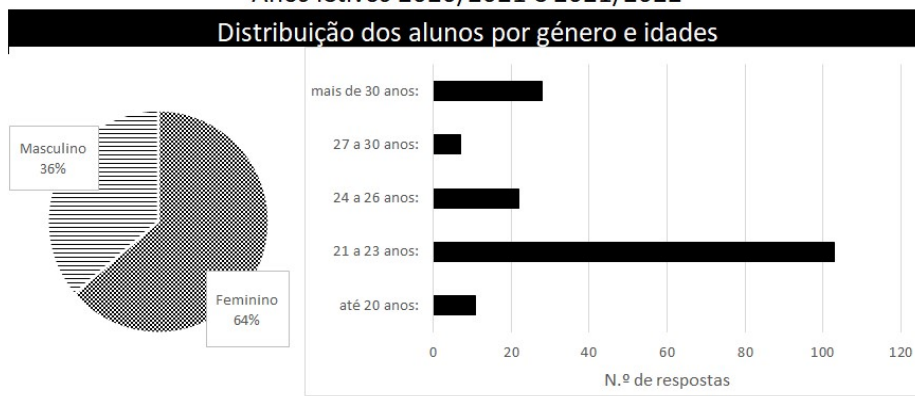
4.2 – Questionário aos Estudantes de SE nos anos letivos de 2020/2021 e 2021/2022

De seguida iremos apresentar, relativamente a 2020/2021 e 2021/2022, as respostas obtidas no questionário entregue a todos os estudantes que finalizaram a disciplina de SE, após a prova pública que conclui a unidade curricular.

Nos 2 anos analisados estavam inscritos 195 estudantes dos quais foram aprovados 182, o que corresponde a uma taxa de sucesso de 93%. No que respeita à taxa de respostas ela atingiu 88% dos inquiridos. 78% dos respondentes frequentavam o Curso de Contabilidade e Finanças diurno e os restantes 22%, frequentavam o Curso no período noturno.

Como se pode observar no gráfico que se apresenta de seguida, a distribuição dos estudantes é maioritariamente no grupo etário entre os 21 e os 23 anos, sendo predominantemente feminina, ao atingir uma percentagem de 64%.

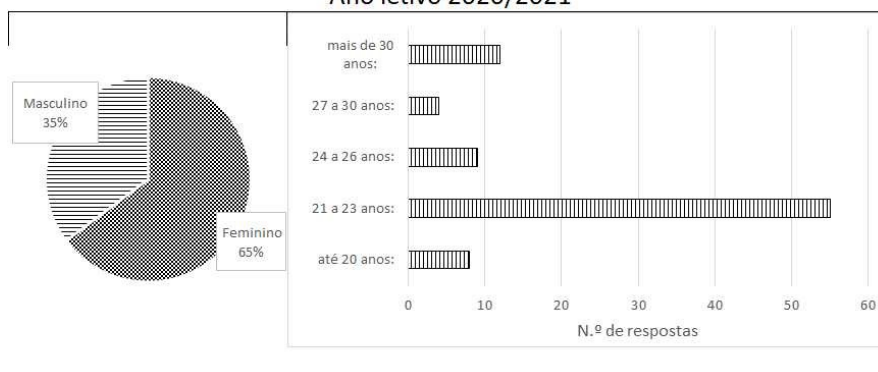
Gráfico nº 1 – Caracterização da amostra nos anos letivos 2020/2021 e 2021/2022
 QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES DE SIMULAÇÃO EMPRESARIAL
 Anos letivos 2020/2021 e 2021/2022



Fonte: Própria.

Se nos posicionarmos no ano letivo de 2020/2021, verificamos que a distribuição na idade e no género é semelhante, havendo uma alteração percentual de 1%, no aumento do peso do género feminino que passa de 64% para 65%.

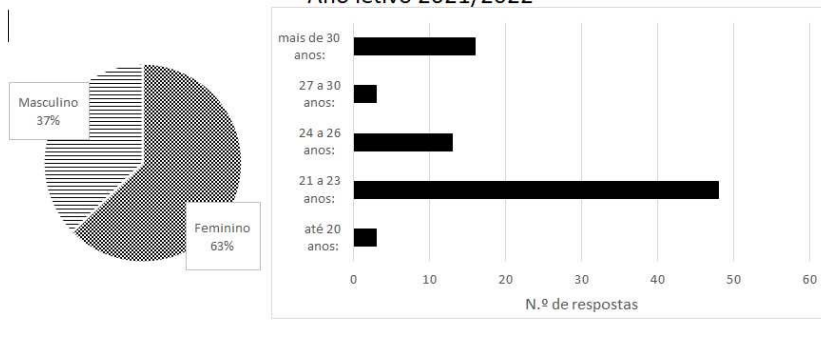
Gráfico nº 2 – Caracterização da amostra no ano letivo 2020/2021
 QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES DE SIMULAÇÃO EMPRESARIAL
 Ano letivo 2020/2021



Fonte: Própria.

A análise do ano letivo de 2021/2022, permite-nos verificar que a distribuição na idade e no género é semelhante, havendo também uma alteração percentual de 1%, agora no decréscimo do peso do género feminino que passa de 64% para 63%.

Gráfico nº 3 – Caracterização da amostra no ano letivo 2021/2022
 QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES DE SIMULAÇÃO EMPRESARIAL
 Ano letivo 2021/2022



Fonte: Própria.

A análise da tabela que apresenta as respostas obtidas relativamente ao grau de cumprimento dos objetivos da unidade curricular de Simulação Empresarial permite-nos verificar que, nos dois anos em análise, numa escala de 1 (nada) a 5 (muito bom), a média obtida em qualquer dos objetivos é superior a 4, sendo os objetivos “aplicar e consolidar conhecimentos adquiridos ao longo do Curso” e “incentivar a investigação” os que obtêm uma média superior atingindo os 4,4. Refere-se que, pela negativa, há dois objetivos que apresentam respostas no “nada” e que são: “aumentar a capacidade de trabalhar em grupo” (3 respostas) e “aumentar a capacidade de autoavaliar-se” (1 resposta).

