

Métodos de Ensino em Cursos Superiores de Ciências Contábeis

Organização:
Josir Simeone Gomes

Autores:
Josir Simeone Gomes
Patrycia Scavello Barreto Pinto
Melisa Maia de Paula
Deborah Gratz
José Carlos Fonseca
Noé Loureiro Madureira
Farid Succar Junior



Noé Loureiro Madureira -
Mestre em Ciências
Contábeis da UERJ

Farid Succar Junior -
Mestre em Ciências
Contábeis da UERJ

Josir Simeone Gomes -
Prof. Dr. em Administração
pela Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Prof.
Doutorado em Administração –
Universidade Unigranrio

Métodos de Ensino em Cursos Superiores de **Ciências Contábeis**



Direitos desta edição reservados ao Conselho Regional de Contabilidade do Rio de Janeiro.

Projeto Gráfico: Cyan Studio - www.cyan.com.br

Revisão: Estela Rosa | Cyan Studio

Coordenador de publicações - CRCRJ:

Dr. Francisco José dos Santos Alves - Vice-Presidente de Pesquisas e Estudos Técnicos

G 633m

Gomes, Josir Simeone(org.)

Métodos de ensino em cursos superiores de ciências contábeis

/Josir Simeone Gomes ... (et al). – Rio de Janeiro : CRCRJ, [2013].

79p.

ISBN 978-85-64555-04-4

1. Contabilidade. 2. Ensino superior I. Pinto, Patricia Scavello Barreto. II. Paula, Melisa Maia de. III. Gratz, Deborah, IV. Fonseca, José Paulo, V. Madureira, Noé Loureiro, VI. Succar Junior, Farid. VII. Título.

CDU – 657:378

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Patrícia T. Trindade da Silva – CRB 7 4629



Conselho Regional de Contabilidade do Rio de Janeiro;
Vice-Presidência de Pesquisas e Estudos Técnicos
Rua Primeiro de Março, 33 - Centro, Rio de Janeiro/RJ
Cep: 20010-000
Tel.: (21) 2216-9595 / Fax.: (21) 2216-9616
E-mail: crcrj@crcrj.org.br

www.crc.org.br

Sumário

Metodologia do Ensino: Uma Análise da Percepção dos Alunos Frente a Diferentes Formas de Ensino..... 7

- Josir Simeone Gomes, D. Sc. - Professor do Programa de Doutorado da Universidade Unigranrio
- Patricia Scavello Barreto Pinto – Mestre em Ciências Contábeis – UERJ
- Melisa Maia de Paula – Mestre em Ciências Contábeis – UERJ

O Uso de Método de Aprendizado Ativo em Cursos de Graduação em Ciências Contábeis: Descrição da Experiência do Estágio Docente Utilizado pelo Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ Através de Seus Mestrandos..... 31

- Deborah Gratz – Mestre em Ciências Contábeis – UERJ
- José Carlos Fonseca – Mestre em Ciências Contábeis – UERJ
- Josir Simeone Gomes, D. Sc. – Professor no Programa de Doutorado da Universidade Unigranrio

Estudo Sobre os Métodos de Ensino Utilizados nos Cursos de Ciências Contábeis e Administração da Universidade Estadual do Rio de Janeiro: A Percepção de Docentes e Discentes..... 47

- Noé Loureiro Madureira – Mestre em Ciências Contábeis – UERJ
- Farid Succar Junior – Mestre em Ciências Contábeis – UERJ
- Josir Simeone Gomes, D. Sc. – Professor do Programa de Doutorado da Universidade Unigranrio

Metodologia do Ensino: Uma Análise da Percepção dos Alunos Frente a Diferentes Formas de Ensino

Josir Simeone Gomes

Professor do Programa de Doutorado da Universidade Unigranrio, josirgomes@superig.com.br

Patrycia Scavello Barreto Pinto

Mestrando em Ciências Contábeis pela UERJ, patryciascavello@gmail.com

Melisa Maia de Paula

Mestrando em Ciências Contábeis pela UERJ, melisamaia@yahoo.com

Resumo: Uma das grandes preocupações nos meios acadêmicos está centrada na discussão sobre a necessidade de renovação dos processos educacionais. Pautada nesta discussão procurou-se analisar, em uma Universidade Pública situada no Estado do Rio de Janeiro, no curso de graduação em Administração de Empresas, qual é a percepção dos alunos sobre o método de ensino da disciplina Contabilidade Geral I. O foco é a percepção desses alunos sobre o método de ensino, ou seja, se os mesmos a qualificam como método ativo ou passivo. E, em segundo lugar, procurou-se ver se existem similaridades ou diferenças dessas percepções para os alunos do curso presencial e os do curso à distância. Esta pesquisa pode ser considerada como um estudo de caso e o método de coleta de dados utilizado foi o questionário. A partir da análise dos resultados, verificou-se que a percepção dos graduandos quanto ao método de ensino apresenta diferenças significantes. Pode-se perceber que os alunos do curso presencial se sentem menos envolvidos com a construção de sua aprendizagem. De forma inversa, os alunos à distância mostraram-se mais ativos na busca do conhecimento. É cabível salientar que, em algumas situações, essa divergência é explicada pela diferença de metodologia empregada por cada uma das formas de ensino.

Palavras-chave: Aprendizagem Ativa e Passiva. Ensino Presencial. Ensino à Distância.

Área temática: Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade

1 Introdução

Uma das grandes preocupações nos meios acadêmicos está pautada na discussão sobre a necessidade de renovação dos processos educacionais.

O processo de aprendizagem é uma experiência pessoal, mas não é uma atividade isolada e sim resultado da interação de diversos agentes, principalmente de educadores e educandos. Para a materialização de tal processo, existem diversos métodos de ensino, classificados em passivos e ativos e aplicados cada qual conforme as particularidades do conteúdo a ser ensinado, dos perfis do professor e dos alunos, do contexto social e cultural, das condições físicas do ambiente, dentre outras.

Para alguns professores ensinar é transmitir conhecimento, desta forma a aprendizagem acontece de fora para dentro e a principal responsabilidade do professor é o de ser grande conhecedor do assunto que irá tratar em sala de aula. O ensino baseado na concepção behaviorista de aprendizagem é centrada no professor. Aos alunos, cabe apenas receber de forma passiva as informações e também possuir comportamentos que lhe são determinados. Esse modelo privilegia o treino, a repetição e a memorização mecânica das palavras, conceitos e soluções para determinados problemas (Macedo; Macedo; Castro; 2007). Ainda segundo estes autores, na concepção interacionista, o ensino é centrado no aluno, a aprendizagem ocorre de dentro pra fora e o professor deve ser o orientador no processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Marion e Marion (2008), a ideia central do método centrado no aluno é que os estudantes deverão tornar-se “pensadores-críticos” e, assim, o processo de aprendizagem se tornará mais dinâmico. Eles deverão desenvolver a capacidade de autoiniciativa de descobrimento que permita um processo de aprendizagem contínuo e de crescimento em sua vida profissional.

É na tentativa de discutir sobre a forma de ensino/aprendizagem que será investigado como isso é percebido dentro dos ensinamentos presenciais e à distância.

No chamado ensino presencial, a sala de aula é o espaço catalisador de saberes e práticas, e é ele o palco das trocas objetivas de materiais e de interações intersubjetivas.

Nos dias atuais, com avanço da tecnologia e das formas de comunicação, tem-se o advento do ensino à distância. A educação à distância (Ead), com suas particularidades, potenciais e limitações, aponta um novo caminho para a difusão da prática pedagógica de natureza interdisciplinar. Para este tipo de ensino são utilizados um conjunto de recursos, principalmente de redes e equipamentos computacionais, de forma a propiciar um aprendizado crítico, significativo e sem fronteiras. Estas tecnologias que agem por trás da Ead permitem altos níveis de interatividade, como afirma Quadros e Martins (2004).

Nesta pesquisa, se está trabalhando com a mesma proposta pedagógica, o conteúdo a ser desenvolvido é o mesmo, assim como o perfil dos discentes que se pretende formar. Assim, será analisada a mesma universidade, os mesmos professores da mesma disciplina, porém a forma de ensino difere entre presencial e à distância. Todas essas características são as mesmas para que haja base para uma possível comparação dentro dos métodos de ensino, passivo e ativo, nas diferentes formas de ensino, presencial e à distância.

Quadros e Martins (2004), destacam:

Rever, discutir e redefinir o modelo moderno de produção e difusão do conhecimento parece se constituir em necessidade imperativa frente às novas demandas colocadas por um mundo em constante redefinição, marcada pelo processo crescente de globalização da produção, reconfiguração das economias, acelerado desenvolvimento tecnológico e conseqüente modificação das relações e práticas políticas e sociais.

Nesse contexto, a fim de contribuir para a melhoria no processo de ensino/aprendizagem em um ambiente, cujas transformações no ambiente social fazem surgir novas mudanças, nasce a necessidade de construção de currículos com caráter flexível, interdisciplinar e até certo ponto globalizado.

Centrado na questão do aprendizado do aluno, um ponto muito discutido é a forma de ensino, presencial ou à distância, visto que cada uma possui metodologia de ensino diferente, mas, ao mesmo tempo, buscam alcançar um objetivo em comum: a construção do conhecimento.

A preocupação com a forma e a qualidade de ensino está sempre em evidência, pois ainda há muito preconceito com esses quesitos quando se trata

de ensino à distância. Esta questão é destacada por Silva (2010), quando afirma que após verificar que o ensino à distância necessita manter currículo e avaliação idênticos ao ensino tradicional, é natural que haja questionamentos se existe na literatura algum estudo em que seja estabelecida comparação desta metodologia com o ensino tradicional para descobrir quais as respostas de cada metodologia, se estão caminhando na mesma direção, no mesmo ritmo ou se alguma está provocando melhor desempenho que a outra.

Diante do exposto e da importância da metodologia do ensino adotada em cada tipo de ensino, este trabalho tem como objetivo verificar qual a percepção dos alunos do curso de Administração de Empresas presencial e à distância, de uma mesma Instituição de Ensino, sobre a disciplina Contabilidade Geral I. O conteúdo da disciplina é o mesmo e a equipe de professores que ministra também. Para tanto, esse trabalho visa também identificar a existência de alguma limitação da metodologia à distância que comprometa o aprendizado, mesmo sabendo que não existe diferença de conteúdo das disciplinas de contabilidade em função do material utilizado ser o mesmo.

Segundo Peters (1998, 2001) *apud* Silva (2010, p. 32), não se está lidando com um processo de transição no campo da educação, mas com transformações rápidas e abruptas que envolvem mudanças de paradigma. Observa-se, assim, que o principal desafio da educação à distância é o mesmo que enfrenta a educação presencial: elevar o nível de formação em distintos níveis, em especial no nível de formação universitária que está propiciando à população, bem como estimular a pesquisa visando avanços nessas melhorias.

Dentro desse contexto o papel do professor é reconfigurado e este passa a atuar como mediador e estimulador do processo de aprendizagem.

Por fim, existe uma lamentável confusão entre o emprego das tecnologias da informação e da comunicação como um conjunto de ferramentas da educação à distância, e a prática da educação a distância em si. O acesso à informação não é equivalente ao acesso ao conhecimento e às oportunidades de educação, e isso se deve não apenas à Ead, mas também ao ensino presencial. Devemos abordar as novas formas de comunicação como oportunidades estimulantes para o uso da linguagem com a finalidade de pensar conjuntamente e como novos meios de montagem de andaimes para os pro-

cessos de construção do conhecimento dos estudantes no uso da linguagem como instrumento do pensamento (Mercer; Estepa, 2001, p. 33).

2 Referencial Teórico

Os métodos de ensino passivo têm sua estrutura ancorada na figura do professor, detentor de todo o saber que será fornecido aos alunos, independentemente da participação ou interesse destes. Neste modelo, em geral, o plano de aula é previamente desenhado pelo professor e rigorosamente respeitado em sua forma, conteúdo e tempo de exposição, haja vista que o espaço destinado à participação dos alunos é limitado ou até mesmo inexistente. Dentro desse ambiente construído sobre esta filosofia de ensino, dificilmente são permitidos os questionamentos, discussões ou diversificações sobre o tema em estudo, deixando os alunos na sala de aula tolhidos da sua autonomia de busca pelo saber. Adicione-se a isto o agravante da ignorância de muitos educadores que supõem a onisciência do assunto tratado e não vestem a capa da humildade, que lhes permitiria ampliar seus conhecimentos, teóricos ou não, com seus educandos. Assim sendo, mesmo não se caracterizando como uma regra geral, o resultado observado em muitas situações é o de um aluno desinteressado, desmotivado e com baixo rendimento escolar.

Em oposição a esta filosofia, surgem os métodos de ensino ativo, que se fundamentam principalmente nos alunos e, coadjuvadamente, no professor. Os primeiros personagens são os principais agentes do processo, construtores do seu próprio conhecimento a partir de dinâmicas participativas e práticas com a orientação do professor. Como exemplos desta metodologia há a Aprendizagem Baseada em Problemas, os Jogos de Negócios, os jogos de *RPG* (*Role Playing Games*) e o Método de Casos. Em geral, todas estas abordagens educativas, por suas características interativas, cativam o estudante, levando-o a um patamar de interesse e motivação que o impulsiona na busca por novos conhecimentos e que também promove o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para sua vida pessoal e profissional. No entanto, seja qual for o caminho escolhido, o objetivo primeiro do magistério deve ser sempre o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos.

Diante disso, do aluno se espera uma participação ativa, participação esta que influenciará diretamente em seu aprendizado. Também se espera que este se prepare para a discussão da aula, através da leitura prévia,

da busca de significados de conceitos ainda não absorvidos, do estudo da teoria na qual se baseia a aula, além, é claro, da discussão com colegas em pequenos grupos objetivando a troca de impressões e opiniões.

Dessa forma, Moraes, Santos e Soares (2010, p. 02) sintetizam o exposto tratando sobre o ensino brasileiro:

Fazendo uma análise das práticas educativa e pedagógica há uma necessidade de transformar as concepções e práticas educativas, que ultimamente vem prevalecendo um ensino para memorização que conduz à passividade do aluno. É necessário aplicar um processo de ensino e aprendizagem voltado a uma educação dirigida ao conhecimento e a formação de cidadãos, que prepara o indivíduo para desenvolver sua personalidade, transformar o mundo e se transformar.

Hoje mais do que nunca, a educação e o acesso a ela estão determinados pelo acesso à informação. O ensino a distância não é algo novo; ele aparece hoje instrumentalizado mais poderosamente pelo uso dos computadores e da Internet.

Há uma constante necessidade de se trabalhar a cultura de alunos e docentes em relação às novas formas de ensino e aprendizagem, porém o uso adequado de tecnologias não se firma por si só, a introdução das tecnologias da informação e da comunicação não garante um ensino melhor, visto que os meios podem ser usados de maneira conservadora. Portanto, faz-se necessário que por trás dessa tecnologia haja uma instituição de ensino que possua um projeto intencional e deliberado de mudanças, e que haja um processo pedagógico onde o princípio da interdisciplinaridade, da aprendizagem colaborativa e da autonomia do aluno sejam implementados e assegurados pelo uso de processos interativos.

Macedo, Macedo e Castro (2007, p. 34) tratam de forma direta sobre a influencia dos recursos adotados:

Algumas pessoas acreditam que o ensino construtivista só acontece quando o professor faz uso de materiais concretos e das Tecnologias da Informação e Comunicação. Se considerarmos apenas o uso desses recursos no processo de ensino, verificaremos que nem as TIC nem o material concreto sozinhos são os fatores de-

terminantes de uma postura tradicional ou construtivista, e sim o uso que damos a essas ferramentas ao conduzir uma determinada aula. Por exemplo: um professor pode dar uma nova roupagem ao seu ensino trocando o quadro e giz pelo computador e o projetor de slides e mesmo assim continuar dando uma aula tradicional ao não permitir a participação dos alunos, ao não levar em conta seus conhecimentos prévios, nem procurando desenvolver a autonomia dos mesmos através da pedagogia de projetos ou não utilizando o debate de ideias para despertar o senso crítico de seus alunos.

Dentro desse novo cenário, as atenções se voltam para a identificação das melhores estratégias pedagógicas e também a reconhecer qual o conjunto de meios de comunicação e informação favorece a melhoria da qualidade dos processos educativos. Sem dúvida essas escolhas devem variar em função da proposta pedagógica do curso, do perfil discente que se pretende formar e do conteúdo a ser trabalhado.

Entretanto, não é a modalidade do ensino que determina a efetividade do aprendizado. A educação, seja ela presencial ou à distância, deve propiciar ao estudante, entre outras coisas, alguns aspectos fundamentais para sua formação como cidadão, tais como: consciência crítica, criativa e participativa; formação sólida que permita apreender conteúdos, que fundamente a análise e interpretação da realidade; e, vinculação da teoria e com a prática, contextualizada nos aspectos sócio, econômico, político e cultural.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a educação à distância é um sistema de ensino diferenciado, tanto pelo suporte de aprendizagem como pelo público a que se destina. Porém isso não tem se validado, visto que o perfil de aluno desta modalidade nesses últimos anos tem se modificado.

Não só no ensino presencial, mas também na Ead vemos que há uma oportunidade diferenciada para o estabelecimento de novas e outras relações entre educador-educando-conhecimento, bem como para a socialização do conhecimento científico. Porém, é notório lembrar que caberá ao professor buscar adaptar o conteúdo produzido ao ambiente virtual e a nova concepção de Ead, auxiliando no processo de implantação de novas tecnologias, apresentando e dando informações correlatas e possíveis falhas cometidas em cursos à distância, transmitindo o essencial para implementação, a fim de aprimorar e evitar erros futuros.

Oliveira, Costa e Moreira (2001) reforçam o exposto afirmando que o uso de diferentes mídias educacionais, as pesquisas na Internet e a pedagogia de projetos podem ser utilizados pelo professor como ferramentas para apoiar o ensino. Estes recursos, juntamente com a mediação eficaz do professor, ajudam os alunos na resolução de problemas, na análise de hipóteses, na experimentação e na busca de melhores soluções, constituindo-se assim um novo paradigma educacional.

Dentro da Ead o trabalho docente é diferenciado e justifica-se, segundo García (2008), por dois motivos que chamam a atenção. O primeiro refere-se ao fato de o trabalho docente estar delegado a dois sujeitos distintos, quais sejam, professor e tutor. O segundo é o fato de a educação à distância ser definida como uma modalidade de ensino diferenciada pela utilização das tecnologias de comunicação e informação (TCIs) para mediação didático-pedagógica. Dessa forma, pode-se evidenciar que o trabalho do professor, nesta modalidade de ensino, começa a ganhar novos significados, visto que este precisa interagir com o aluno através da tecnologia, ampliando e diversificando o trabalho. Ainda nas palavras de García (2008), o professor em Ead, no Brasil, é uma construção histórica em andamento e as nuances de suas atividades são representadas pelo embate entre formas de ser professor presencial e ser professor em Ead.