Tabela nº2 - Grau de cumprimento dos objetivos de Simulação Empresarial nos anos de 2020/2021 e 2021/2022

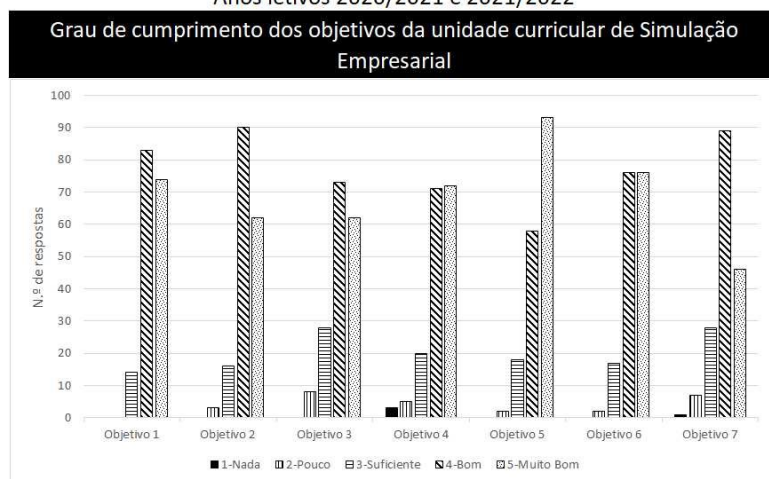
QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES DE SIMULAÇÃO EMPRESARIAL
Anos letivos 2020/2021 e 2021/2022

| Grau de cumprimento dos objetivos da unidade curricular de Simulação Empresarial: | | | | | | |
|---|--------|---------|--------------|-------|-------------|-------|
| | 1-Nada | 2-Pouco | 3-Suficiente | 4-Bom | 5-Muito Bom | Média |
| 1 – Aplicar e consolidar conhecimentos adquiridos ao longo do Curso | 0 | 0 | 14 | 83 | 74 | 4,4 |
| 2 – Reforçar a formação integrada | 0 | 3 | 16 | 90 | 62 | 4,2 |
| 3 – Proporcionar uma visão prática da profissão | 0 | 8 | 28 | 73 | 62 | 4,1 |
| 4 – Aumentar a capacidade de trabalhar em grupo | 3 | 5 | 20 | 71 | 72 | 4,2 |
| 5 – Incentivar a investigação | 0 | 2 | 18 | 58 | 93 | 4,4 |
| 6 – Reforçar os conhecimentos para elaboração e apresentação de relatórios | 0 | 2 | 17 | 76 | 76 | 4,3 |
| 7 – Aumentar a capacidade de autoavaliar-se | 1 | 7 | 28 | 89 | 46 | 4,0 |

Fonte: Própria.

No gráfico nº 4, relativamente aos anos 2020/2021 e 2021/2022, é apresentada uma comparação da escolha dos respondentes da opção 1 a 5 em cada objetivo. Da sua análise salienta-se no objetivo 5 a importância atribuída à opção “muito bom” e à opção “bom” nos objetivos 2 e 7. Nos objetivos 6 e 7 salienta-se a proximidade entre as opções “bom” e “muito bom”.

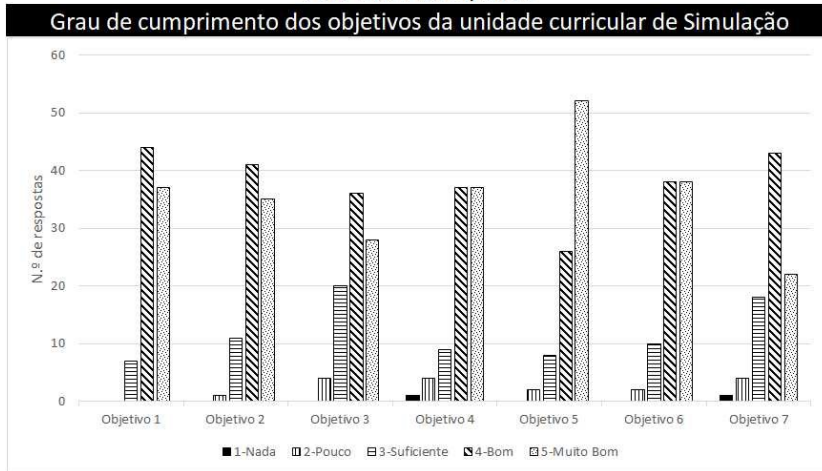
Gráfico nº 4 – Grau de cumprimentos dos objetivos de SE nos anos letivos de 2020/2021 e 2021/2022
QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES DE SIMULAÇÃO EMPRESARIAL
Anos letivos 2020/2021 e 2021/2022



Fonte: Própria.

No gráfico nº 5, relativamente aos anos 2020/2021 mantém-se no objetivo 5 a preponderância da seleção da opção “Muito bom”, sendo também mantida a proximidade da escolha entre a opção “Bom” e Muito bom” em dois objetivos, o 4 e o 6. Neste ano letivo e relativamente ao objetivo 7, salienta-se a preponderância da opção “Bom”, face às outras possíveis.