Porém, a percepção de um conteúdo de uma disciplina vai além da sala de aula. O momento extra-classe reflete no aprendizado do aluno, dessa forma muito se fala, portanto, que no ensino presencial o aluno tem possíveis “vantagens” sobre o processo do aluno de ensino à distância. Mas, segundo Burnham e Souza (2010), dentro desta modalidade evidencia-se a correlação entre a colaboração, a produção e o compartilhamento do conhecimento tácito e explícito, e completa:

Ou seja, ao contrário do que alguns pensam, a produção do conhecimento nestes cursos deve basear-se, prioritariamente, na interação entre os conhecimentos dos alunos e professores e não no estudo, predominantemente, individualizado e unidirecional (professor como emissor e aluno como receptor). Neste contexto foi desenvolvida uma metodologia, denominada Compondo, para apoiar o desenvolvimento de atividades didático pedagógicas para cursos oferecidos totalmente ou parcialmente à distância, levando em consideração o processo de criação, transformação e compartilhamento do conhecimento.

Nesta pesquisa, em ambos os cursos, o material utilizado foi o mesmo, visto que este material, chamado de material didático impresso, é produzido pelo próprio corpo docente do curso e da universidade em questão. Esse material foi inicialmente criado para ser utilizado no ensino à distância, porém, como a abordagem e a didática tem sido muito bem questionadas, alguns destes profissionais estão utilizando o mesmo material na educação presencial. Esse material é preparado pelo professor, chamado conteudista. Passa então pela equipe de produção de material didático e desenho instrucional para adaptá-lo à metodologia à distância.

Esse material não é equivalente a escrever um livro-texto, mas sim a escrever o material que é passado nas aulas, que deve vir permeado de comentários e sugestões de outras leituras, características da Ead. Além disso, há todo o trabalho desenvolvido pela equipe de *design*, que tem o desafio de tornar a apresentação visual do texto mais atrativa para o aluno que estuda sozinho.

O material didático é complementado por outras mídias, que são elaboradas ou indicadas a partir do material impresso, de forma que complemente o que foi abordado na aula ou ainda de forma à mostrar ao aluno os diversos caminhos que seu estudo pode tomar, ou seja, essas mídias vem para orientar o estudo.

Para Silva (2010), esse assunto já foi abordado em um estudo comparativo entre educação à distância e tradicional de Gagne e Sheperd (2001) em contabilidade e não encontrou diferenças no desempenho entre os alunos dos cursos *on-line* e dos presenciais, nem mesmo em relação à experiência e à aprendizagem. Entretanto, houve diferenças significativas na avaliação do professor (*feedback* do estudante) e os alunos *on-line* também apontaram a interação baseada em texto (limitada em comparação à comunicação oral) como uma das fraquezas do curso *on-line*.

3 Metodologia

Quanto ao objetivo, a pesquisa é descritiva, uma vez que visa a observar, registrar, analisar e classificar os fatos sem que o pesquisador interfira sobre eles (Andrade, 2001). Pode-se dizer que ela está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. Além disso, ela pode se interessar pelas relações entre variáveis e, desta forma, aproximar-se das pesquisas experimentais.

A pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou de determinado fenômeno, mas não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação (Vieira, 2002).

Quanto ao tipo de metodologia da pesquisa, esta pode ser delimitada como um estudo de caso, pois foca no entendimento da dinâmica presente dentro de um único meio. E, conforme enfatiza Gil (2000, p. 58): “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um, ou de poucos objetos, de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado”.

Este trabalho tem como população os alunos do curso de graduação em Administração de Empresas de uma determinada Universidade Pública situada no Estado do Rio de Janeiro que estão cursando a disciplina Contabilidade Geral II. Dentro desta população foi extraída uma amostra de forma aleatória, portanto, a amostra pode ser considerada como probabilística (Malhotra, 2007, p. 325).

Quanto ao instrumento de coleta de dados, utilizou-se o questionário, que segundo Cervo e Bervian (2002), refere-se a um instrumento para obter respostas às questões por um método que o próprio informante consiga preencher. Deve ter caráter impessoal para assegurar uniformidade na avaliação da situação pesquisada. As indagações podem ser feitas por meio de perguntas fechadas que serão padronizadas, objetivas, de fácil explicação, codificação e análise; ou por meio de perguntas mistas, onde se abrem as perguntas para obtenção de esclarecimentos às respostas. De acordo com Oliveira *et al.* (2003, p. 71) o questionário “é uma das formas mais utilizadas para obtenção de dados, por permitir mensuração mais exata”.

De acordo com Collis e Hussey (2005), o método de coleta de dados pode ser considerado de caráter quantitativo quando se preocupa com a frequência de ocorrência de um determinado fenômeno ou variável, ou seja, envolve coletar e analisar dados numéricos e aplicar testes estatísticos.

O questionário possui perguntas comuns aos estudantes da modalidade presencial e à distância, mas depois divide-se, direcionando as perguntas para cada tipo de ensino. Assim, dentro das questões comuns às formas de ensino, buscou-se observar o que os discentes do curso de graduação haviam achado da disciplina Contabilidade Geral I (Cont I); se os conhecimentos adquiridos nesta disciplina foram importantes e suficientes para

o desempenho do aluno na disciplina Contabilidade Geral II (Cont II); procurou-se investigar também qual a opinião do aluno frente à estrutura, conteúdo e linguagem do material didático. Focando somente no aluno do curso à distância, procurou-se saber a frequência que o mesmo estudava o material de Cont I, que procurava o tutor à distância e presencial e de que forma os mesmos atenderam a esse aluno. Já no curso presencial, as perguntas específicas foram sobre a frequência com que os alunos estudavam o material antes da aula; sobre a participação dos mesmos em sala de aula; se sentiam-se a vontade para expressar sua opinião; de que forma era o relacionamento dentro e fora de sala de aula com o professor e o que achou de seu atendimento; e se o professor estimulava, ajudava e discutia sobre as tarefas e avaliações.

Para tabulação e análise dos dados foi utilizado o *SPSS Data Entry*.

Esta pesquisa se limita a observar a amostra que está sendo analisada, não podendo ter os resultados extrapolados para o todo, porém permitindo uma reflexão sobre a percepção dos alunos dos ensinos presencial e à distância sobre a metodologia empregada na disciplina Contabilidade Geral I.

4 Resultados

Durante a pesquisa, foi passado um questionário para os alunos do curso de Administração de Empresas dos ensinos presencial e à distância. Dos 50 questionários enviados aos alunos do ensino presencial, 29 foram respondidos. Já dos 50 questionários enviados aos alunos do ensino à distância, 38 foram respondidos, totalizando 67 respondentes dos questionários.

A primeira análise é feita em relação às questões de 01 a 10 do questionário, que são as mesmas para ambas as formas de ensino. Não se tem o objetivo de discutir qual é efetivamente a melhor opção, mas verificar que uma diferente forma de passar o ensino pode levar o aluno a ter percepções distintas sobre a mesma disciplina. Para tanto, foi considerado o mesmo profissional que leciona a mesma disciplina em ambos os cursos, onde é ensinado o mesmo conteúdo e utiliza-se o mesmo material.

A primeira pergunta do questionário foi para que o aluno identificasse sua forma de ensino, evidenciando, portanto que 43,3% são alunos do ensino presencial, enquanto 56,7% dos respondentes se identificaram como alunos do ensino à distância.

Em termos gerais, na segunda pergunta foi indagado ao aluno sobre o que o mesmo achou da disciplina Contabilidade Geral I, aqui chamada de Cont I, e 55,1% dos alunos do ensino presencial afirmou que gostou ou era indiferente a mesma, apresentando ainda um percentual de 13,8% de respondentes que afirmaram não ter gostado. De forma contrária, não houve respondente do ensino à distância que tenha afirmado ter detestado a disciplina e a grande maioria, 81,5%, concentrou-se em responder que gostou ou gostou muito da disciplina, como podemos evidenciar na Tabela 1.

Tabela 1 - Percepção sobre a disciplina Cont I

Questão 2: "Em termos gerais, o que você achou da disciplina de Contabilidade Geral I – Cont I?"

		Gostei muito	Gostei	Sou indiferente	Não Gostei	Detestei
Formas de Ensino	Presencial	3,4%	37,9%	17,2%	27,6%	13,8%
	Distância	28%	52,6%	7,9%	10,5%	0,0%

Na terceira pergunta foram feitas duas afirmações, a primeira para saber se os conhecimentos adquiridos na disciplina de Cont I serão importantes para o desempenho profissional do aluno, e a segunda para saber se os conhecimentos adquiridos em Cont I foram suficientes para compreender a disciplina. O que evidenciou-se dentro dessas afirmativas é que elas tiveram uma relação direta dentro das respostas dos alunos presenciais e não tão diretas nos alunos à distância, visto que em ambas as respostas não foram tão equivalentes. Quanto aos alunos presenciais, as respostas para ambas as perguntas se concentraram entre concordo e discordo, o que somou um percentual de 79,2% na primeira afirmativa e 82,8% para a segunda afirmativa. Já para os alunos à distância, quando expostos a afirmação sobre os conhecimentos adquiridos serem importantes para seu desempenho profissional, 50% dos respondentes afirmaram concordar totalmente (Tabela 2), porém dentro desta questão pode ser feito um *link* com a idade dos respondentes, visto que nessa forma de ensino a idade dos alunos é variada e concentra-se com a mesma proporção: 28,9%, de alunos com idade entre 18 e 20 anos e alunos com mais de 32 anos. Portanto, o que se evidencia, é que há uma forte probabilidade de que esses alunos já devam ter seu trabalho, o que facilita para o mesmo identificar se a disciplina em questão realmente é importante para seu desempenho profissional, o que não há como

se afirmar com os alunos presenciais, visto que dentro da amostra, não foi identificado que houvesse aluno com idade acima de 26 anos, concentrando, num percentual de 58,6% a idade entre 18 e 20 anos (Tabela 3).

Tabela 2 - Conhecimento Desempenho Profissional

Questão 3: “Os conhecimentos adquiridos na disciplina de Cont I serão importantes para o meu desempenho profissional” e “Os conhecimentos adquiridos em Cont I foram suficientes para compreender a disciplina.”

		Concordo Totalmente		Concordo		Não concordo e nem discordo		Discordo		Discordo Totalmente	
Formas de Ensino	Presencial	2	6,9%	9	31%	7	24,1%	7	24,1%	4	13,8%
	Distância	19	50%	15	39,5%	2	5,3%	2	5,3%	0	0,0%

Conhecimento Compreensão da Disciplina

		Concordo Totalmente		Concordo		Não concordo e nem discordo		Discordo		Discordo Totalmente	
Formas de Ensino	Presencial	6,9%		27,6%		27,6%		27,6%		10,3%	
	Distância	15,8%		39,5%		15,8%		13,2%		00,0%	

Ainda centrados na terceira questão do questionário, sobre se os conhecimentos adquiridos foram suficientes para a compreensão da disciplina, 55,3% dos alunos à distância concordaram com essa afirmativa e não houve evidência de alunos dessa modalidade de ensino que tenham discordado totalmente. De forma contrária, 10,3% dos alunos presenciais discordaram totalmente desta questão.

Tabela 3 - Idade

Questão 8: “Qual a sua idade?”

		18 a 20	21 a 23	24 a 26	26 a 28	29 a 31	Mais de 32
Formas de Ensino	Presencial	58,6%	34,5%	6,9%	27,6%	0%	0%
	Distância	28,9%	13,2%	13,2%	13,2%	5,3%	28,9%

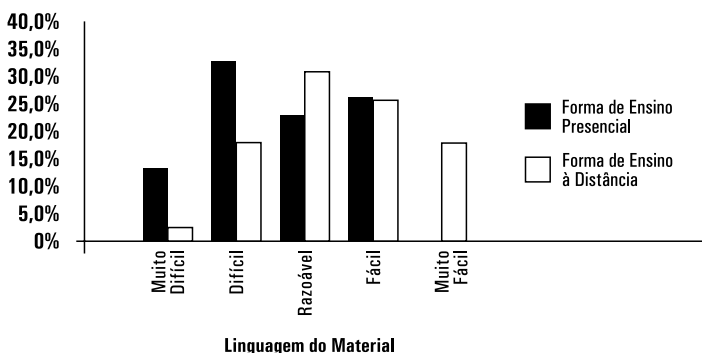
Na quarta questão (Tabela 4), o aluno deveria opinar sobre a estrutura do programa da disciplina. A maior parte, 60,5% dos alunos do ensino distância, afirmou achar a estrutura razoável ou bem estruturada, obtendo ainda um percentual de 18,4% de alunos que acharam o material muito bem estruturado, algo que não se viu entre os alunos presenciais, onde nenhum deles achou essa resposta válida, concentrando-se ainda entre as respostas mal estruturado (34,5%) e bem estruturado (27,6%).

Tabela 4 - Estrutura do programa

Questão 4: “Qual a sua opinião em relação à ESTRUTURA do programa da disciplina Cont I?”

		Muito Mal Estruturado	Mal Estruturado	Razoavelmente Estruturado	Bem Estruturado	Muito Bem Estruturado
Formas de Ensino	Presencial	13,8%	34,5%	24,1%	27,6%	0%
	Distância	5,3%	15,8%	26,3%	34,2%	18,4%

Gráfico 1



Na questão cinco procurou-se investigar o que o aluno achou da linguagem do material. Os alunos presenciais, assim como na questão anterior, afirmaram, em sua maioria (58,6%), que a linguagem era difícil ou razoável, o que mostra que para esses há uma relação entre a estrutura e a linguagem do material. Já para os alunos à distância, as respostas em relação à pergunta sobre a estrutura se manteve, ou seja, 32,4% diz que a linguagem é razoável e 27% diz ser fácil.

Na sexta pergunta procurou-se saber a opinião quanto ao conteúdo do material didático, onde 31% dos alunos presenciais acharam difícil, enquanto 54,1% dos alunos à distância acharam razoável.

O que se pode verificar dentro dos respondentes presenciais é que entre as questões quatro, cinco e seis existe uma relação, pois os percentuais variam muito pouco, como pode-se verificar nos gráficos abaixo. Ainda nessa questão, sobre os alunos à distância, há uma pequena variação, mas, mesmo assim, as respostas não fogem da linha seguida por esses respondentes.

Gráfico 2

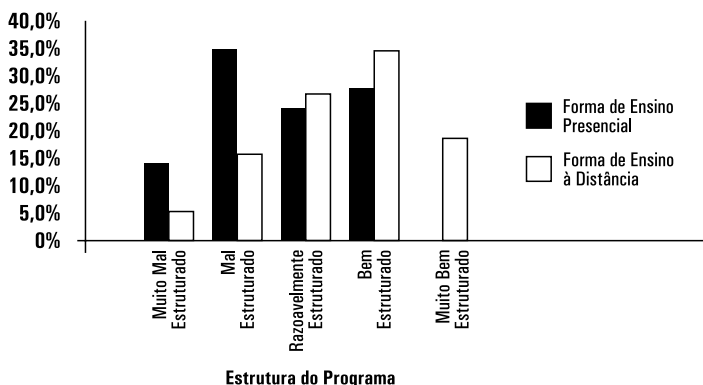
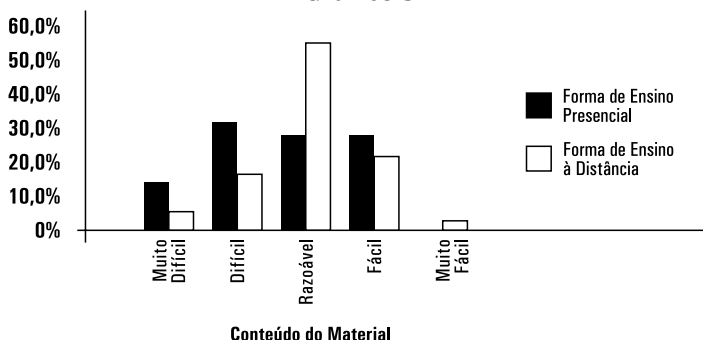


Gráfico 3



Na sétima pergunta, procurou-se verificar se a disciplina em foco, Cont I, deu embasamento para a disciplina sequente, Cont II, e o que se evidenciou foi que 51,7% dos alunos presenciais afirmam que em partes isso é verdade, enquanto que 54,1% dos alunos à distância afirmam que isso é verdadeiro, como verificado na tabela 5.

Tabela 5 - Base para Cont II

Questão 7: “Os conhecimentos em Contabilidade obtidos em Cont I foram suficientes para dar embasamento para Cont II?”

		Sim	Não	Em parte
Formas de Ensino	Presencial	44,8%	3,4%	51,7%
	Distância	54,1%	8,1%	37,8%

Na pergunta número dez, que fecha a primeira parte dessa investigação de base comum às duas formas de ensino, procurou-se saber a frequência com que os alunos estudavam antes das aulas, ou seja, se os mesmos se preparavam de acordo com o cronograma da disciplina. No ensino presencial um número expressivo, 20,7%, afirmou nunca ter estudado, e a maioria, 37,9%, afirmou raramente estudar. Já no ensino à distância, de forma completamente oposta, não houve nenhum respondente que tenha afirmado nunca ter estudado e 50% da amostra afirmou ter estudado algumas vezes (Tabela 6). É necessário lembrar que os alunos do ensino à distância seguem um cronograma de estudo por semana e estudam sozinhos com o material didático que lhe é fornecido, portanto não há professor para dar aula, apenas tutores que tem a função de tirar dúvidas.

Tabela 6 - Frequência de estudo

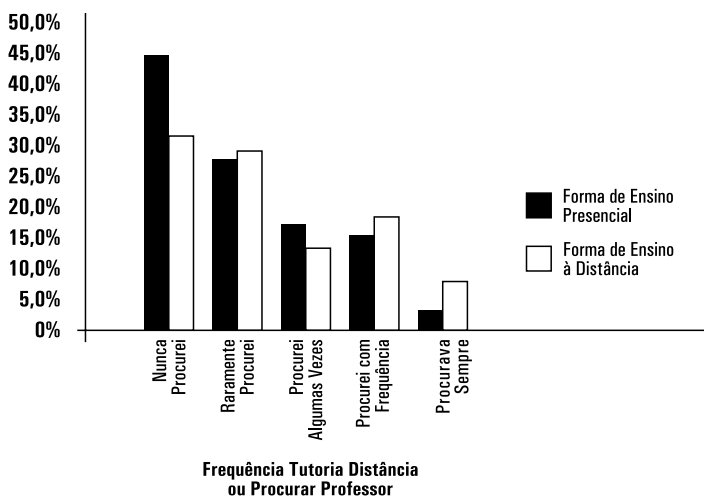
Questão 10: “Com que frequência você estudava o material de Cont I antes das aulas?”

		Nunca Estudei	Raramente Estudei	Estudei Algumas vezes	Estudava com Frequência	Estudava Sempre
Formas de Ensino	Presencial	20,7%	37,9%	24,1%	13,8%	3,4%
	Distância	0,0%	10,5%	50,0%	23,7%	15,8%

Nas questões 15 e 16 do questionário destinado aos alunos do ensino presencial foi feita uma conexão com as questões 11 e 12 do questionário destinado aos alunos do ensino à distância. Isso se deve ao fato de estar se falando do atendimento do professor fora de sala de aula e do atendimento do tutor à distância. Dessa forma foi perguntado ao aluno presencial com

que frequência ele procurava o professor fora de sala de aula para tirar dúvidas da disciplina Cont I, e foi perguntado ao aluno à distância com que frequência ele procurava a tutoria à distância (sala de tutoria - plataforma) na disciplina Cont I, e 72,4% dos alunos presenciais afirmam nunca terem procurado ou raramente terem procurado o que de certa forma se classifica de forma similar ao aluno à distância, pois 60,5% possuem a mesma resposta dos alunos presenciais. Porém, o que chama a atenção é para o fato de que mesmo tendo esse número elevado de alunos que não tenham procurado seu professor fora de sala de aula, ou seu tutor à distância, ainda assim, 18,4% dos alunos à distância afirmam procurar com frequência enquanto apenas 6,9% dos presenciais afirmam essa resposta.

Gráfico 4



Ainda dentro da questão, foi perguntado então como o aluno classifica o atendimento que o professor lhe ofereceu quando foi tirar dúvidas, em conversas extra-classes sobre a disciplina ou como classifica o atendimento que o tutor lhe ofereceu quando foi tirar dúvidas na tutoria à distância (sala de tutoria - plataforma) na disciplina. 45,2% dos alunos presenciais afirmam ser razoável e 25,8% diz ser excelente, enquanto que 76,5% dos alunos presenciais diz ser razoável ou bom. O que pode-se notar é que, ao contrário do que foi visto até o momento, nesse caso houve 3,2% de alunos à distância que afirma que esse atendimento foi péssimo e não houve respondente presencial que tenha feito essa afirmação.

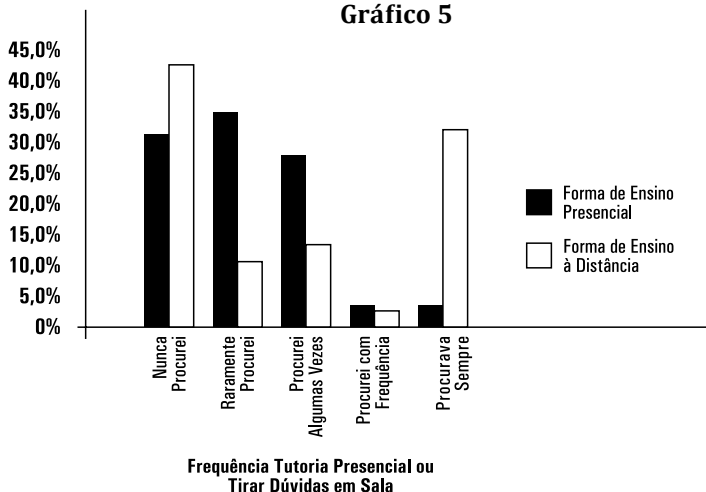
Tabela 7 - Qualidade do atendimento à distância ou fora de sala

Questão 16 e 12: “Como você classifica o atendimento que o professor lhe ofereceu quando você foi tirar dúvidas, em conversas extra-classe sobre disciplina Cont I?” ou “Como você classifica o atendimento que o tutor lhe ofereceu quando você foi tirar dúvidas na tutoria à distância (sala de tutoria - plataforma) na disciplina Cont I?”

		Péssima	Ruim	Razoável	Bom	Excelente
Formas de Ensino	Presencial	0,0%	11,8%	35,3%	41,2%	11,8%
	Distância	3,2%	6,5%	45,2%	19,4%	25,8%

De forma semelhante às questões abordadas acima, nas questões 11 e 12 do questionário destinado aos alunos do ensino presencial foi feita uma equivalência para que servisse de base para uma possível comparação com os alunos do ensino à distância. As questões correspondentes a essas foram as questões 13 e 14. Portanto, ao perguntar sobre com que frequência o aluno dava opiniões ou tirava dúvidas sobre a matéria em sala de aula, ou com seu tutor presencial, na disciplina de Cont I, 31% dos alunos presenciais afirmam nunca terem dado opiniões ou tirado dúvidas em sala de aula; de maneira similar, 42,1% dos alunos à distância se encontravam na mesma situação. Porém, no outro extremo da resposta, enquanto apenas 3,4% dos alunos presenciais afirmavam sempre tirar dúvidas em sala de aula, de maneira completamente oposta, 31,6% dos alunos à distância afirmam ter procurado sempre o tutor presencial para tirar dúvidas. O que se pode evidenciar desse dado é que há um possível comprometimento do aluno à distância, em relação ao aluno presencial, na construção do seu conhecimento.

Gráfico 5



Ainda tratando do professor dentro de sala de aula, ou do tutor presencial, foi perguntado sobre como é sua postura após uma pergunta. Para os alunos à distância, 59,4% afirmaram que o tutor teve uma excelente reação, havendo apenas um percentual de 6,3% de alunos afirmando ser péssima a reação (Tabela 8). De maneira inversa, vemos que 54,5% dos alunos presenciais afirmam que o professor teve um postura razoável ao ser questionado em sala de aula e um percentual bem expressivo, de 22,7% de alunos, afirmam que a reação do mesmo foi ruim. Nessa questão, pode-se verificar de forma clara a percepção ruim que o aluno presencial tem do professor em sala de aula. Isso pode ser evidenciado por uma postura passiva do professor em sala, demonstrando não gostar de ser questionado, atitude essa que nos remete a característica do método passivo de ensino.

Tabela 8 - Qualidade do atendimento presencial ou em sala

Questões 12 e 14: “Como você classifica a postura do professor quando você tirava dúvidas ou dava opiniões durante a aula, na disciplina Cont I?” ou “Como você classifica o atendimento que o tutor presencial lhe ofereceu quando você foi tirar dúvidas na tutoria presencial (polo) na disciplina Cont I?”

		Ruim	Razoável	Bom	Excelente
Formas de Ensino	Presencial	22,7%	54,5%	18,2%	4,5%
	Distância	6,3%	18,8%	15,6%	59,4%

Portanto, a fim de verificar essa percepção sobre o ensino presencial, as perguntas 13, 14 e 15 do questionário aos alunos presenciais foram feitas direcionadas às questões relativas aos professores, pela visão do aluno, para tanto, na questão 13 foi perguntado sobre uma possível situação de forma que em um dado momento alguma questão era colocada por um colega e isso gerava um debate em sala de aula, se o aluno se sentia à vontade para expressar sua opinião. O resultado demonstra que 62% dos alunos afirmaram não se sentir à vontade ou se sentiam pouco à vontade (Tabela 9).

Tabela 9 - À vontade para expressar opinião em sala

Questão 12: “Quando alguma questão era colocada por um colega e isso gera um debate em sala de aula, você se sentia à vontade para expressar sua opinião?”

		Não me sentia à vontade	Não me sentia pouco à vontade	Me sentia muito à vontade	Essa situação nunca ocorreu
Formas de Ensino	Presencial	31%	31%	24,2%	13,8%

Na questão 14, foi perguntado como era o relacionamento do professor com a turma e, para comprovar o resultado anterior, 48,3% acham ser razoável e 20,7% (Tabela 10) diz ser ruim, ou seja, há uma insatisfação por parte dos alunos quanto à esse relacionamento.

Questão 13: “Como era o relacionamento, em sala de aula, do seu Professor de Cont I com a turma?”

		Péssima	Ruim	Razoável	Bom	Excelente
Formas de Ensino	Presencial	6,9%	20,7%	48,3%	17,2%	6,9%

5 Considerações Finais

Este artigo procurou analisar a percepção dos alunos das formas de ensino, à distância e presencial, sobre o método de ensino utilizado, se ativo ou passivo. Tendo como base a afirmação de que no método de ensino ativo o aluno está diretamente ligado à construção de sua aprendizagem, o que se verificou através da análise dos resultados é que para os alunos do ensino à distância, apesar de na maioria das vezes não ter contato físico com seu professor e não participar

de uma metodologia tradicional aluno/sala de aula, isso não apresentou ser um fator dificultador do seu processo de ensino/aprendizagem.

Puderam-se perceber mais características associadas ao aprendizado ativo entre os alunos do ensino à distância do que entre os alunos que participam do curso na forma presencial. Os alunos do curso à distância mostram uma maior preocupação em buscar o conhecimento de forma autônoma, através da preparação prévia para as aulas e a busca pelo tutor no polo para tirar dúvidas. É notório lembrar também que o contato com o tutor dá ao aluno certa liberdade de expressão que o faz sentir-se mais à vontade para tirar dúvidas, o que novamente remete ao desenvolvimento de sua aprendizagem. Portanto, essas características de construção do próprio saber remetem à caracterização do aprendizado ativo, de uma forma geral.

No ensino presencial, os alunos estão, de forma geral, mais insatisfeitos e distantes do professor, o que pode ser apresentado como característica de um aprendizado passivo. Dessa forma, caberia então uma reavaliação por parte desse profissional sobre sua metodologia de ensino e verificar se isso pode estar afetando o rendimento e a aprendizagem do aluno.

Não se pode concluir que esta é uma característica do ensino presencial visto que foi usado apenas um profissional. Desta forma, para uma conclusão mais sólida, seria necessária outra pesquisa utilizando uma amostra maior de profissionais que atuem em ambas as formas de ensino.

Bibliografia

ANDRADE, Maria Margarida. *Como Preparar Trabalhos para Cursos de Pós-Graduação*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

AZEVEDO, A. B.; SATHALER, L. *Coordenação de Curso em Ead: Novos Papéis*. Artigo não publicado

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. *Metodologia científica*. 6ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. *Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

DEMO, Pedro. *Pesquisa Princípio científico e educativo*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GARCIA, Patricia Simone. *Educação à Distância e o Trabalho Docente: Um Espaço de Subjetivação - (Uerj)*. Rio de Janeiro: Cifefil, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Técnicas de Pesquisa em Economia e Elaboração de Monografia*. São Paulo: Atlas, 2000.

INÁCIO FILHO, Geraldo. *A Monografia na Universidade*. Campinas: Papi-rus, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana Andrade de. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana Andrade de. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LÉVY, P. *Ideografia Dinâmica: Rumo a uma Imaginação Artificial?* São Paulo: Editora Loyola, 2004.

MACÊDO, L. N. de; MACÊDO, A. A. M.; CASTRO, J. A. de; *Avaliação de um Objeto de Aprendizagem com Base nas Teorias Cognitivas*. Anais do XXVII Congresso da SBC, 2007.

MACHADO, Daiane Pias; MACHADO, Débora Gomes; SOUZA, Marcos Antônio; SILVA, Rogério Piva. *Incentivo à Pesquisa Científica Durante a Graduação em Ciências Contábeis: Um Estudo nas Universidades do Estado do Rio Grande do Sul*. RIC - Revista de Informação Contábil - ISSN 1982-3967 - Vol. 3, nº 2, p. 37-60. Abr-Jun/2009.

MALHOTRA, Naresh. *Pesquisa de Marketing. Uma Orientação Aplicada*. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

MARION, José Carlos; MARION, Márcia Maria Costa. *A Importância da Pesquisa no Ensino da Contabilidade*. Revista de Contabilidade do CRC/SP, nº 7. Março, 1998.

MARION, J. Carlos, MARION, Márcia M. Costa. *A Importância da Pesquisa no Ensino da Contabilidade*. Rio de Janeiro: Revista Pensar Contábil, nº 3, 1998.

MORAES, J. S.; SANTOS, C. M. L.; SOARES, T. A. S. *Ensino da Contabilidade: Uma Análise Crítica*. Disponível em: <www.classecontabil.com.br>. Último Acesso em Junho/2010.

NEGRA, Carlos Alberto Serra. *Metodologia para o Ensino Contábil: o uso de artigos técnicos*. Contabilidade Vista e Revista, vol. 10, nº 1, p. 13-17. Março, 1999.

QUINTANA, Alexandre Costa; ROZA, Mariana Costa. *Análise da Ocorrência de Disciplinas Voltadas para Pesquisa Contábil nas IES da Região Sul do Brasil, que Possuem o Curso de Ciências Contábeis*. Revista CRC-RS, nº 08. Setembro, 2008.

SÁ, Antonio Lopes de. *Diretrizes e Bases de uma Metodologia Geral no curso de Ciências Contábeis*. Revista do Conselho Regional de Minas Gerais, 2001.

SANTOS, Ariovaldo; MARTINS, Eliseu. *A Nova Lei das S/A e a Internacionalização da Contabilidade*. 2008. Disponível em: <www.cfc.fipecafi.org>. Último Acesso em Junho/2010.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da. *Metodologia da Pesquisa Aplicada à Contabilidade*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da. *A Importância da Pesquisa Científica no Ensino da Contabilidade – Caminhos da Investigação*. Disponível em: <www.profacr.com.br>. Último Acesso em Junho/2010.

OLIVEIRA, Antonio Benedito Silva *et al.* *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Contabilidade*. São Paulo: Saraiva, 2003.

OLIVEIRA, Gloria Aparecida de. *As Atividades Acadêmicas e a Formação para Pesquisa: O Trabalho de Conclusão de Curso*. Revista Técnico Científica das Faculdades de Atibaia. Disponível em: <http://www.faat.com.br/arquivos_publicações/n4_art08.pdf> Último Acesso em: Junho/2010.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. *Iniciação à Pesquisa no Ensino Superior: O Novo e o Velho Espírito nas Atividades Acadêmicas*. Caxambú, ANPED/2001. Disponível em: <<http://anped.org.br>>. Último Acesso em Junho/2010.

SANTAELLA, L. Navegar no Ciberespaço. *O Perfil Cognitivo do Leitor Imersivo*. 1ª ed. São Paulo: Paulus, 2004.

SILVA, Ailson Ferreira da. *Estudo Comparativo Entre a Metodologia de Ensino à Distância no Âmbito do Consórcio CEDERJ e a Presencial com Enfoque nas Disciplinas de Contabilidade dos Cursos de Administração da UFRRJ*. Dissertação de Mestrado do curso de Mestrado em Ciências Contábeis. UERJ, 2010.

SOUZA, M. C. S. de.; BURNHAM, T. F. *COMPONDO: Uma Metodologia para Produção Colaborativa do Conhecimento em Educação à Distância*. Disponível em: <<http://www.proged.ufba.br/ead/EAD%2069-86.pdf>>. Último Acesso Junho/2010.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VIEIRA, Valter Afonso. *As Tipologias, Variações e Características da Pesquisa de Marketing*. Revista FAE, Curitiba, vol. 5, nº 1, p. 61-70. Janeiro-Abril, 2002.

O uso de método de aprendizado ativo em cursos de graduação em Ciências Contábeis: descrição da experiência do estágio docente utilizado pelo mestrado em Ciências Contábeis da UERJ através de seus mestrandos.

Deborah Gratz

Mestranda do Curso de Ciências Contábeis da UERJ, deborahgratz@gmail.com

José Carlos Fonseca

Mestrando do Curso de Ciências Contábeis da UERJ, josecarlosfonseca@uerj.br

Josir Simeone Gomes

Professor do Programa de Doutorado da Universidade Unigranrio, josirgomes@superig.com.br

Resumo: No Mestrado em Ciências Contábeis da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a disciplina Metodologia do Ensino Superior faz parte da grade curricular desde 1991 e, nos últimos anos, vem enfatizando a importância do método de aprendizado ativo no ensino da contabilidade. Os alunos do curso de mestrado participam durante dois semestres de estágio docente ministrando aulas na graduação, desde 2003, como forma de exercitar a atividade docente. O objetivo dessa pesquisa foi verificar qual tem sido a experiência dos mestrandos na utilização do método de aprendizado ativo em sala de aula. O método de coleta de dados constou de questionários enviados para os discentes do mestrado que realizaram o estágio docente no curso de graduação em Ciências Contábeis, restrito às turmas de 2006 a 2008. Os resultados apontaram para alguns problemas no uso do método e ensino pesquisado.

Palavras-Chave: Educação Contábil. Metodologia de Ensino. Método de Aprendizagem. Ensino de Contabilidade. Didática.

1 Introdução

A evasão escolar está entre os temas que historicamente fazem parte dos debates e reflexões no âmbito da educação no Brasil e vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais do cenário brasileiro. Mesmo com a criação de programas governamentais de estímulo à permanência em sala de aula, o problema está longe de ser solucionado. As discussões acerca da evasão escolar têm assumido como principal protagonista o papel da família e da escola. De maneira geral, os estudos analisam o fracasso escolar a partir de duas diferentes abordagens: a primeira, que busca explicações a partir dos fatores externos à escola (o trabalho, as desigualdades sociais, a criança e a família), e a segunda, a partir de fatores internos (a própria escola, a linguagem ou metodologia e o professor).

Em estudo feito por Rosenthal e Jacobson (1968), verificou-se que a responsabilidade do professor pelo fracasso escolar do aluno se deve às expectativas negativas que este tem em relação aos seus alunos, os quais, muitas vezes, apresentam comportamentos de acordo com o que o professor espera deles.

Segundo Freire (2008), a arte de ensinar é mais do que amoldar o conhecimento para o educando. É criar possibilidades estimulando o pensamento crítico, a curiosidade, a reflexão, a conscientização. Educar não se limita ao conteúdo da disciplina, mas se expande à criação de uma sociedade consciente, moral e eticamente responsável.