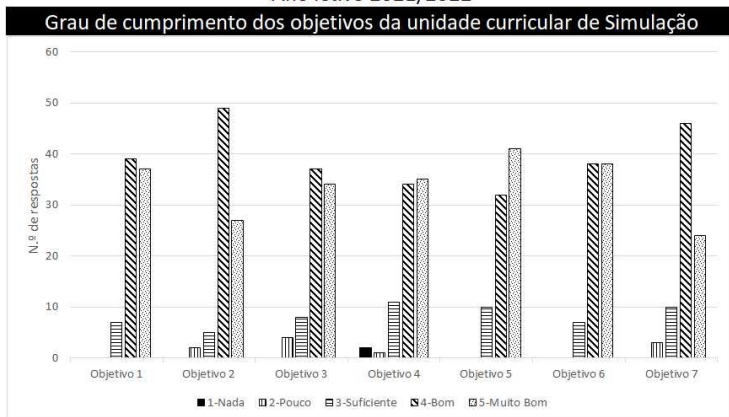
Gráfico nº 5 – Grau de cumprimento dos objetivos de SE no ano letivo de 2020/2021
 QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES DE SIMULAÇÃO EMPRESARIAL
 Ano letivo 2020/2021



Fonte: Própria.

No gráfico nº 6, relativamente aos anos 2021/2022 salienta-se no objetivo 2 a preponderância da seleção da opção “Bom” sobre qualquer outra, acontecendo o mesmo comportamento no objetivo 7, ainda que por valor inferior. Genericamente, nos objetivos 1, 3, 4 e 6, pode dizer-se que há proximidade entre a opção “Bom” e “Muito Bom”. O objetivo 5 é o único onde a opção “Muito Bom” ultrapassa visivelmente a opção “Bom”.

Gráfico nº6 – Grau de cumprimento dos objetivos de SE no ano letivo de 2021/2022
 QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES DE SIMULAÇÃO EMPRESARIAL
 Ano letivo 2021/2022



Fonte: Própria.

Na tabela que se apresenta de seguida, sobre a perceção dos estudantes relativamente ao grau de cumprimento dos objetivos da UC, no ano letivo de 2020/2021, constatamos que, em média, numa escala de 1 (nada) a 5 (Muito Bom), apenas o objetivo de “aumentar a capacidade de autoavaliar-se” se situa abaixo de 4, apresentando o valor de 3,9. Neste ano letivo é possível verificar que o incentivo à investigação é o que apresenta uma média superior, situando-se em 4,5.

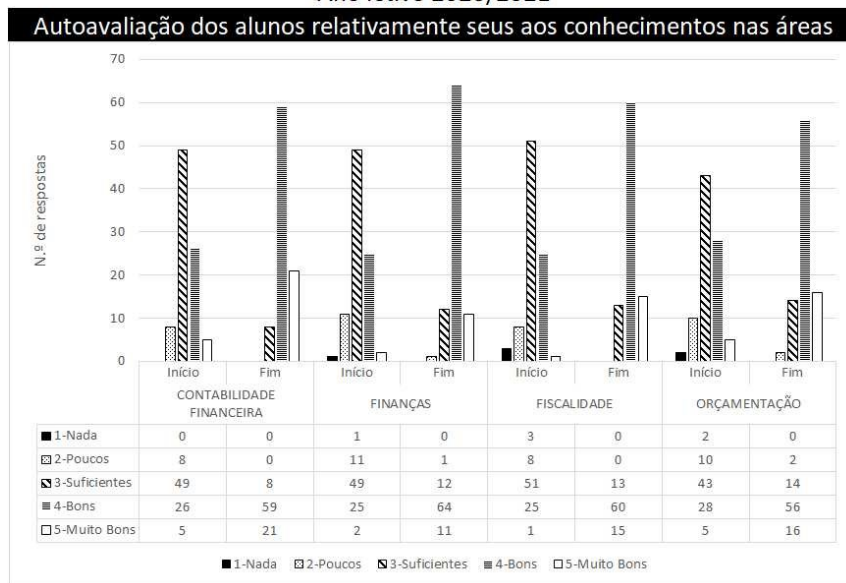
Tabela nº 3 – Grau de cumprimentos dos objetivos de SE no ano letivo de 2020/2021
QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES DE SIMULAÇÃO EMPRESARIAL
 Ano letivo 2020/2021

| Grau de cumprimento dos objetivos da unidade curricular de Simulação Empresarial: | | | | | | |
|---|--------|---------|--------------|-------|-------------|-------|
| | 1-Nada | 2-Pouco | 3-Suficiente | 4-Bom | 5-Muito Bom | Média |
| 1 – Aplicar e consolidar conhecimentos adquiridos ao longo do Curso | 0 | 0 | 7 | 44 | 37 | 4,3 |
| 2 – Reforçar a formação integrada | 0 | 1 | 11 | 41 | 35 | 4,3 |
| 3 – Proporcionar uma visão prática da profissão | 0 | 4 | 20 | 36 | 28 | 4,0 |
| 4 – Aumentar a capacidade de trabalhar em grupo | 1 | 4 | 9 | 37 | 37 | 4,2 |
| 5 – Incentivar a investigação | 0 | 2 | 8 | 26 | 52 | 4,5 |
| 6 – Reforçar os conhecimentos para elaboração e apresentação de relatórios | 0 | 2 | 10 | 38 | 38 | 4,3 |
| 7 – Aumentar a capacidade de autoavaliar-se | 1 | 4 | 18 | 43 | 22 | 3,9 |

Fonte: Própria.

No questionário apresentado, foi também solicitado aos estudantes, que numa escala de um (nada) a 5 (muito bons) se posicionasse ao nível dos conhecimentos nas áreas da “Contabilidade Financeira”, “Finanças”, “Fiscalidade” e “Orçamentação”, no início e no final da disciplina. Verifica-se que, no ano letivo de 2020/2021, em qualquer delas no início a opção com mais respostas foi “Suficiente” e no final foi a opção “Bom”. É em Contabilidade Financeira onde se encontra a maior diferença entre as opções mais escolhidas no início e no final da disciplina.

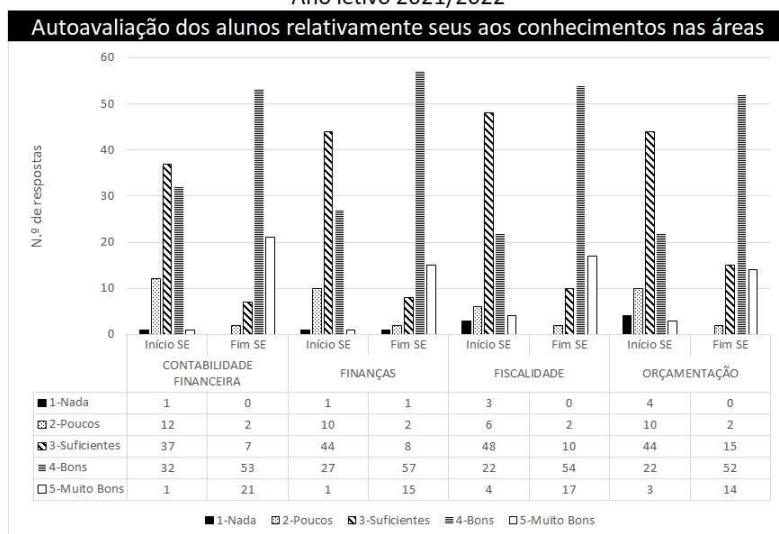
Gráfico nº 7 – Autoavaliação dos estudantes no ano letivo de 2020/2021
QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES DE SIMULAÇÃO EMPRESARIAL
 Ano letivo 2020/2021



Fonte: Própria.

No questionário apresentado, também foi solicitado aos estudantes, que numa escala de um (nada) a 5 (muito bons) posicionassem o nível dos conhecimentos nas áreas da “Contabilidade Financeira”, “Finanças”, “Fiscalidade” e “Orçamentação”, no início e no final da disciplina no ano letivo de 2021/2022. Verifica-se que, em qualquer delas, tal como em 2020/2021, no início a opção com mais respostas foi “Suficiente” e no final foi a opção “Bom”. E é também em Contabilidade Financeira onde se encontra a maior diferença, nas opções mais escolhidas, entre a opção no início e no final da disciplina.

Gráfico nº 8 – Autoavaliação dos estudantes no ano letivo de 2021/2022
 QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES DE SIMULAÇÃO EMPRESARIAL
 Ano letivo 2021/2022



Fonte: Própria

Quando analisados globalmente os 2 anos letivos em análise, verifica-se que não há diferença nos valores obtidos, relativamente a cada um dos anos separadamente, uma vez que a opção com maior número de respostas no início é o também “suficiente” e no final é o “Bom”. Posicionando-se, genericamente, em termos médios no início no 3,2 (numa escala de um a 5) e 4,0 ou 4,1 no final da UC, na mesma escala.

Tabela nº 4 – Autoavaliação dos estudantes nos anos letivos de 2020/2021 e 2021/2022
 QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES DE SIMULAÇÃO EMPRESARIAL
 Anos letivos 2020/2021 e 2021/2022

Autoavaliação dos alunos relativamente seus aos conhecimentos nas áreas de:

| | 1-Nada | 2-Poucos | 3-Suficientes | 4-Bons | 5-Muito Bons | Média |
|---|--------|----------|---------------|--------|--------------|-------|
| CONTABILIDADE FINANCEIRA | | | | | | |
| 1 - No início da unidade curricular de SE | 1 | 20 | 86 | 58 | 6 | 3,3 |
| 2 - No final da unidade curricular de SE | 0 | 2 | 15 | 112 | 42 | 4,1 |
| FINANÇAS | | | | | | |
| 1 - No início da unidade curricular de SE | 2 | 21 | 93 | 52 | 3 | 3,2 |
| 2 - No final da unidade curricular de SE | 1 | 3 | 20 | 121 | 26 | 4,0 |
| FISCALIDADE | | | | | | |
| 1 - No início da unidade curricular de SE | 6 | 14 | 99 | 47 | 5 | 3,2 |
| 2 - No final da unidade curricular de SE | 0 | 2 | 23 | 114 | 32 | 4,0 |
| ORÇAMENTAÇÃO | | | | | | |
| 1 - No início da unidade curricular de SE | 6 | 20 | 87 | 50 | 8 | 3,2 |
| 2 - No final da unidade curricular de SE | 0 | 4 | 29 | 108 | 30 | 4,0 |

Fonte: Própria.

No final do questionário era solicitado aos estudantes que, relativamente às 15h de aulas previstas no Programa de SE, para o desenvolvimento e apoio das atividades da empresa simulada deviam ser todas presenciais, todas *online* ou mistas (sendo apresentadas nas aulas mistas, 3 alternativas). Das respostas obtidas pode concluir-se que é clara a opção entre as aulas presenciais face às *online*, tendo a primeira uma média de 2,9 e a segunda de 2,2, reforçando essa escolha das aulas presenciais pelas respostas obtidas nas aulas mistas onde a média obtida nas opções com mais aulas presenciais é superior à que tem menos (2,8 face a 2,1).

Tabela nº 5 – Percepção sobre aulas presenciais /online nos anos letivos de 2020/2021 e 2021/2022
QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES DE SIMULAÇÃO EMPRESARIAL
 Anos letivos 2020/2021 e 2021/2022

| Relativamente às 15h de aulas previstas no Programa de Simulação Empresarial, para o desenvolvimento e apoio das atividades da empresa simulada, considera que as aulas: | | | | | | |
|--|----------------|------------------|-----------------|---------------------|-----------------------|-------|
| | 1-Não concordo | 2-Concordo pouco | 3-Sim, pode ser | 4-Concordo bastante | 5-Concordo totalmente | Média |
| Deviam ser todas presenciais | 48 | 26 | 33 | 23 | 41 | 2,9 |
| Deviam ser todas online | 82 | 26 | 32 | 13 | 18 | 2,2 |
| Deviam ser mistas [50% presenciais e 50% online] | 52 | 20 | 42 | 23 | 34 | 2,8 |
| Deviam ser mistas [Mais presenciais e menos online] | 55 | 22 | 36 | 26 | 32 | 2,8 |
| Deviam ser mistas [Menos presenciais e mais online] | 86 | 25 | 25 | 19 | 16 | 2,1 |