2 Metodologia

2.1 Tipos de pesquisa

Para Collis e Hussey (2005, p. 23), os tipos de pesquisa podem ser classificados:

- Quanto ao objetivo: os motivos pelos quais você a está realizando;
- Quanto ao processo: a maneira pela qual você coletará e analisará seus dados;
- Quanto à lógica: se você está se movendo do geral para o específico ou vice-versa;

- Quanto ao resultado: se você está tentando resolver um determinado problema ou fazer uma contribuição geral para o conhecimento.

Desta forma, de acordo com a base de classificação proposta por Collis e Hussey (2005), a presente pesquisa pode ser classificada quanto ao objetivo como uma pesquisa descritiva, pois a intenção é identificar e obter informações sobre as características de um determinado problema ou questão. Quanto ao processo de pesquisa, é quantitativo, pois a pesquisa é objetiva por natureza e focada na mensuração dos fenômenos. De acordo com a lógica, esta é dedutiva, pois é um estudo no qual uma estrutura conceitual e teórica é desenvolvida e depois testada através da observação empírica. Quanto ao resultado, esta pode ser classificada como pesquisa básica, que é aquela conduzida para aumentar nosso entendimento de questões gerais, sem aplicação imediata.

2.2 Coleta de dados

Foram utilizados dados primários para a elaboração da presente pesquisa, coletados através da aplicação de questionários via *e-mail*. Segundo Collis e Hussey (2005, p. 154), “dados originais são conhecidos como dados primários, que são coletados na fonte”.

O questionário foi enviado para toda a população-alvo desta pesquisa, que corresponde aos discentes do mestrado de Ciências Contábeis da Universidade do Rio de Janeiro (UERJ), restrita às turmas de 2006, 2007 e 2008. No total, foram emitidos 47 *e-mails*, sendo que 30 pessoas aceitaram e participaram respondendo ao questionário, representando uma amostra de 63,8%.

Esta população foi utilizada devido à ênfase no aprendizado ativo, quando do curso da disciplina Metodologia do Ensino Superior e pela possibilidade que os discentes do mestrado em Ciências Contábeis da UERJ têm de aplicar este método ao ministrar aulas na graduação, considerando o estágio docente obrigatório.

As questões elaboradas foram subdivididas em quatro blocos e buscaram avaliar as respostas dos entrevistados sobre o perfil do respondente (primeiro bloco), estágio docente na UERJ (segundo bloco), experiências quando do estágio docente (terceiro bloco) e atividades realizadas durante e após a conclusão do mestrado em Ciências Contábeis (quarto bloco).

3 Referencial Teórico

Nas últimas décadas as concepções pedagógicas tradicionais vêm sendo questionadas quanto a sua real eficácia. Diversos autores atuais defendem um ensino mais centrado no processo do aluno, na aprendizagem e menos no processo do ensino. Segundo Gomes (2006, p. 13), “os métodos de ensino nos mais diversos cursos de educação de executivos podem ser conceituados como métodos ativos e passivos”. Os métodos passivos, ou tradicionais, são aqueles onde o professor atua como um palestrante, transmitindo o conhecimento unilateralmente.

No método de ensino ativo o professor deixa de ser um mero palestrante e interage com a turma. O conhecimento é bilateral, flui livremente do professor para o aluno e deste para o professor. Nesse método estão as aulas baseadas em estudos de casos, simulações e jogos. Neste método, o professor, mais que um repassador de informações, chega a influenciar a vida moral, ética e social do aluno. O aluno, por sua vez, é mais que um receptor de informação, é um ser que possui experiências próprias que devem ser aproveitadas como fonte de ensino.

Bordenave *apud* Villa e Cadete (2001) explica que processos educativos e suas metodologias têm por objetivo fazer com que as pessoas aprendam alguma coisa e, a partir daí, modifiquem o seu comportamento. A escolha da pedagogia de ensino a ser utilizada, segundo este autor, vai influenciar diretamente a conduta individual e o comportamento social do aluno. Fica evidenciado que a adoção de uma postura reflexiva e crítica do aluno diante do objeto a ser estudado permite um maior desenvolvimento deste como indivíduo, tornando-o um ente capaz de decisões e posicionamentos diante das dificuldades que enfrentará na atividade profissional.

Marion (1992) afirma que os estudantes tornam-se participantes ativos no processo de aprendizagem, com base na instrução do método de caso. “O método de Caso encoraja o estudante a aprender de forma descontraída, distanciando-se dos processos de memorização de regras, definições e procedimentos” (Marion, 1992, p. 32).

Para Durkheim (1978), a escola é o meio pelo qual é possível ao indivíduo adentrar na sociedade. Seria função da educação transformar esse ser individual e vazio em um ser social. O homem seria uma tábua vazia sobre a qual se inscreveria todo o saber. A inserção desse conteúdo se daria através

do processo ensino-aprendizagem, uma relação unilateral, na qual somente o professor é detentor do conhecimento.

O pensamento pedagógico brasileiro começa a ter autonomia com a implementação de importantes reformas realizadas na década de 1920. Esse movimento, denominado Escola Nova, se contrapôs à pedagogia tradicional e impulsionou o debate educacional, desenvolvendo teorias onde a educação passou a ter espaço nas preocupações do poder.

Para Teixeira *apud* Villa e Cadete (2001), o centro detentor do saber deixa de ser o professor e passa a ser o aluno. O processo ensino-aprendizagem se estabeleceria mediante a reconstrução das experiências e, através delas, caminharia rumo à transformação social. Snyders *apud* Villa e Cadete (2001) sugere que o ensino deve ser renovado a partir de uma renovação dos conteúdos culturais. Considera fundamental a cultura que o aluno traz ao chegar à escola, que deve ser trabalhada, lapidada, ampliada com o auxílio do professor. O professor é o facilitador do processo ensino-aprendizagem, onde ambos, professor e aluno interagem e sofrem modificações.

Freire (2008) defende que a função do educador, mais do que fornecer conhecimentos técnicos, é de fomentar o desenvolvimento intelectual e acadêmico do educando, contribuindo para sua formação moral. E complementa dizendo que não há ato de ensinar se o locutor também não estiver disposto a aprender. O ensinamento não deve ser unilateral, é uma troca.

Segundo Freire (1979), a educação implica em uma busca contínua do homem em ser mais, portanto o homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela.

Segundo Araújo *apud* Villa e Cadete (2001), a técnica é um conjunto de processos, uma arte que designa sempre uma atividade prática, diferentemente da ação de compreender. Ela tem um caráter instrumental, estruturante do método de ensino. O autor complementa dizendo que as técnicas intermedeiam as relações entre o professor e o aluno, elas são mediações ou condições necessárias e favoráveis, mas não suficientes do processo de ensinar. Assim, as técnicas servem às diferentes concepções, dependendo de como são utilizadas, podendo estar a serviço da manipulação, do tecnicismo, da perspectiva libertadora. Não é suficiente, portanto, conhecê-las teoricamente; é na maneira de usá-las que se vai definir seu potencial.

Laffin (2002) afirma que, no caso das disciplinas teóricas, as técnicas como a aula expositiva e a discussão em sala ganham destaque. “As disciplinas práticas, por sua vez, enfatizam o trabalho a partir de estudos de caso e valorizam os processos interativos professor-aluno e aluno-aluno, utilizando muito as transparências e os audiovisuais” (Laffin, 2002, p. 136).

Rodrigues e Araújo (2007) realizaram uma pesquisa sobre a percepção dos alunos ao uso do método ensino *Problem-based Learning*, em que o aluno é exposto a situações motivadoras nos grupos tutoriais, onde, através dos problemas passados pelo docente, é levado a definir objetivos de aprendizado cognitivo sobre os temas do currículo. Segundo este estudo, os alunos, de um modo geral, percebem o método como uma oportunidade de variar a rotina das aulas, explorar os recursos disponibilizados pela instituição e sentirem-se livres a respeito das atividades a serem desenvolvidas, em um processo de autoaprendizagem.

4 O Problema da Pesquisa

Desde 1991, no mestrado de Ciências Contábeis da Universidade do Estado do Rio de Janeiro é ministrada como disciplina eletiva a Metodologia do Ensino Superior. Após concluir esta disciplina, os mestrandos devem realizar um estágio de docência para os alunos da graduação, onde ministram aulas durante dois semestres. O estágio é simultaneamente uma oportunidade de executar a experiência docente real, em sala de aula de nível superior, e a possibilidade de colocar em prática os ensinamentos recebidos durante a disciplina.

O objetivo dessa pesquisa foi verificar o uso das técnicas de aprendizagem ativa e as principais dificuldades encontradas para sua utilização. Para isso foram coletadas informações através de questionários enviados para os alunos do mestrado em Ciências Contábeis da Universidade do Estado do Rio de Janeiro que realizaram o estágio docente na UERJ em cursos de graduação em Ciências Contábeis.

5 Descrição e Análise dos Dados

A aplicação do questionário foi realizada durante o mês de junho de 2009. No total foram enviados 47 *e-mails* dos quais 30 foram respondidos, sendo:

- 33% iniciaram o mestrado em 2006;

- 30% iniciaram o mestrado em 2007;
- 37% iniciaram o mestrado em 2008.

O questionário foi dividido em quatro blocos de perguntas:

- O primeiro bloco de questões visava identificar o perfil dos participantes;
- O segundo bloco apresentou questões sobre o estágio docente, quando o aluno do mestrado ministrou aulas na graduação;
- O terceiro bloco apresentou questões sobre as experiências dos mestrandos, quando do estágio docente, aplicando o método de ensino ativo;
- O último bloco de perguntas apresentou questões sobre as atividades realizadas durante e após a conclusão do mestrado.

Primeiro Bloco de Perguntas

Foi constatado que os alunos possuíam a média de idade, ao início do mestrado, de 35 anos, eram em sua maioria do sexo masculino (63%) e oriundos da graduação em Ciência Contábeis (96%).

Nota-se claramente uma mudança no perfil dos alunos a cada novo ano. Na turma de 2006, a média de idade era 30,1 e não havia nenhum aluno acima dos 40 anos. Na turma de 2007, a média ficou em 32,1 anos. Já na turma de 2008, a média passou para 35,8, não havendo nenhum aluno com menos de 30 anos.

Tabela 1 - Distribuição de Frequência das idades dos alunos

Frequência	Turma de:			Total
	2006	2007	2008	
Idade				
20-24	1	1	0	2
25-29	3	2	0	5
30-34	4	4	4	12
35-39	2	0	6	8
40-45	0	2	1	3
Total	9	9	10	30
Média	30,1	32,1	35,8	32,8

Segundo Bloco de Perguntas

Pergunta 5

O estágio docente é obrigatório. Nele o mestrando tem a oportunidade de ministrar aula na graduação da própria UERJ. Qual foi o grau de motivação para participar do estágio docente?		
a) Alto	b) Médio	c) Baixo

Resultado pergunta 5

Tabela 2 - Grau de motivação para o Estágio Docente

Motivação	Quantidade	Percentual
Alto	22	73,3%
Médio	2	6,7%
Baixo	6	20,0%
Total	30	100,0%

Os resultados da Tabela 2 demonstram que um número muito grande de alunos, quase 73%, estava altamente motivado a participar do estágio docente. Do total de alunos consultados apenas 6 estavam desmotivados.

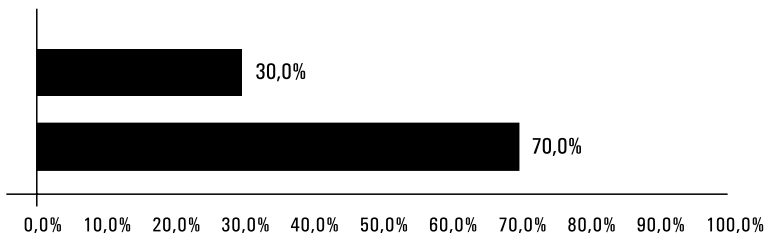
Pergunta 6

Quanto à atividade de docência: já havia ministrado aula antes do estágio docente na UERJ ?	
a) Sim	b) Não

Resultado da pergunta 6

Gráfico 1 - Resultado da pergunta 6 - Experiência Docente

Possuía experiência docente anterior?



A pergunta 6 revelou que 70,0% não haviam ministrado aula antes do estágio docente, o que demonstra ser uma excelente oportunidade para os discentes do mestrado.

Pergunta 10

Quais os instrumentos utilizados na avaliação de desempenho dos alunos?
a) Provas e Exercícios
b) Trabalhos em Grupo
c) Trabalhos Individuais
d) Outros, especifique:

Resultado da pergunta 10

Tabela 4 - Métodos de Avaliação utilizados no Estágio Docente

AValiação	Percentual
Provas	93,33%
Trabalhos em Grupo	70,00%
Trabalhos Individuais	63,33%

Os dados revelam que os métodos tradicionais de avaliação ainda são os mais frequentes em sala de aula. Quase todos que participaram da entrevista (93,33%) afirmaram utilizar provas como forma de avaliação. Os trabalhos (em grupo e individuais) também aparecem bastante como forma de avaliação. Alguns entrevistados apontaram também a participação e a presença em sala de aula como formas de avaliação do aluno.

Segundo Caldeira *apud* Villa e Cadete (2001), a avaliação subsidia a construção do processo do ensino porque fundamenta novas decisões. A estruturação da disciplina deve ser flexível, de modo a possibilitar mudanças, de acordo com o processo contínuo de avaliação. Caldeira *apud* Villa e Cadete (2001) coloca que a avaliação deve ser contínua, reveladora de toda trajetória do estudante e não centrada apenas no produto.

Terceiro Bloco de Perguntas

Pergunta 8

Quando de sua experiência no estágio docente quais os métodos de ensino você utilizou?
a) Aulas Expositivas
b) Exercícios e Problemas
c) Estudo de Casos
d) Outros, especifique:

Tabela 5 - Técnicas de Ensino utilizadas no Estágio Docente

Técnica Utilizada	Nunca	Às Vezes	Quase sempre	Sempre	%
Aulas Expositivas	0,0%	6,7%	30,0%	63,3%	100%
Exercícios e Problemas	3,5%	10,0%	40,0%	46,7%	100%
Estudo de Casos	24,1%	44,8%	24,1%	6,9%	100%

A Tabela 5 demonstra que 63,3% dos mestrandos pesquisados adotaram aula expositiva como técnica em suas aulas. 46,7% sempre exerceram resolução de exercícios e problemas e 6,9% sempre utilizaram estudos de caso.

Mas, embora predomine o uso de aulas tradicionais, 44,8% informaram que às vezes aplicam estudo de casos e quase 7% registrou que sempre utilizam estudo de casos. Outras técnicas também foram informadas como jogos de integração, debates, resolução de exercícios em conjunto etc.

Na prática temos uma mistura, onde em alguns momentos são usadas técnicas mais centradas no professor, como é o caso da exposição e da demonstração, e em outros, técnicas mais centradas no aluno, tais como o estudo de caso, estudo de textos e pesquisa bibliográfica.

Em pesquisa realizada por Cardoso *et al* (2009), através de questionários enviados a docentes de 16 instituições de ensino da região de Campinas, no estado de São Paulo, ficou constatado que embora os docentes considerem importante a utilização de diferentes metodologias, restringem-se às tradicionais como aula expositiva, prática e resolução de exercícios. Os resultados da pesquisa também demonstraram que as principais escolhas das metodologias utilizadas foram influenciadas diretamente pelos recursos disponíveis e pelo tipo de disciplina. Apesar desse fato, não foram encontradas evidências sobre a influência do tipo da disciplina.

Resgatando a teoria de Snyders (1988), podemos dizer que o trabalho do professor é caracterizado por duplo movimento: continuidade de experiência trazida pelo aluno e ruptura dessa experiência, propiciando-lhe uma visão mais elaborada do conhecimento. À medida que o professor contribui

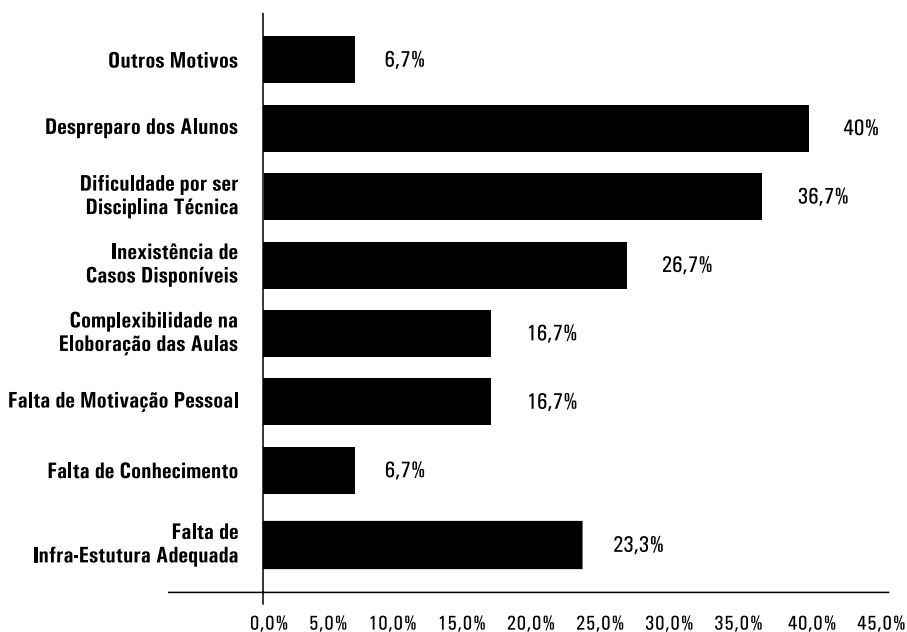
para formar no aluno o pensamento crítico e criador, ele estará dando sua parcela de contribuição para que estes busquem soluções para os problemas dentro e fora da escola.

Pergunta 9

Considerando o aprendizado ativo como aquele em que o professor evita ser o orador palestrante e estimula a discussão/debate livre em sala de aula, quais os principais motivos que dificultaram a aplicação do método de ensino ativo?
a) Falta de infra-estrutura adequada
b) Falta de conhecimento da metodologia ou segurança em utilizar o método
c) Falta de motivação pessoal
d) Complexidade na elaboração/manutenção das aulas
e) Inexistência de casos disponíveis para utilização
f) Dificuldade de aplicação em virtude de ser disciplina muito técnica
g) Despreparo dos alunos para absorver tal método de ensino

Resultado da pergunta 9

Gráfico 2 - Dificuldades relatadas para aplicação do método ativo



A maior dificuldade para implantação do método de ensino ativo alegada pelos pesquisados foi o despreparo dos alunos para trabalhar com tal método.