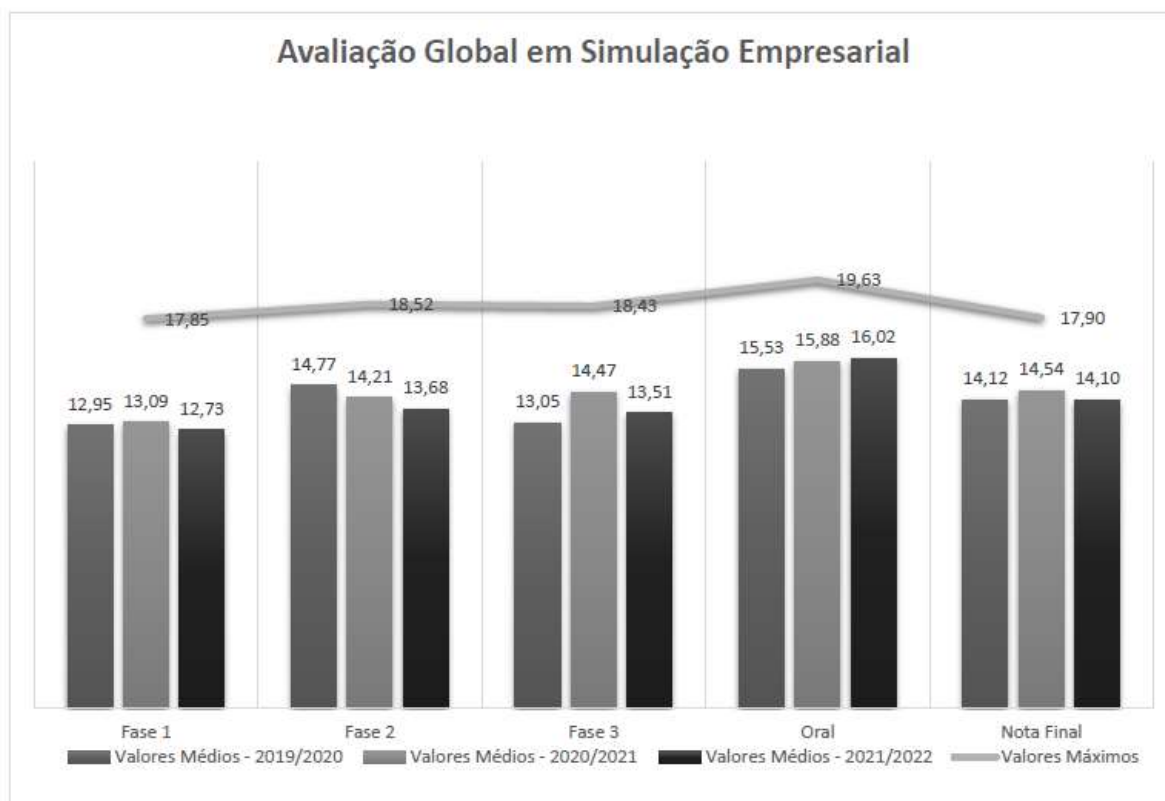
Fonte: Própria.

4.3 Avaliação

Relativamente à avaliação foi efetuada uma análise à evolução do desempenho dos estudantes em termos globais, mas também, em cada uma das diferentes fases que compõem o trabalho realizado ao longo do emestre na unidade curricular, dando realce à comparação das notas obtidas em cada uma das fases, nas avaliações individuais e nas da empresa quando efetuadas em avaliação continuada ao longo das fases, ou seja, sem a nota dos relatórios.

Assim, em termos globais, verifica-se que é no segundo ano analisado, onde existiram aulas em ambos os regimes, que as notas foram superiores, embora de forma pouco acentuada. Para além disso, constata-se que as fases 1 e 2 são aquela em que houve um desempenho menos positivo dos estudantes. Contudo, na fase 3 e na apresentação oral os estudantes apresentam ao longo dos anos analisados, uma maior capacidade para atingirem os objetivos da unidade curricular.

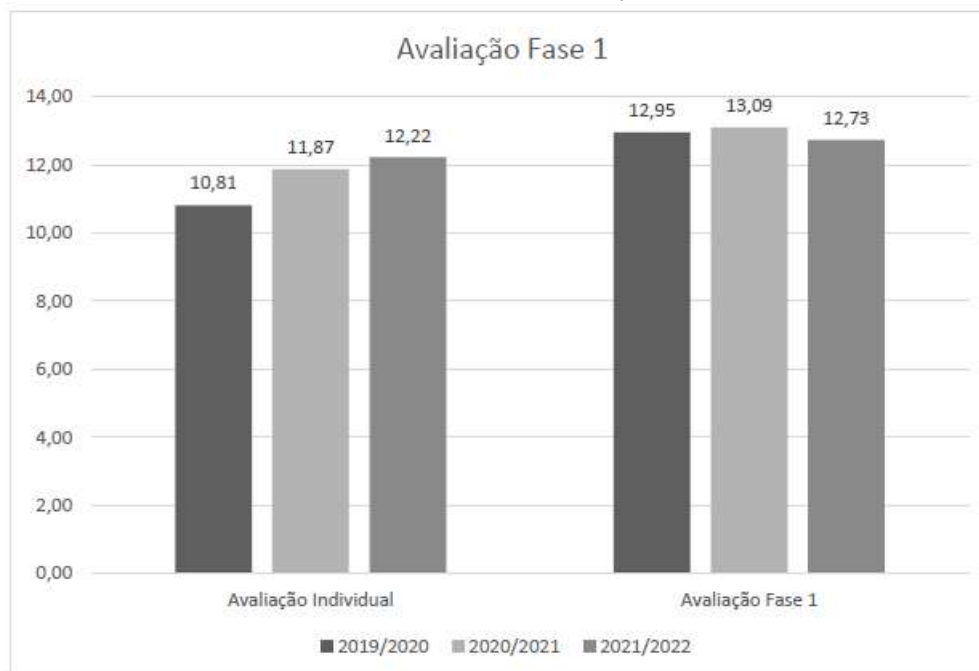
Gráfico nº 9 - Avaliação global em Simulação Empresarial



Fonte: Própria

Na fase 1, constata-se uma evolução favorável ao nível das avaliações individuais. Contudo, no total das avaliações da fase 1, observa-se uma estabilização dos valores das notas, nos três anos em análise.

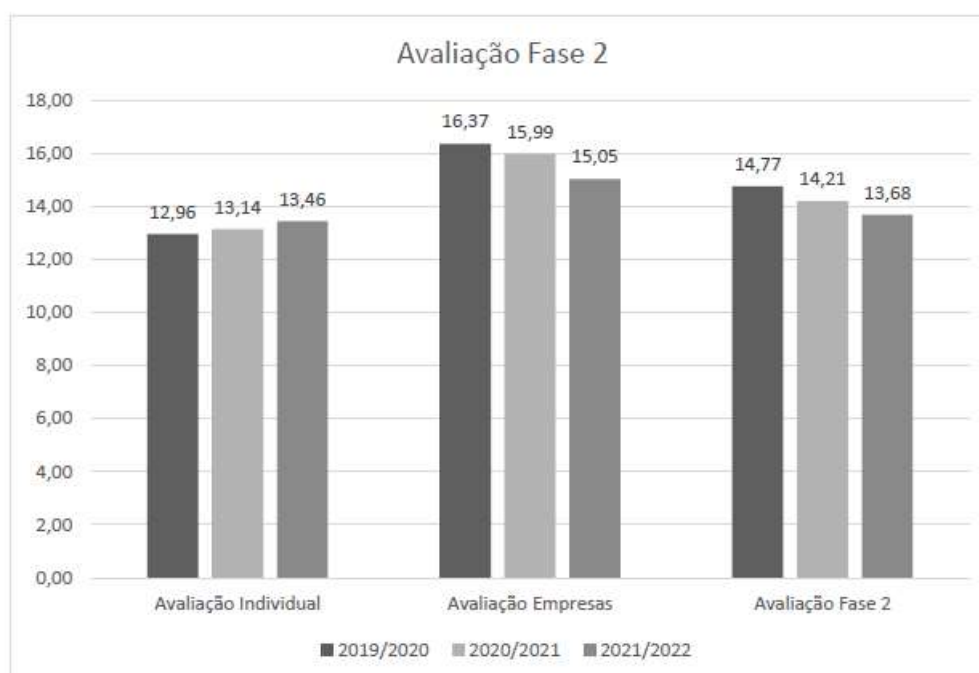
Gráfico nº 10 – Avaliação da Fase 1



Fonte: Própria.

No que diz respeito à avaliação da fase 2, nos três anos analisados, constata-se também uma evolução favorável das avaliações individuais, mas inferiores às notas obtidas nas avaliações realizadas às empresas, que embora mais altas, apresentam um comportamento contrário ao das avaliações individuais. Esse comportamento é semelhante nas notas finais da fase 2. Todavia, a descida verificada nos valores finais obtidos na fase, pode ser influenciada não só pelo peso das notas individuais, como também da nota do relatório que está incluída no cálculo da nota final e não foi apresentada no gráfico.

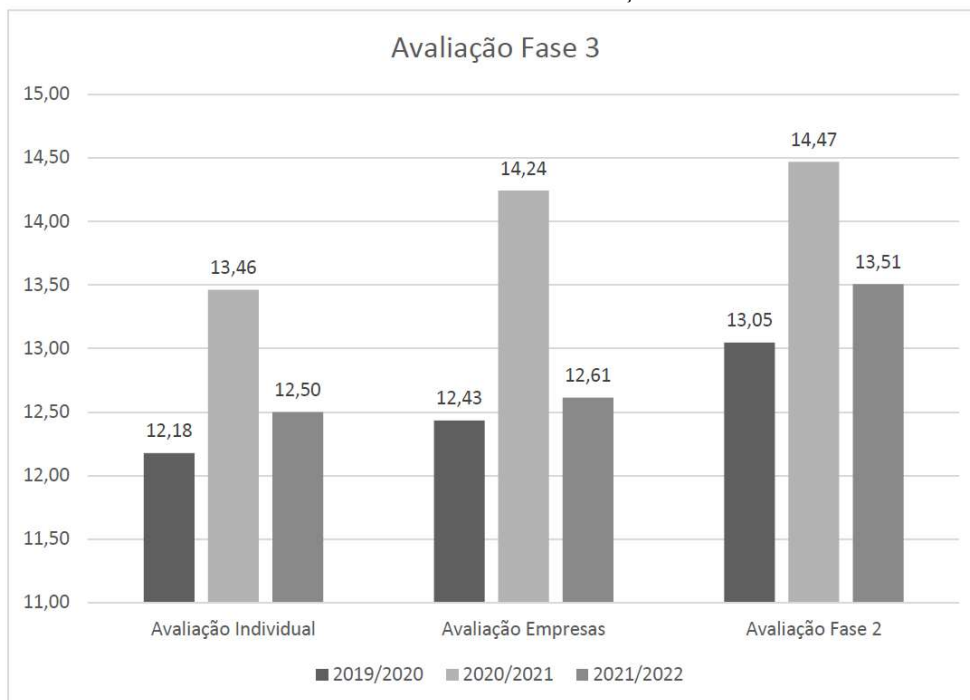
Gráfico nº 11 – Avaliação Fase 2



Fonte: Própria.

Quanto à avaliação da fase 3, verifica-se que houve um melhor desempenho dos estudantes no segundo ano analisado, sendo a evolução global positiva.