Em segundo e terceiro lugar, como motivo da não utilização do método de ensino ativo, apareceram a ‘dificuldade de aplicação do método em matérias técnicas’, com 22% e a ‘ausência de estudo de casos disponíveis para aplicação’ assinalada por 16% dos que responderam a pesquisa. Um motivo pode justificar o outro. A dificuldade em utilizar o método de ensino ativo em matérias muito técnicas pode estar relacionada justamente a falta de casos. Muitas vezes o professor, preso a determinado conteúdo programático, opta pelo ensino tradicional em disciplinas muito técnicas.

Como afirmam Souza e Marion (2000, p. 16), a preocupação da adequação ao Método do Caso é um fator decisivo para a aplicação correta nos cursos de Contabilidade.

A falta de infraestrutura adequada também foi bastante alegada como dificuldade para aplicação do método ativo. Gomes (2006, p. 34) cita que “a adoção do método de estudo de casos implica em se dispor de sala de estudo individual e em grupos e de locais apropriados para a discussão final dos casos”.

Quarto Bloco de Perguntas

Pergunta 12

Após a conclusão do mestrado, que atividades fizeram ou fazem parte de sua carreira profissionais?
a) Docência em Ensino Superior
b) Pesquisa Acadêmica
c) Trabalho em Contabilidade

Resultado da pergunta 12

Tabela 6 - Atividades Realizadas após o Mestrado

Atividade Realizada	Percentual
Docência em Ensino Superior	66,7%
Pesquisa Acadêmica	36,7%
Trabalho em Contabilidade	53,3%

Os números demonstram a realização de atividades docentes como consequência da realização do mestrado para 66,7% dos entrevistados. Apenas 36,7% disseram realizar pesquisa acadêmica como consequência do mestrado.

6 Considerações Finais

O presente estudo teve como tema o método do ensino ativo e seu objetivo foi verificar o uso das técnicas de aprendizagem ativa e as principais dificuldades encontradas para sua utilização. Para isso foram coletadas informações através de questionários enviados para os alunos do Mestrado em Ciências Contábeis da Universidade do Estado do Rio de Janeiro que realizaram ou realizam atividade docente em cursos de graduação superior.

Inicialmente elaborou-se uma revisão da literatura, contendo itens importantes sobre o tema em questão. No referencial teórico foram abordados a importância do ensino para a formação do ser humano e o ensino ativo como metodologia de auxílio a esta formação.

Após esta revisão da literatura verificou-se, através da elaboração de questionário, se havia implementação deste método de ensino pelos discentes do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ, quando do estágio docente na graduação, e os principais motivos que dificultam sua aplicação.

O resultado da pesquisa mostra que houve grande motivação dos discentes para participar do estágio docente (73,3%), talvez pelo fato de que a maioria (70%) não possuía experiência anterior como professor. Esse indicador é bastante relevante principalmente por se tratar de alunos sem experiência em docência, altamente motivados e que, na maioria, após concluírem seu mestrado, passaram a realizar atividade de docência com frequência (66,7%).

A docência em ensino superior talvez seja o principal objetivo dos alunos do mestrado, visto que 70% não possuíam experiência docente antes de iniciar o mestrado e 66,7% afirmaram executar essa atividade após a conclusão.

Embora a maioria dos entrevistados não possuísse experiência anterior com atividade docente, somente 6,7% apontaram a falta de conhecimento da metodologia ou segurança em utilizar o método em sala de aula, o que pode comprovar o resultado positivo nos objetivos da disciplina de Metodologia do Ensino Superior.

Análise do terceiro bloco nos permitiu verificar se os métodos de ensino ativo, ministrados na disciplina Metodologia do Ensino Superior, estão sendo aplicados na prática. Os números da pesquisa com os ex-alunos do mestrado

indicam que, embora estivessem altamente motivados para participar do estágio docente e não tivessem dúvidas nem insegurança quanto à aplicação da metodologia, a grande maioria (63,3%) utilizou aulas expositivas.

Dentre os principais motivos apontados que dificultaram a aplicação do método ativo foram o despreparo dos alunos para absorver tal método de ensino (40%) e a dificuldade de aplicação em virtude de ser uma disciplina muito técnica (36,7%).

O despreparo dos alunos pode ser justificado por suas experiências anteriores, pois a grande maioria veio de algum curso preparatório para o vestibular, onde são aplicadas exclusivamente aulas expositivas.

A dificuldade em aplicar o método ativo em uma disciplina técnica é também um fato plenamente justificável. Matérias que exigem cálculos, aplicação de fórmulas, verificação de valores podem ser ministradas com método ativo principalmente com a utilização de estudo de casos. Porém, os próprios mes-trandos pesquisados informaram como um dos motivos pela não utilização do método de ensino ativo a ausência de casos disponíveis para todas as disciplinas.

Embora predomine o uso de aulas tradicionais, 31% informaram que ‘sempre’ ou ‘às vezes’ aplicam estudo de casos. Na prática temos uma mistura de metodologias, onde em alguns momentos são usadas técnicas mais centradas no professor e em outros, técnicas mais centradas no aluno.

O percentual de 16,7% indicou a ‘falta de motivação pessoal’ e o mesmo percentual indicou a ‘complexidade na elaboração/manutenção das aulas’. Esta falta de motivação pessoal pode ser indicada pela não motivação (20%) ao ministrar aulas na graduação, indicada pela pergunta 5.

Bibliografia

CARDOSO, Ricardo L.; AMARAL, Patrícia F.; BENEDICTO, Gideon C.; CRISTINA, Maria. *Ensino Aprendizagem*. Trabalho aprovado em Congresso. USP, 2009.

CHRISTENSEN, C. R., Garvin, D. A. e Sweet, A. *Education for Judgment*. Boston: Harvard Business School Press, 1991.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. *Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMES, Josir Simeone. *O Método de Estudo de Casos Aplicado a Gestão de Negócios*. São Paulo: Atlas, 2006.

LAFFIN, Marcos. *De Contador a Professor: A trajetória da docência no ensino superior de contabilidade*. Tese de Doutorado em Engenharia de Produção. Florianópolis: UFSC/PPGEP, 2002.

MARION, José Carlos. *Aspectos do Ensino da Contabilidade nos Estados Unidos*. Caderno de Estudos nº 07. São Paulo: FIEP/CAFI – Outubro 1992.

RODRIGUES, E. A. ; ARAUJO, A. M. P. *O ensino da contabilidade: aplicação do método PBL nas disciplinas de contabilidade em uma instituição de ensino superior particular*. Revista de Educação (Itatiba), vol. X, p. 60-85, 2007.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. *Pygmalion in the classroom*. American Educational Research Journal, 1968, vol. 5, p. 708-711.

SNYDERS, G. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

SOUZA, Edmar Aparecido; MARION, José Carlos. *Aspectos sobre a utilização do método do caso no ensino da contabilidade – uma abordagem inicial*. Boletim do Ibracon, nº 261. Fevereiro, 2000.

VILLA, Eliana A.; CADETE, Matilde M. M. *Capacitação pedagógica: Uma Construção Significativa para o aluno de graduação*. Revista Latino-Americana de Enfermagem. Ribeirão Preto, vol. 9, nº1, p. 53-58. Janeiro, 2001.

Estudo sobre os Métodos de Ensino Utilizados nos Cursos de Ciências Contábeis e Administração da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. A Percepção de Docentes e Discentes.

Noé Loureiro Madureira

Mestrando em Ciências Contábeis pela UERJ, noe.madureira@gmail.com

Farid Succar Junior

Mestrando em Ciências Contábeis pela UERJ, faridsj@gmail.com

Josir Simeone Gomes

Professor do Programa de Doutorado da Universidade Unigranrio, josirgomes@superig.com.br

Resumo: O trabalho em questão consiste em buscar quais métodos de ensino superior são aplicados pelo corpo docente da Faculdade de Administração e Finanças nos cursos de Ciências Contábeis e de Administração de Empresas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Busca-se, desta forma, verificar a aplicabilidade dos métodos existentes, além de obter as opiniões dos alunos sobre aqueles métodos a que foram efetivamente submetidos em sala de aula, levando em consideração algumas variáveis como o curso, o sexo, a idade e o período. Para levantamento desses dados, utilizaram-se questionários específicos tanto para os professores quanto para os alunos. Os resultados indicam a utilização de poucas práticas condizentes com a necessidade e interesse dos alunos, principalmente quanto à aprendizagem ativa, além do predomínio do método tradicional, centrado no professor.

Palavras-chave: Método de ensino. Contabilidade. Administração.

1 Introdução

Os métodos de ensino são formas através das quais professores trabalham ações estratégicas e procedimentos, com o sentido de organizar atividades de ensino, com a finalidade de que alunos possam atingir objetivos em relação a um conteúdo específico, tendo como resultado a fixação dos conhecimentos e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

Os procedimentos compreendem um plano ideal de ação a ser executado por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem para atingir os objetivos propostos. Já as estratégias de ensino são componentes fundamentais do método, onde há planejamento e definição de um plano de trabalho.

O método de ensino é a categoria mais dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, visto que é determinado por objetivos que mudam em função do dinamismo da realidade sócio-cultural em que o processo está inserido. O método ainda depende dos meios de ensino disponíveis e, principalmente, das características de seus participantes (número de alunos, idade, nível de desenvolvimento sócio-cultural a que fazem parte).

Considerando tudo isso, os métodos de ensino não podem ser nunca encarados como respostas definitivas para os mais sérios problemas educacionais, como modelos pré-estabelecidos. Deve-se ter muito cuidado com as generalizações em um campo que sofre a influência de tantas e tão complexas variáveis.

2 Métodos de Ensino

Em função de os métodos de ensino estarem obrigatoriamente vinculados aos objetivos gerais e específicos, as decisões de selecioná-los para utilização didática dependem de uma metodologia mais ampla do processo educativo, portanto, serão apresentados a seguir os princípios e diretrizes, métodos e procedimentos.

Para Felouzis (2000), a relação pedagógica entre professor e aluno é muito mais do que uma relação profissional. É uma relação não só em torno de representação e expectativas, mas também de elementos afetivos e pessoais.

O método centrado no professor foi difundido por escolas públicas francesas a partir do Iluminismo e pretendia universalizar o acesso ao conhe-

cimento para formar cidadãos. Este método é uma proposta de educação centralizada na figura do professor e este é considerado dono do saber. Já os alunos são receptores das informações, ou seja, passivos e com pouca responsabilidade. A transmissão de conhecimentos é feita através da aula, numa sequência pré-determinada e expositiva.

É importante salientar que os métodos chamados tradicionais apoiem-se na autoridade, no professor; já a educação renovada, como aquela que se fundamenta no aluno, em suas motivações e interesses. Com o conhecimento cada vez maior das ciências da educação, é natural que os métodos também passem a ser afetados pelos novos conhecimentos que se adquirem dia a dia a respeito da aprendizagem (Piletti, 1995, p. 103).

Para Ponte (1997), o método tradicional é pouco eficiente porque perde-se muito tempo em saídas e entradas em sala de aula.

Segundo Queluz (1996), a avaliação tradicional é feita com base em provas realizadas durante o ano. Todavia, existem pontos importantes como a assiduidade do aluno em sala de aula e sua participação.

Já a pedagogia Libertadora é centrada na discussão de temas sociais e políticos. O professor coordena atividades e atua juntamente aos alunos.

O método de ensino preconizado por Paulo Freire pode ser enquadrado nessa linha. Três filosofias marcaram sucessivamente a obra deste: o existencialismo, a fenomenologia e o marxismo. Seu pensamento rompeu com a relação cristalizadora de dominação, buscando pensar a realidade dentro do universo do aluno, construindo a prática educacional e considerando a linguagem e a história da coletividade elementos essenciais. Como estudioso, ativista social e trabalhador cultural, Freire desenvolveu, mais do que uma prática de alfabetização, uma pedagogia crítico-libertadora.

Durante a década de 1980, Freire propôs uma redescoberta do corpo. “A educação da motricidade de que fala se constituiria numa educação das habilidades motoras permitindo ao homem expressar-se” (Daolio, 1998, p. 48).

Na pedagogia de Piaget (1998), deve haver um equilíbrio entre a forma de assimilar o conhecimento e a acomodação, resultando em adaptação do indivíduo. Para ele, o ser humano assimila as informações que obtém do exterior, mas precisa adaptar essas informações à estrutura mental já exis-

tente. Baseava seus estudos de psicologia no enfoque de caráter social do processo de aprendizagem e considerava que, além da necessidade de haver domínio dos conhecimentos, deveria haver uma adequação pedagógica às características do aluno.

Segundo Piaget (1998), o professor não deve se limitar ao conteúdo específico de sua disciplina, mas deve conhecer como ocorre o desenvolvimento psicológico da inteligência humana. Todo o processo de ensino deve estar alicerçado na experimentação por parte do aluno.

A educação não deve se prestar a moldar o aluno de acordo com um modelo condizente com as gerações anteriores, mas em formar-lhe a personalidade. Para isso é preciso levar em conta qual método deve ser aplicado para fazer de um indivíduo um bom cidadão. As ciências mostram o quão profundamente está enraizada a atitude egocêntrica no ser humano e o quanto é difícil dela se desfazer, tanto pelo cérebro quanto pelo coração.

Por fim, a pedagogia construtivista é uma construção contínua, fruto de interações entre os objetos do meio e o sujeito. Os alunos são vistos como participantes ativos no processo de troca de informação. Os professores se limitam a definir um grupo de tarefas e colocar a disposição algumas sugestões de conteúdos, mas são os alunos que através de pesquisas e discussões constroem o seu conhecimento. Para Schnitman (1994), “o construtivismo é uma teoria post-objetiva do conhecimento que defende que o observador participa de suas observações e que constrói e não descobre uma realidade, questionando assim os conceitos de verdade, objetividade e realidade”.

3 Tipologia dos Métodos Pedagógicos

Ainda não há uma classificação universal dos métodos pedagógicos. Para Mucchielli (1998), a classificação dos métodos é baseada na atividade ou passividade dos instruídos. Goguelin (1994) agrupou-os em três grandes grupos: Métodos Afirmativos (expositivos e demonstrativos), Métodos Interrogativos e Métodos Ativos.

Os métodos verbais continuam a ser a mais clássica forma de comunicação pedagógica. A sua enorme diversidade decorre da própria multiplicidade de formas a que se pode recorrer para expor ou interrogar os alunos sobre um dado tema.

Influenciado pelas ideias de Rosseau, Pestalozzi (1746-1827) defendeu que a educação deveria “preparar os homens para certos desempenhos na sociedade”. A educação deveria apresentar-se como um desenvolvimento natural, espontâneo e harmônico das disposições humanas mais originais, na sua tríplice dimensão: a vida intelectual, moral e artística e técnica.

Para John Dewey (1859-1952), a educação deve ser baseada na ação. Segundo este, o aluno só aprende bem quando o faz por observação, reflexão e experimentação. A educação deve desenvolver não apenas a formação intelectual do aluno, mas também suas aptidões manuais, assim como sua energia criadora.

Segundo Gomes (2006, p. 13), métodos ativos são divididos em Método de Estudo de Caso, Simulações, Jogos e *Role Playing*. Aqui a participação dos alunos é total e o professor, como um maestro, cuida para que ninguém desafine.

Neste método destaca-se Christensen (1991), para ele o ensino através da discussão de casos e situações reais permite que o aluno vá além dos conceitos aprendidos e os aplique na prática. Também permite que veja os valores e limitações da técnica, além de saber distinguir entre o ponto central e os detalhes de uma abordagem teórica, que na prática são absorvidos pelas incertezas e ambiguidades da vida real.

4 Processo Ensino-Aprendizagem

As palavras “ensino” e “aprendizagem” referem-se a um “processo” e não a “coisas estáticas”. Mas o que é ensinar? O que é aprender? Como se podem relacionar esses termos?

De acordo com Moreira (1986), o processo de ensino-aprendizagem é composto de quatro elementos - o professor, o aluno, o conteúdo e as variáveis de cada ambiente escolar - cada um exercendo o seu papel. Skinner (1972) comentou que a maior parte das definições é mera ficção verbal, convenções vazias que não se referem ao que acontece e sim aos efeitos que o uso desses termos tem sobre os ouvintes.

O processo de ensino-aprendizagem ao longo dos tempos caracterizou-se de formas diferentes que vão desde a ênfase no papel do professor como

transmissor de conhecimento, até as concepções atuais que pensam o processo de ensino-aprendizagem com um todo integrado que destaca o papel do educando.

As reflexões sobre o estado atual do processo ensino-aprendizagem permitem identificar um movimento de ideias de diferentes correntes teóricas sobre a profundidade do binômio ensino e aprendizagem.

A situação atual da prática educativa das faculdades ainda demonstra a massificação dos alunos com pouca ou nenhuma capacidade de resolução de problemas e poder crítico-reflexivo e a padronização dos mesmos em decorar os conteúdos. A solução para tais problemas está no aprofundamento de como os educandos aprendem e como o processo de ensino pode conduzir à aprendizagem.

No processo pedagógico, alunos e professores são sujeitos e devem atuar de forma consciente. Não se trata apenas de sujeitos do processo de conhecimento e aprendizagem, mas de seres humanos imersos numa cultura e com histórias particulares de vida.

O processo de ensino-aprendizagem envolve um conteúdo que é ao mesmo tempo produção e produto. Parte de um conhecimento que é formal (curricular) e outro que é latente, oculto e provém dos indivíduos. Portanto, é preciso compreender que o processo ensino-aprendizagem se dá na relação entre indivíduos que possuem uma história de vida e estão inseridos em contextos de vida próprios.

Devem-se fixar correlações significativas entre as experiências de vida dos alunos, os conteúdos oferecidos pela escola e as exigências da sociedade, estabelecendo também relações necessárias para compreensão da realidade social em que vivem e para mobilização em direção a novas aprendizagens com sentido concreto. Ao lembrar que este processo de ensino-aprendizagem ocorre a todo o momento e em qualquer lugar questiona-se: qual o papel da escola? Como deve esta deve ser considerada? E qual o papel do professor?

É função da escola realizar a mediação entre o conhecimento prévio dos alunos e o sistematizado, propiciando formas de acesso ao conhecimento científico. Neste sentido, os alunos caminham, ao mesmo tempo, na apropriação do conhecimento sistematizado, na capacidade de buscar e organi-

zar informações, no desenvolvimento de seu pensamento e na formação de conceitos. O processo de ensino deve, pois, possibilitar a apropriação dos conteúdos e da própria atividade de conhecer.

A escola é um palco de ações e reações, onde ocorre o saber-fazer. Ela é um sistema vivo, aberto e, como tal, deve ser considerada como em contínuo processo de desenvolvimento influenciando e sendo influenciada pelo ambiente, onde deve existir um *feedback* dinâmico e contínuo.