Gráfico nº 12 – Avaliação Fase 3

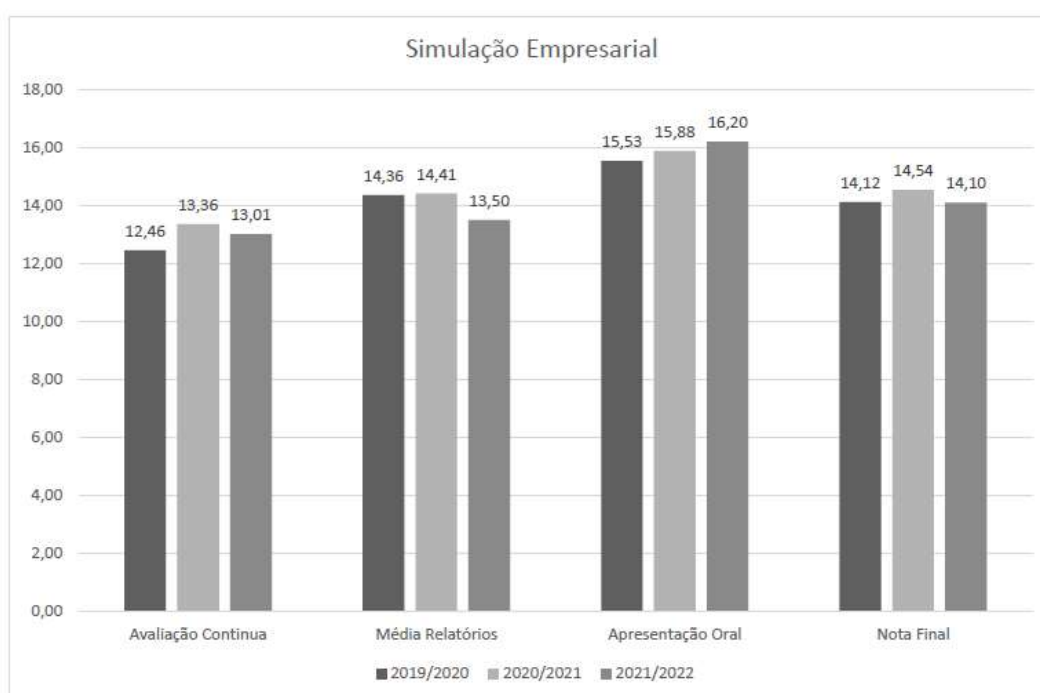


Fonte: Própria.

3

Finalmente, introduzindo no gráfico o efeito dos relatórios na avaliação, torna-se visível que estes contribuem de forma positiva para a nota final, uma vez que apresentam valores ligeiramente superiores à avaliação contínua. O mesmo acontece com as notas das apresentações orais, que em qualquer dos anos em análise é sempre superior às outras notas obtidas.

Gráfico nº 13 – Avaliação Final de Simulação Empresarial



CONCLUSÃO

Com este trabalho de investigação pretendeu-se verificar o impacto da pandemia no desempenho dos estudantes na unidade curricular de Simulação Empresarial do curso de Licenciatura de Contabilidade e Finanças da Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal.

Verifica-se que em termos de desempenho escolar não houve diferenças significativas e que o modelo de avaliação contínua associada com a utilização de metodologias ativas como o PBL e baseadas na utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação foram valorizadas pelos estudantes e contribuíram para o incremento geral das suas competências técnicas nas diferentes áreas de conhecimento como a contabilidade financeira, finanças, contabilidade analítica e fiscalidade, mas também nas suas competências pessoais associadas às denominadas *softskills*.

A pandemia trouxe alterações profundas na forma como as instituições de ensino superior realizam as suas aulas, algumas das quais vieram para ficar, pelo que, é necessário investigar o impacto que essas alterações provocam. Assim, sugere-se como investigação futura um maior desenvolvimento da análise do impacto do ensino *online* nos estudantes em termos de dificuldades sentidas assim como da sua *performance*.

REFERÊNCIAS

- Almeida J.R.S & Almeida M.B. (2017). O processo ensino – aprendizagem permeado pela avaliação contínua, em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> no dia 20 de outubro de 2022.
- Berbel, N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina*, 32, 25-40. DOI: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25
- Brodie, L. (2009). eProblem-based learning: problem-based learning using virtual teams. *European Journal of Engineering Education*, 34(6), 497-509, DOI: 10.1080/03043790902943868
- Carbogim, F., Oliveira, L, Mendonça, E., Dionasson Marques, A., Friedrich, D., & Püschel, V. (2017). Ensino das habilidades do pensamento crítico por meio de problem based learning. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 26(4). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017001180017>
- Cardoso-Espinosa, E., Cortés-Ruiz, J., & Zepeda-Hurtado, M. (2021). The Development of Mathematics and Soft Skills at the Graduate Level through Project-Based Learning in Times of COVID-19. *TEM Journal*, 10(4): 1638-1644. DOI: 10.18421/TEM104-20
- Carraro, W. B. W. H., Theodoro, T. C. R., & Pinto, G. S. (2022). Percepções Quanto ao Uso de Ferramentas Tecnológicas na Aprendizagem de Contabilidade. *EaD Em Foco*, 12(1). <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i1.1611>
- Coiado, O., Yodh, J., Galvez, R., & Ahmad, K. (2020). How COVID-19 Transformed Problem-Based Learning at Carle Illinois College of Medicine. *Medical Science Educator*, 30, 1353–1354. <https://doi.org/10.1007/s40670-020-01063-3>
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P., & Lam, L. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 9-28. DOI:<https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Falcão, R., Hamza, K., Veloso, A., & Campomar, M. (2017). Novas metodologias de Ensino? O discurso do sujeito coletivo de uma turma de administração. *Revista Alcance – Eletrônica*, 24(3), 445-459.
- Fonseca U.J. & Lopes M.M. (2018). Avaliação contínua da aprendizagem como indicador da qualidade equacional. *Id on Line, Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 12, N. N. 41, p. p.124-138, 2018 - ISSN 1981-1179, Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>
- França, A., & Araújo, E. (2009). Ressignificar a docência diante das tecnologias de informação e comunicação. *Educação e Filosofia*, 23(45), 185–200.
- Ghazal, G., Alian, M., & Alkhalwaldeh, E. (2022). E-Learning and Blended Learning Methodologies Used in Universities During and After COVID-19. *IJIM*, 16(18), 19-43. <https://doi.org/10.3991/ijim.v16i18.32721>.
- Gomes, R., Brito, E., & Varela, A. (2016). Intervenção na formação no ensino superior: a aprendizagem baseada em problemas (PBL). *Interações*, 42, 44-57.

- Guppy, N., Verpoorten, D., Boud, D., Lin, L., Tai, J., & Bartolic, S. (2022). The post-COVID-19 future of digital learning in higher education: Views from educators, students, and other professionals in six countries. *British Journal of Educational Technology*, 53, 1750–1765. <https://doi.org/10.1111/bjet.13212>
- Haslam, C., Madsen, S., & Nielsen, J. (2021). Problem-based Learning during the COVID-19 Pandemic: Can Project Groups Save the Day?. *Communications of the Association for Information Systems*, 48, 161-168. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.04821>.
- IFAC. (2019). International Education Standard 2, Initial Professional Development – Technical Competence (Revised). <https://www.ifac.org/system/files/publications/files/IAESB-IES-2-Technical-Competence.pdf>
- Januszewski, A., & Grzeszczak, M. (2021). Internship of Accounting Students in the Form of E-Learning: Insights from Poland. *Education Sciences*, 11, 447. <https://doi.org/10.3390/educsci11080447>.
- Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood. *Education Practicu*.
- Lusher, A. L., Huber, M. M., & Valencia, J. M. (2012). Empirical Evidence Regarding the Relationship between the Computerized Classroom and Student Performance in Introductory Accounting. *The accounting educators' journal*, XXII.
- Meral, M., Akuner, C., & Temiz, I. (2012). Competencies of Teachers' use of Technology in Learning and Teaching Processes. *Elektronika Ir Elektrotechnika*, 18(10), 93–97. <https://doi.org/10.5755/j01.eee.18.10.3072>
- Monticeli, A. R., Silva, N. C. da, Silva, L. E. da, & Carvalho, E. G. (2022). Aplicabilidade de Softwares Educacionais no Ensino e Aprendizagem. *Revista FSA*, 19(2), 116–129. <https://doi.org/10.12819/2022.19.2.6>
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>.
- Ota, E., & Murakami-Suzuki, R. (2022). Effects of Online Problem-Based Learning to Increase Global Competencies for First-Year Undergraduate Students Majoring in Science and Engineering in Japan. *Sustainability*, 14. <https://doi.org/10.3390/su14052988>
- Públio Júnior, C. (2018). O docente e o uso das tecnologias no processo de ensinar e aprender. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 13(3), 1092–1105. <https://doi.org/10.21723/riace.v13.n3.2018.11190>
- Rodrigues J. A. (2015). Avaliação contínua na formação docente. II congresso Nacional de Educação, Plataforma Espaço Digital, em 20 de outubro de 2022 em <http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/15554>
- Rodrigues J. A, Gonçalves E.S., & Rodrigues L. A. (2015). Relatos de impactos da avaliação contínua na educação. Anais VII FIPED, Plataforma Espaço Digital, em 20 de outubro de 2022 em <http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/17687>.
- Rosa, H., Picolli, I., & Leonel, E. (2021). A efetividade da aprendizagem baseada em problemas: um estudo de caso. *Revista Gestão em Análise*, 10(3),18-33. doi:10.12662/2359-618xregea.v10i3.p18-33.2021.
- Soares, S., Christopher Bulaon, C., Casa Nova, S., & Picolli, I. (2019). Aprendizagem baseada em problemas para os cursos de ciências contábeis: desafios e oportunidades de sua adoção. *CONTEXTUS – Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 17(1), 65-97.
- Silva, F. (2009). *As Tecnologias da Informação e Comunicação e o Ensino da Contabilidade*. Tese de Mestrado em Contabilidade e Auditoria, Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1555>
- Vaz M.A.P.L.M. (2011). *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: Desenvolvimento de competências cognitivas e processuais em alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção de Grau de Mestre em Ensino das Ciências.
- Tanjung, S., Baharuddin, Ampera, D., Fariyah, & Jahidin, I. (2022). Problem Based Learning (PBL) Model with Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK) Approach. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 10(3), 740-752. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2510>.
- Teixeira, A., Teixeira, N., Galvão, R., Costa, P., Wergikosky, T., & Bacalhau, F. (2022). Corporate Simulation and the Articulation of the Problem-Based Learning Methodology with the Continuous

Assessment Model. In Carvalho, L., Teixeira, N. & Pardal, P., (Eds.). *Handbook of Interdisciplinary and Practical Approaches to Managerial Education and Training*. IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-7998-8239-8.

Teixeira, A. B., Silva S., & Aleixo, M.C. (2014). As metodologias de ensino baseadas na resolução de problemas – O caso de Simulação Empresarial. *XXIV Jornadas Luso-espanholas de Gestão Científica, Leiria*. ISBN livro 978-972-8793-66-1 e ISBN CD 978-972-8793-65-4.

Urias, G., & Azeredo, L. (2017). Metodologias ativas nas aulas de administração financeira: alternativa ao método tradicional de Ensino para o despertar da motivação intrínseca e o desenvolvimento da autonomia. *Administração: Ensino e pesquisa*, 18(1), 39–67. DOI 10.13058/raep.2017.v18n1.473

Yew, E., & Goh, K. (2016). Problem-Based Learning: An Overview of its Process and Impact on Learning. *Health Professions Education*, 2, 75–79

Yustina, Mahadi, I., Ariska, D., Armentis, & Darmadi (2022). The effect of e-learning based on the problem-based learning model on students' creative thinking skills during the covid-19 pandemic. *International Journal of Instruction*, 15(2), 329-348. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15219a>