O papel do instrutor é o de orientar a atividade mental dos alunos, de modo que cada um seja um sujeito consciente, ativo e autônomo. É seu dever conhecer como funciona o processo ensino-aprendizagem para descobrir seu papel no todo e isoladamente. Pois, além de professor, ele será sempre ser humano, com direitos e obrigações diversas.

A conversa é construída por todos os alunos envolvidos. Os participantes ativos numa conversa a dirigem em certas direções. Cada contribuição estimula o pensamento. A história e o clima emergentes do grupo apóiam o sentido de todos os participantes em como a conversa é um produto comum do grupo, criado e partilhado por todos os membros. Assim, a crescente aprendizagem de cada aluno é resultado do pensamento, de histórias e de explicações de todos os alunos.

O método de ensino tem por finalidade básica proporcionar uma atuação eficiente e eficaz do professor e da Escola, isto é, estabelecer um meio onde existam as condições mínimas para um perfeito entrosamento entre os diversos atores no processo ensino-aprendizagem. De outra forma, para melhor esclarecimento, o objetivo de um método de ensino é o de servir de suporte ao professor, de modo que se crie uma condição favorável ao engrandecimento da aula, pela melhor assimilação do assunto em discussão.

Os alunos procuram permanentemente em sala de aula, o “saber”, para, com ele, melhor se posicionarem frente a um problema ou a uma situação real. Isto significa que o aluno procura as ferramentas essenciais para uma mudança de seu comportamento.

Um método de ensino é, portanto, um conjunto de procedimentos destinado a vencer este paradoxo. Através da exploração de suas características deve aumentar a procura pelo “saber” e, ao mesmo tempo, reduzir as percepções de medo, gerado pelas mudanças que este aumento de conhecimento irá proporcionar.

4.1 A avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem

O professor deve escolher o método de ensino que melhor proveito irá ensejar. Mas, o processo de ensino-aprendizagem não termina com a forma eficaz de transmitir um conhecimento ao aluno. Como parte intrínseca deste processo existe uma etapa denominada avaliação. Momento este que o instrutor irá verificar o aproveitamento e os esforços despendidos pelos alunos para dominar o assunto.

Ao comparar os resultados alcançados com os recursos empregados, através do uso de determinada metodologia de ensino, é possível realimentar este processo, dando prosseguimento aos procedimentos adotados ou, alterá-los nas situações apontadas, sempre que isto seja possível. Com base na análise dos resultados encontrados é possível concluir qual a necessidade, entre outras, de adequações nos objetivos da disciplina, na imperiosidade de um entrosamento com outras disciplinas, ou mesmo em propostas de alteração da programação da disciplina.

5 Conceitos de Ensino e Aprendizagem nas tendências e teorias sobre Educação

O aluno é educado para atingir um objetivo, pelo próprio esforço, e sua realização plena como pessoa. Os conhecimentos e valores sociais são acumulados pelas gerações adultas e repassados como verdade para novas gerações.

Trata-se, de aprender a aprender, ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito, entretanto, a ideia de aprender fazendo está sempre presente. Assim, aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma autoaprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador para desenvolver esta aprendizagem.

Esses processos de ensino visam facilitar os alunos a encontrar os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos necessários que, no entanto, são indispensáveis no pressuposto de aprendizagem, resultando a motivação do desejo pessoal na busca da sua auto-realização. É, portanto, um ato interno, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais, valorizando o “EU”. Aprender, portanto, é identificar seus próprios conceitos. Daí concluímos

que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com esses conceitos.

As teorias de aprendizagem que fundamentam a pedagogia tecnicista dizem que aprender é uma questão de modificação do desempenho. O bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras de modo que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou, ou seja, o ensino sendo um processo de condicionamento usando o reforço nas respostas que se quer obter. Trata-se de um enfoque diretivo do ensino, centrado no controle das condições que cercam o organismo que se comporta.

Segundo Skinner (1972), o comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços que surgem como resposta ou após a mesma: se a ocorrência de um comportamento operante é seguida pela apresentação de um estímulo, a probabilidade de reforço é aumentada. Entre os autores que contribuem para os estudos de aprendizagem nessa tendência destacam-se: Skinner (1972), Gagné (1967), Bloom (1971) e Mager (1962).

A pedagogia libertadora, mais conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, considerado também como mentor e inspirador dessa tendência, reúne os defensores da autogestão pedagógica. Entretanto, as versões libertadoras e libertárias têm em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica, dando mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votações) do que aos conteúdos de ensino. Desse modo, os conteúdos tradicionais são recusados porque cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica, dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante aqui não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida.

Portanto, para que o ensino seja um ato de conhecimento, é necessário existir entre educador e educando uma relação dinâmica de autêntico diálogo, em que os sujeitos do ato de conhecer se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nos pressupostos de aprendizagem, temos a própria designação de educação problematizadora como correlata de educação libertadora, revelando a força motivadora de aprendizagem. A motivação dá-se a partir da codificação - decodificação de uma situação - de um problema,

do qual se toma distância para analisar criticamente. Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, de uma situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade concreta. Desta forma, o que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas sim, do nível crítico de conhecimento ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.

A pedagogia libertária, em sua modalidade mais conhecida como pedagogia institucional, pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia, instrumento da ação dominadora do Estado, que tudo controla (professores e professoras, programas, provas etc.), retirando a autonomia. Os conteúdos de ensino são colocados à disposição dos alunos, mas não são exigidos, são instrumentos a mais, porque o importante é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo, especialmente a vivência de mecanismo da participação crítica. Desse modo, conhecimento aqui não é investigação cognitiva real, para extrair dele um sistema de representações mentais, mas sim, a descoberta de respostas necessárias às exigências de vida social.

É importante ressaltar que o ensino se dá através da vivência grupal, na forma de autogestão, e que os alunos buscarão encontrar as bases mais satisfatórias de suas próprias instituições pela sua própria iniciativa e sem qualquer forma de poder. Os alunos têm liberdade de trabalhar ou não, ficando ao interesse pedagógico na dependência de suas necessidades ou das do grupo.

Os métodos tradicionais de estudo dos conceitos dividem-se em dois grupos. O chamado método de definição, com suas variantes, é utilizado para investigar os conceitos já formados no aluno através da definição verbal de seus conteúdos. Para os pesquisadores este método é inadequado, primeiro por lidar com o produto acabado da formação de conceitos, negligenciando a dinâmica e o desenvolvimento do processo em si, não trazendo à realidade o pensamento da criança por meio da instigação. Esse método frequentemente suscita uma mera reprodução do conhecimento verbal de definições já prontas, fornecidas a partir do exterior, ou seja, um teste do conhecimento e da experiência da criança, de seu desenvolvimento linguístico, em vez de um estudo do processo intelectual propriamente dito. Em segundo, ao centrar-se na palavra, deixa de levar em consideração a percepção

ção e a elaboração mental do material sensorial que dá origem ao conceito, pois, o material sensorial e a palavra são partes indispensáveis à formação de conceitos.

6 Metodologia da Pesquisa

Nesta parte serão apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, tendo como objetivo explicitar e fundamentar a metodologia utilizada para desenvolvimento deste artigo. Metodologia, conforme Silva (2003, p. 25), é "(...) o estudo do método na busca de determinado conhecimento". Já para Collins e Hussey (2005), "Metodologia refere-se à maneira global de tratar o processo de pesquisa, da base teórica até a coleta e análise de dados", porém "não podem ser verdadeiras ou falsas, apenas mais ou menos úteis" (Collis; Hussey, 2005, p. 61). Com relação ao método, Vergara (2009, p. 03) define como sendo "um caminho, uma forma, uma lógica de pensamento".

A utilização de procedimentos científicos é uma das formas mais consistentes de se descobrir respostas para determinados problemas. Segundo Beuren & Raupp (2008, p. 46), os critérios básicos de uma pesquisa podem ser quanto aos fins (objetivos) e quanto aos meios (procedimentos):

Quanto aos fins, a pesquisa pode ser: exploratória, descritiva ou explicativa;

Quanto aos meios de investigação, pode ser: estudo de caso, pesquisa de levantamento, bibliográfica, documental, participante e experimental.

Conforme Cooper e Schindler (2003, p. 68), um problema de ordem administrativa gera a necessidade de realização de uma pesquisa, no ambiente organizacional ou acadêmico.

Durante o processo de pesquisa, foi realizado um levantamento da literatura sobre os métodos mais utilizados nos cursos de Administração e Ciências Contábeis do país. Após esta etapa, procedeu-se a construção de um questionário a ser aplicado junto a professores e alunos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Foram enviados questionários a uma amostra de 38 professores com a resposta de 24 destes, ou seja, 63,15% de respostas. Já com relação aos questionários respondidos pelos alunos correspondem a 76,38% dos enviados, ou seja, 55 respondentes de 72 enviados.

A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), localizada no Campus João Lira Filho no Rio de Janeiro. Foram considerados sujeitos da pesquisa os alunos dos Cursos de Ciências Contábeis, população de 454 alunos, e de Administração de Empresas da Faculdade de Administração e Finanças, população de 492 alunos, (FAF), que estejam cursando as disciplinas do primeiro ao oitavo período de ambos os cursos.

Para identificar a contribuição das disciplinas pedagógicas e o saber diático na formação dos conceitos de ensino e aprendizagem do futuro docente, foi privilegiado o enfoque qualitativo, por ser este o que melhor se adéqua a este estudo, no sentido de entender-se a natureza do problema de pesquisa.

Pode-se afirmar que, em geral, as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar os processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos, em que se evidencia a necessidade de substituir uma simples informação estatística por dados qualitativos (Richardson, 1998).

6.1 Coleta de Dados

Os questionários da pesquisa foram elaborados a partir dos dados estudados na literatura especializada e estão compostos de tópicos referentes à caracterização do corpo docente, familiaridade com os métodos de ensino-aprendizagem, concordância ou não com os métodos passíveis de aplicação. Segundo Malhotra (2006, p. 290), “o levantamento e a observação são os dois métodos básicos para obtenção de dados quantitativos primários na pesquisa descritiva”.

Para realização deste estudo, a amostra de docentes foi extraída do total de professores acadêmicos de contabilidade do Departamento de Ciências Contábeis da FAF/UERJ e que atuam em cursos de graduação de Ciências Contábeis e/ou de Administração de Empresas da Faculdade de Administração e Finanças da UERJ.

No caso de discentes, o universo da pesquisa eram os alunos de cursos de Contabilidade na FAF/UERJ.

Para Richardson (1999, p. 189-190), os questionários cumprem duas importantes funções na pesquisa, de descrever características e de medir determinadas variáveis de um cunho social. Segundo Malhotra (2006, p. 244-245) a escala envolve a criação de um *continuum*, no qual serão localizados os objetivos medidos. Para melhor explicitar os resultados foram apresentadas as frequências por meio de tabelas e gráficos. De acordo com Malhotra (2006, p. 431):

Em uma distribuição de frequência, considera-se uma variável de cada vez. O objetivo é obter uma contagem do número de resposta associadas a diferentes valores da variável. A ocorrência relativa, ou frequência, de diferentes valores da variável se expressa em percentagens. A distribuição de frequência para uma variável gera uma tabela de contagem de frequência, de percentagens e de percentagens acumuladas para todos os valores associados aquela variável.

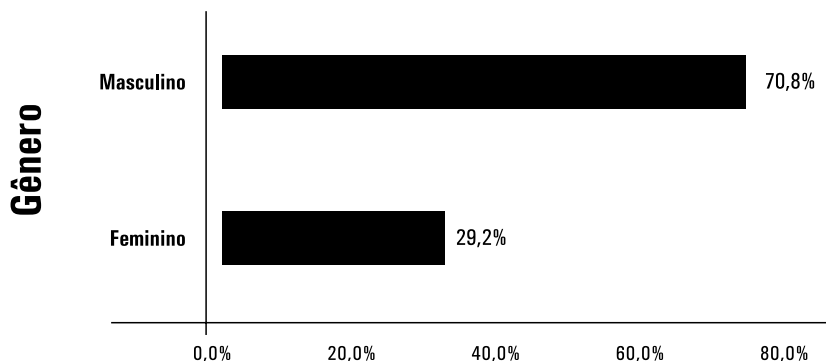
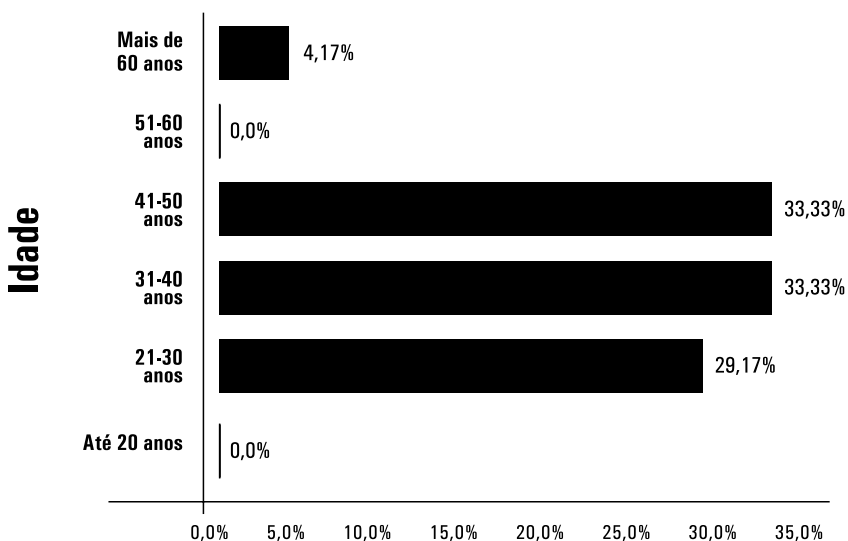
6.2 Análise dos Resultados

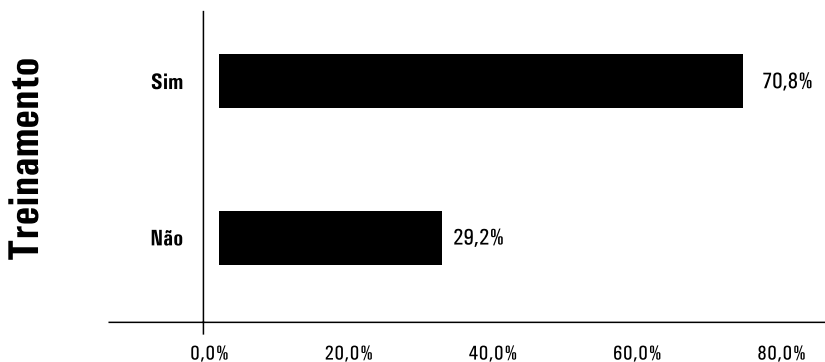
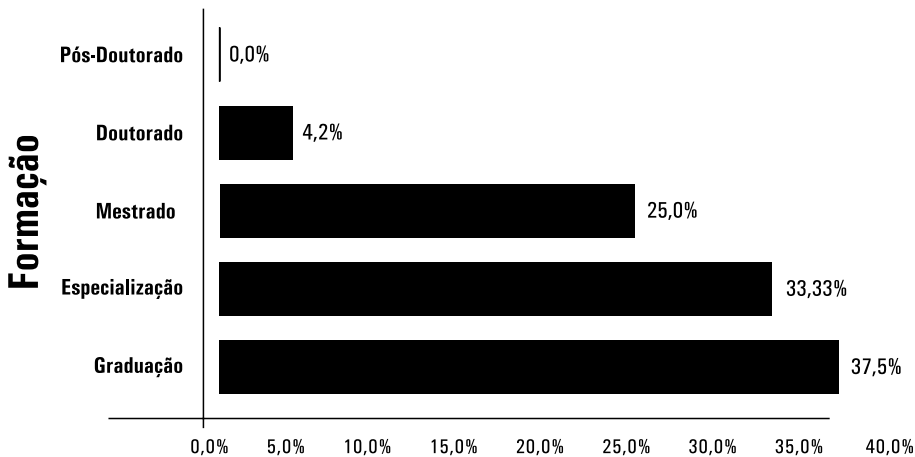
No que se refere aos possíveis tipos de análise, descrição dos dados ou inferências a partir dos dados, utiliza-se o descritivo. Pois este tipo proporciona a exposição de informações sumarizadas dos dados contidos no total dos elementos da amostra estudada.

A análise dessa pesquisa foi feita a partir dos respondentes, com total de 24 para os docentes. O questionário foi dividido em duas partes: descrição do perfil dos entrevistados, onde se categorizou os docentes de acordo com suas características, e a análise da percepção destes quanto ao método de ensino-aprendizagem que os próprios realizavam em sala de aula. Além disso, foi feito um questionário a ser aplicado aos alunos da graduação para que respondessem sobre o método de ensino de caso utilizado em sala de aula ou se eles sequer sabiam se existia outro método de ensino-aprendizagem. Neste caso o número de respondentes foi de 55 de uma amostra de 72.

Em relação aos docentes, observa-se que 95,83% dos professores possuem idade até 50 anos, demonstrando que o quadro acadêmico de professores de contabilidade é composto por profissionais que possuem uma expectativa de contribuição com a docência ainda relevante. A predominância do gênero masculino foi constatada, visto que 70,8% dos professores são

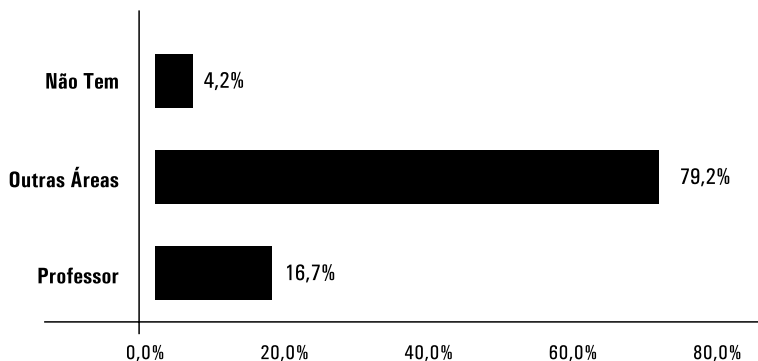
deste gênero. A característica de que 37,5% dos professores possuem somente a graduação talvez possa ser explicada por estes se encontrarem ainda no estágio de formação docente. Esta hipótese pode ser reforçada pela constatação de que se for considerado os que possuem também a Especialização, o percentual passa a 70,8%. Outro aspecto que demonstra o perfil profissional citado anteriormente é a frequência de 70,8% de professores que participaram, nos últimos 5 anos, de eventos voltados a Metodologia de Ensino. Além disso, 29,2% destes professores estão no processo de formação acadêmica, ou seja, estão cursando mestrado. Deste modo, nota-se a renovação do quadro de docentes com 29,17% destes com idade entre 21 e 30 anos.



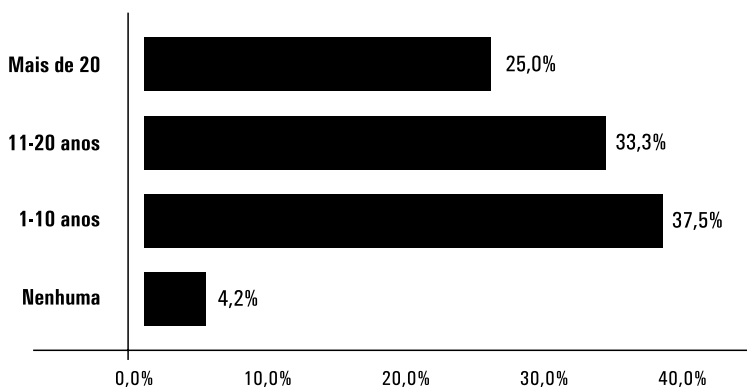


Destaca-se na pesquisa que 79,2% dos professores respondentes são oriundos do mercado e se dispuseram a uma segunda jornada de trabalho para difundir o conhecimento. Estes levam suas experiências profissionais para a sala de aula, contribuindo e muito com a formação dos alunos. 37,5% dos professores que responderam o questionário têm experiência de até 10 anos e este total chega a 70,8%, se incluirmos os com experiência de até 20 anos. Mais uma vez, nota-se a renovação do quadro docente. Assim percebe-se o quanto estas pessoas podem agregar valor à formação tanto de futuros contabilistas quanto de futuros administradores.

Profissão Principal

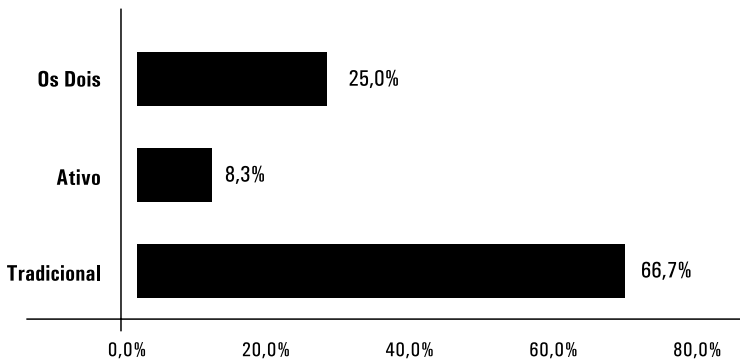


Experiência Profissional

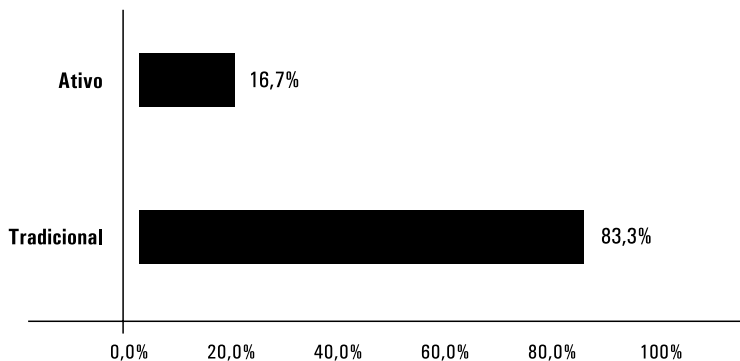


Observa-se que todos os respondentes conhecem o método de aprendizado ativo, mas 66,7% só aplicam o método tradicional. Além disso, somente 16,7% dos professores respondentes dão mais ênfase ao método ativo, logo está bem caracterizada a preferência pela aplicação do método tradicional. Desta forma, obtivemos a informação de que 87,5% dos docentes respondentes acreditam que os alunos manifestam preferência somente sobre o que conhecem. É de suma importância destacar que ainda que o método tradicional seja o mais utilizado para difundir o ensino, este não é tão completo quanto o método ativo, pois neste há uma maior troca de conhecimentos entre alunos e professores.

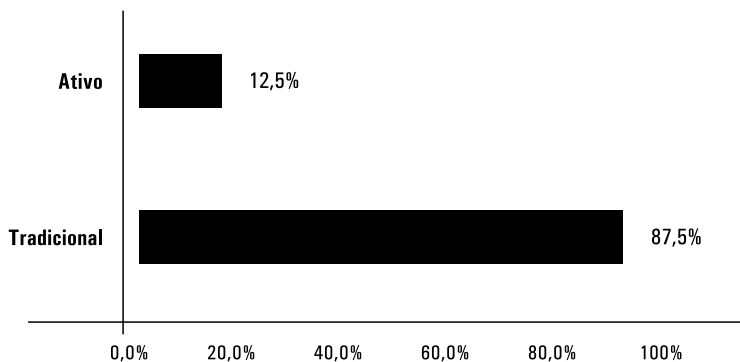
Aplicação



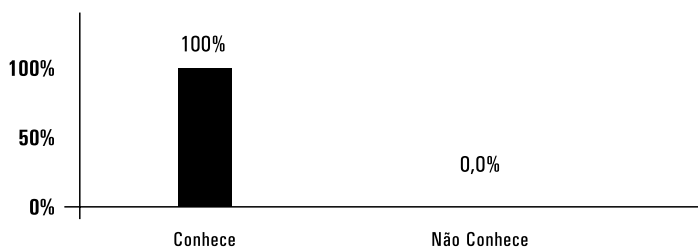
Predominância



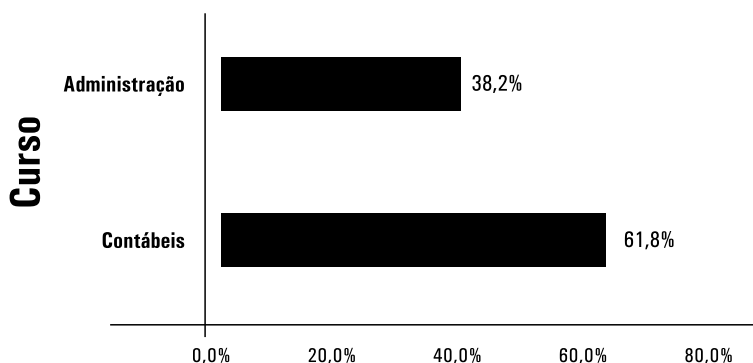
O Mais Bem Aceito



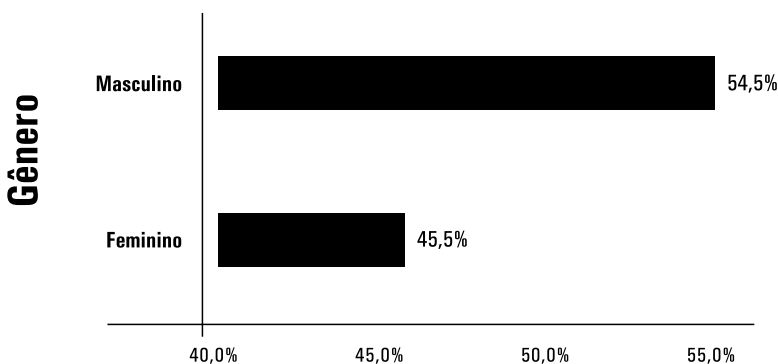
Conhecimento

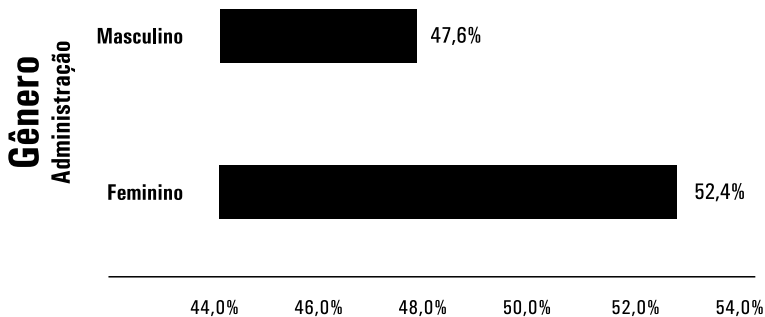
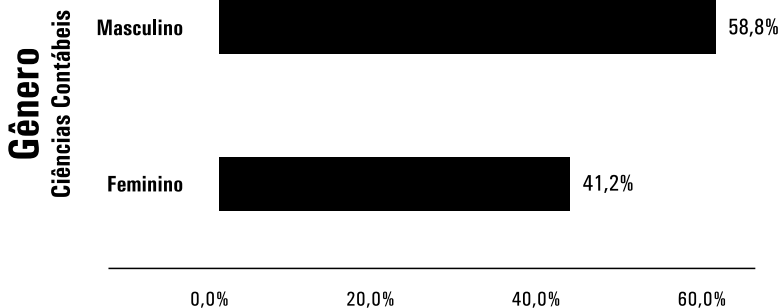


O Curso que teve maior predominância de respondentes foi o de Ciências Contábeis, com 61,8% do total, já o de Administração teve apenas 38,2%. Desta forma a análise se dará em relação ao total e dividido por curso.

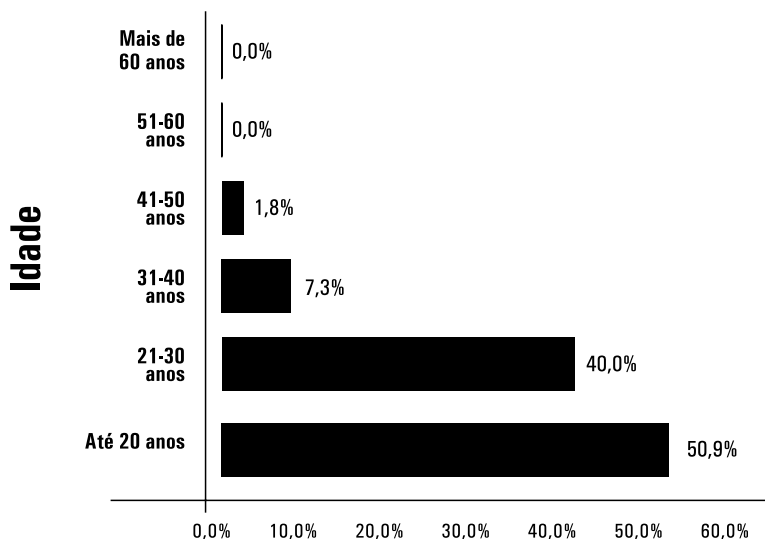


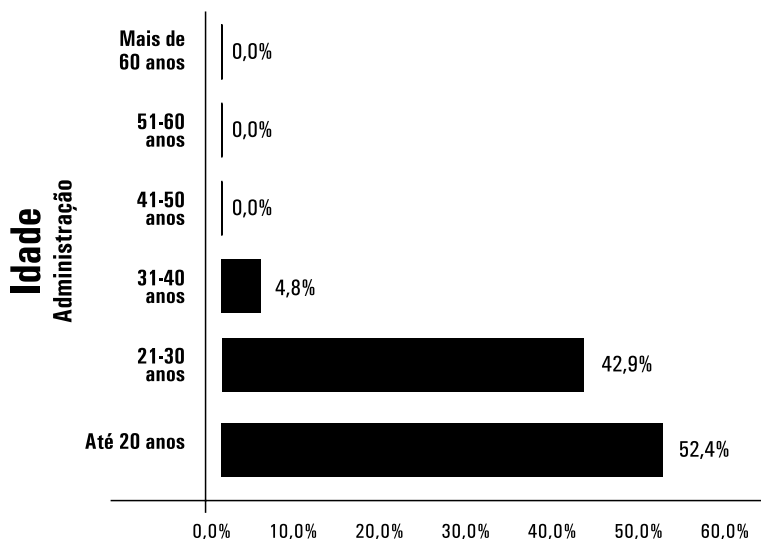
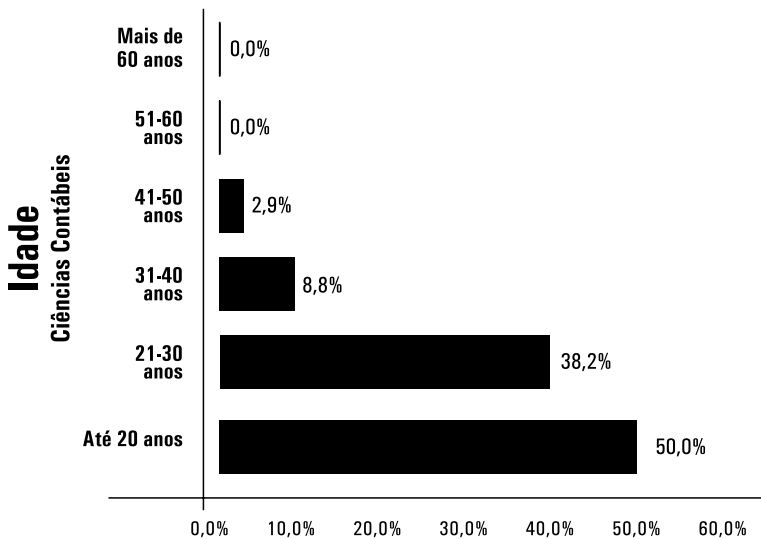
Em relação aos discentes observa-se que 50,9% possuem idade até 20 anos e 90,9% têm idade até 30 anos. Divididos por Curso, os percentuais ficam em 52,4% e 95,3% para o de Administração e em 50% e 88,2% para o de Ciências Contábeis. Destes nota-se o predomínio do sexo masculino ao analisarmos a Faculdade de Administração e Finanças como um todo. Porém, ao dividirmos por curso, nota-se que o sexo masculino predomina no curso de Ciências Contábeis, enquanto há predomínio do feminino no curso de Administração de Empresas.



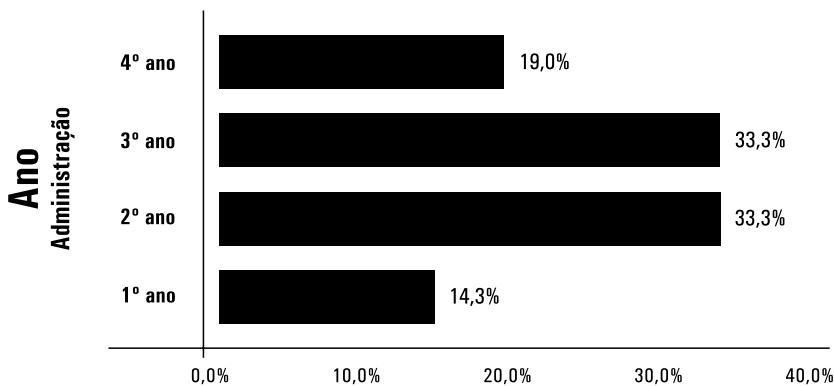
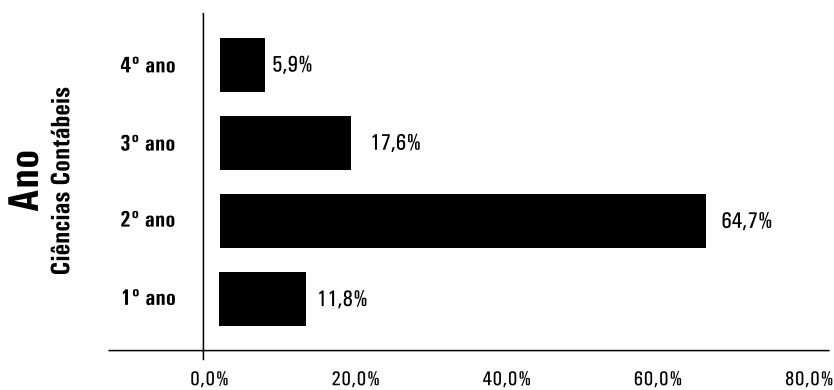
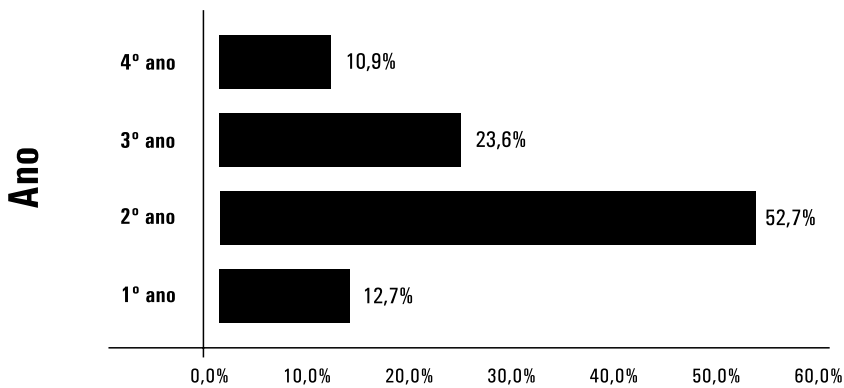


Em relação ao gênero, os respondentes estão divididos em 54,5% de homens e 45,5% de mulheres. Divididos por Curso, observa-se um percentual de 52,4% de mulheres no Curso de Administração em comparação ao percentual de 41,2% de mulheres no Curso de Contábeis.



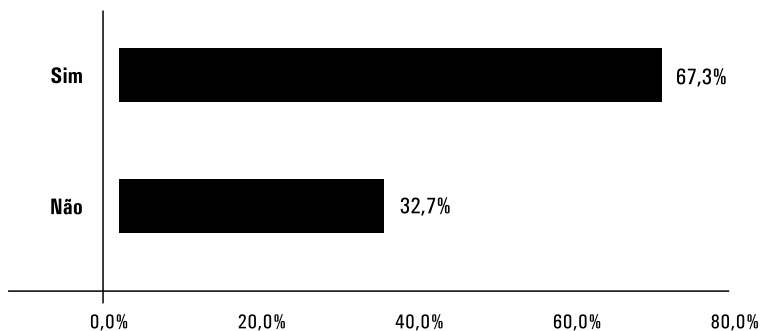


Em relação ao ano que os respondentes estão cursando, a pesquisa mostra que 52,7% estão no 2º ano e ao adicionarmos os respondentes do 3º ano, chega-se ao total de 76,3%. Nesta pesquisa há predomínio de respondentes de 3º e 4º períodos no curso de Ciências Contábeis e de 3º ao 6º período do curso de Administração. Divididos por curso, estes percentuais ficam em 64,7% e 76,5% no curso de Contábeis e em 33,3% e 66,6% no de Administração.

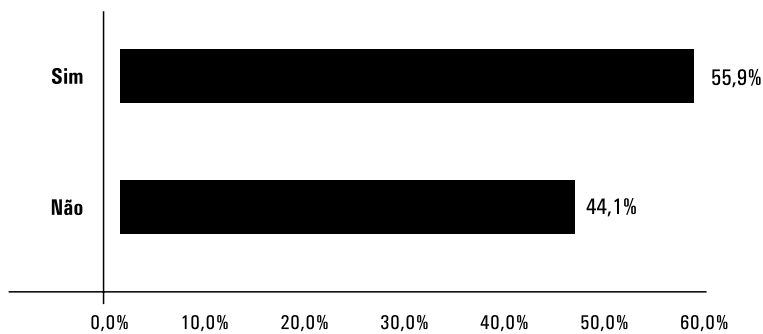


Em relação ao conhecimento, pelos alunos respondentes, do método de aprendizado ativo, 67,3% informam que o conhecem. Na análise por curso, a pesquisa mostra que 85,7% dos respondentes do curso de Administração conhecem o método enquanto no de Contábeis somente 55,9% estão nesta situação.

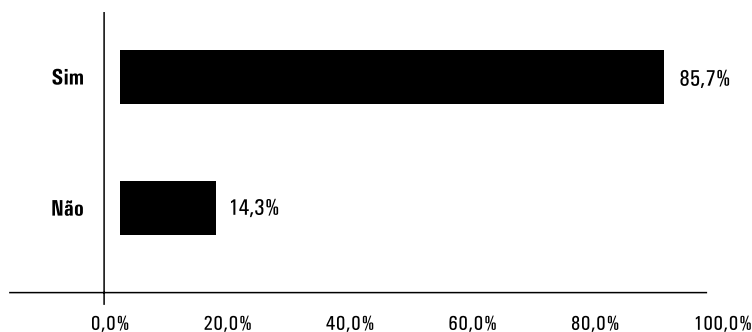
Conhecimento



Conhecimento Ciências Contábeis

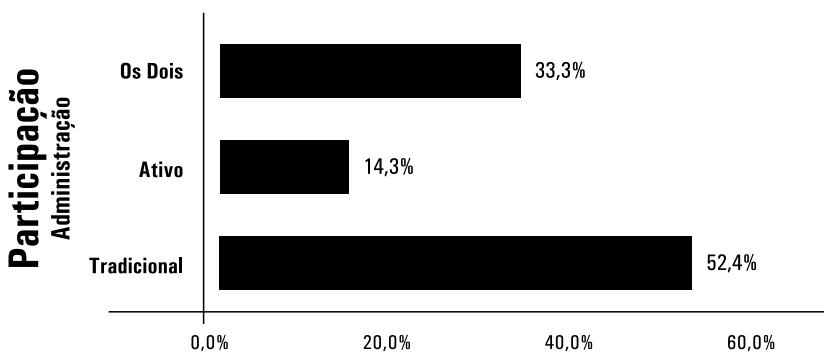
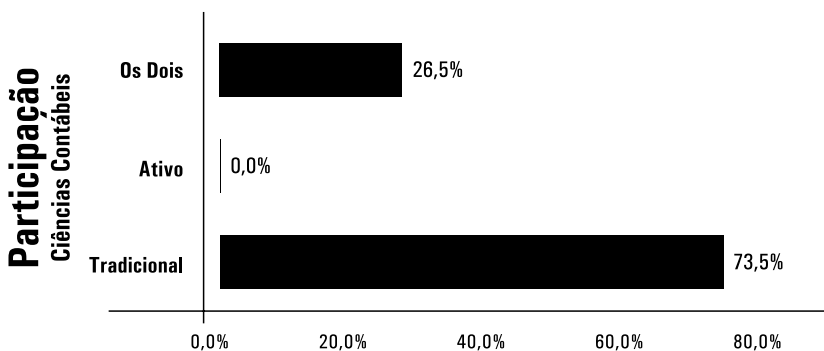
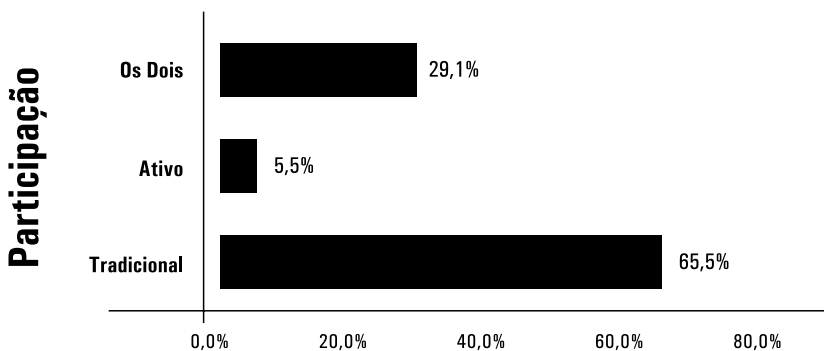


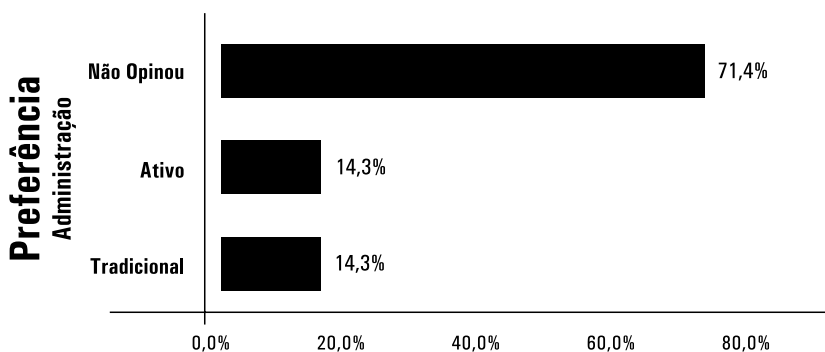
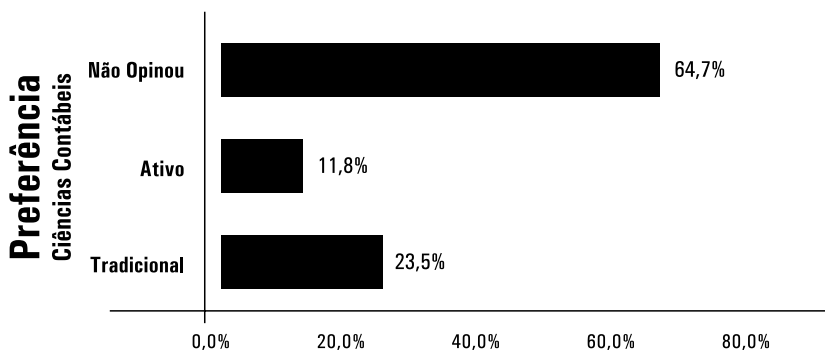
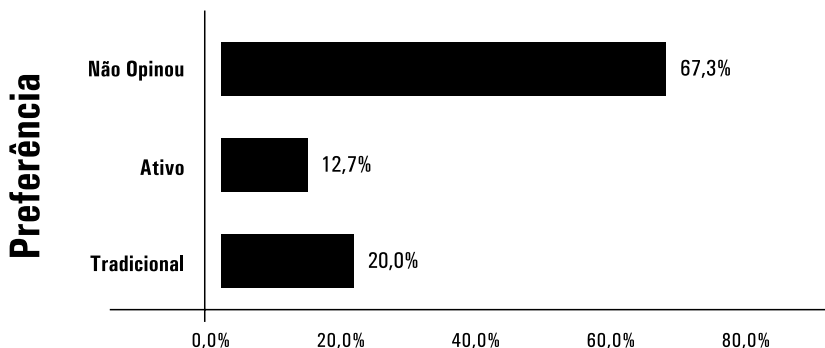
Conhecimento Administração



Na questão referente à participação dos alunos em cursos nos quais foi aplicado o método de aprendizado ativo, mostra-se que somente 34,6% estão nesta situação, demonstrando baixa aplicação do método ativo. Dos que participaram dos dois métodos, 20% deu sua preferência ao tradicional e 12,7% ao ativo. Neste item, observa-se que houve uma pequena divergência entre esta resposta e a anterior de 2%. A alta incidência de respondentes que não opinaram - por ter participado somente de um dos métodos apre-

sentados -, é coerente com a baixa aplicação do método ativo que foi observado nas questões anteriores.

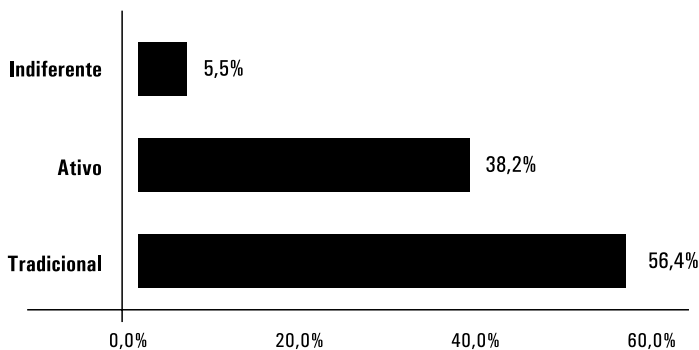




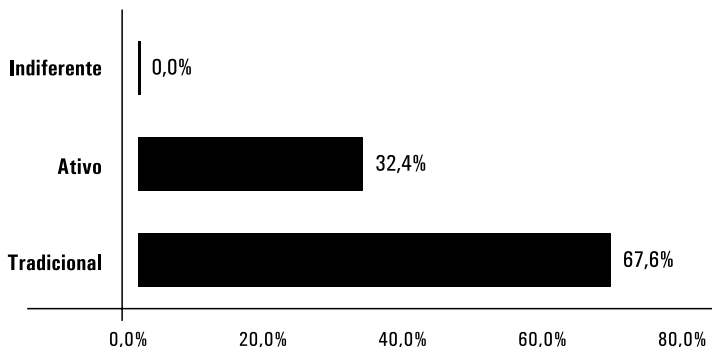
A percepção dos respondentes em relação à contribuição que cada método traz para seu aprendizado mostra que 56,4% acreditam ser melhor o método tradicional e na análise por curso verifica-se que no de Contábeis este percentual é de 67,6% em comparação aos 38,1% no curso de Administração. Além disso, na percepção dos respondentes relativo à questão que o método ativo o faria melhor preparado para a carreira profissional, 49,1% acreditam que sim. Na divisão por curso, 52,9% dos respondentes do

curso de Contábeis acreditam que não, enquanto no curso de Administração, 52,4% acreditam que sim. Esta divergência entre os cursos reforça a questão anterior sobre a contribuição para o aprendizado. Percebe-se desta forma a maior troca de conhecimento entre professores e alunos no curso de Administração, pois há maior utilização do método ativo. Já no curso de Ciências Contábeis há predomínio do método tradicional de ensino.

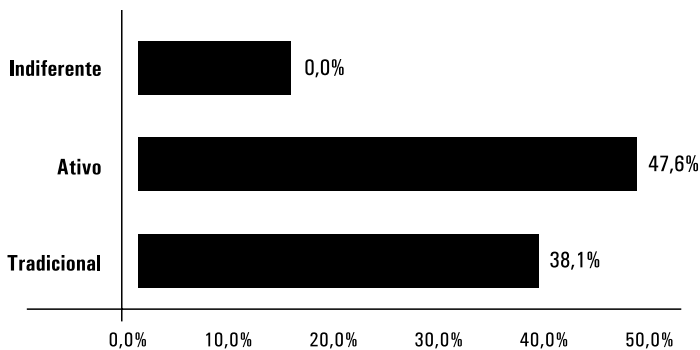
Contribuição Aprendizado



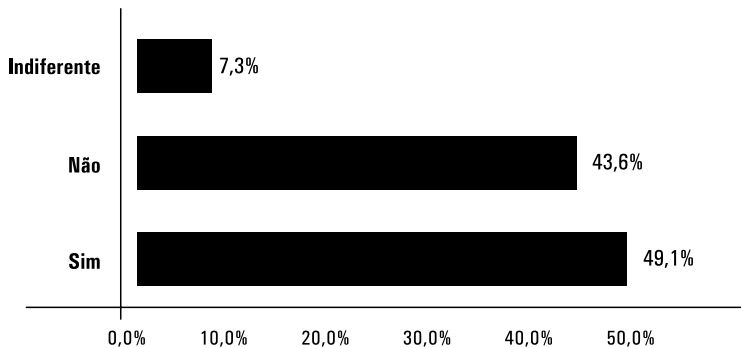
Contribuição Aprendizado Ciências Contábeis



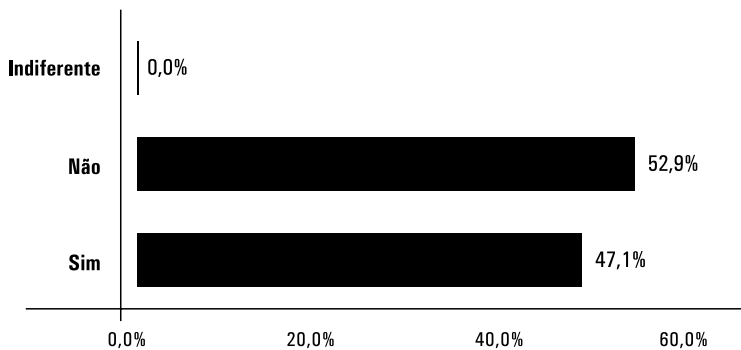
Contribuição Aprendizado Administração



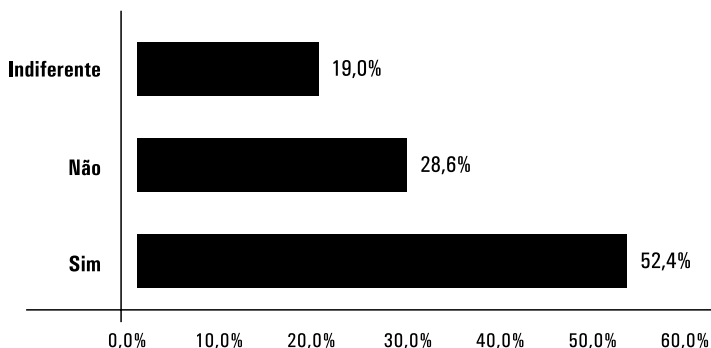
Ativo - Profissional



Ativo - Profissional Ciências Contábeis

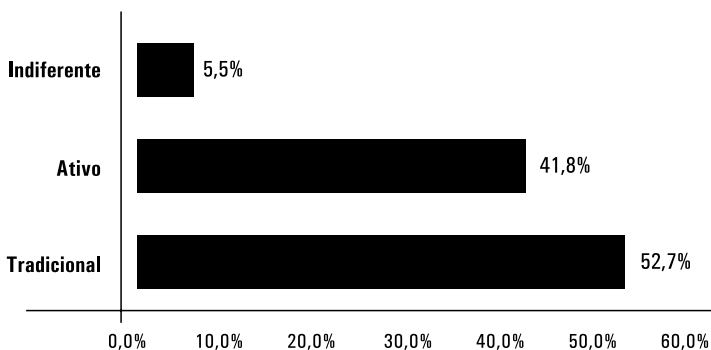


Ativo - Profissional Administração



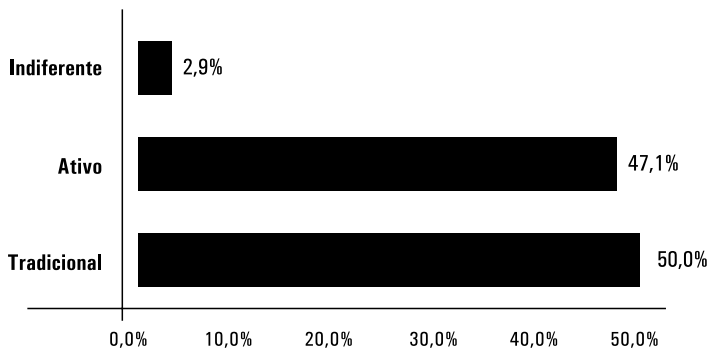
Na percepção dos alunos respondentes, 52,7% acreditam que o método tradicional incentiva mais a procura pelo professor fora da sala de aula para tirar dúvidas. Na análise por curso, o de Contábeis apresenta uma relação de 50% contra 47,1% na comparação dos métodos tradicionais e ativos. No curso de Administração, esta relação passa para 57,1% contra 33,3%. Portanto, o método ativo é aquele que melhor colabora para uma formação eficaz do aluno, porém nota-se uma maior utilização no curso de Administração do que o utilizado no curso de Ciências Contábeis.

Interação Professor-Aluno



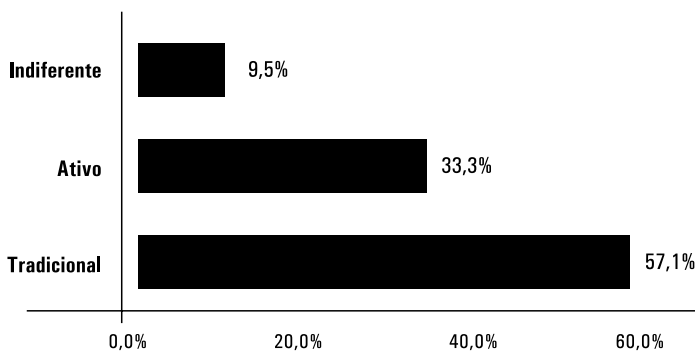
Interação Professor-Aluno

Ciências Contábeis



Interação Professor-Aluno

Administração



7 Considerações Finais

Apesar de demonstrarem conhecer o método de aprendizado ativo, além de entender que o método de ensino centrado no aluno (ativo) seria melhor para a construção do conhecimento, os professores dos cursos de graduação de Ciências Contábeis e Administração ainda preferem aplicar o método tradicional. Em relação a esta constatação, surge a necessidade de uma nova investigação para tentar responder a questão da não aplicação de um método que propiciaria melhor aprendizado, conforme Freire (2009, p. 12):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

É importante citar também que Castanho (2008, p. 58-67), já mostrou uma aparente contradição entre os métodos ativos e a didática:

Os métodos ativos, embora coloquem o aluno como protagonista, e assim pareçam entrar em rota de colisão com o vetor instrucional da didática, na verdade representam uma estratégia de ensino que conduz o discente ao máximo aproveitamento do potencial instrutivo da docência.

Os alunos, por sua vez, manifestam suas preferências em relação ao método tradicional, novamente em consonância com a alta aplicação do método tradicional em comparação ao método ativo. A investigação feita mostra uma baixa aplicabilidade do método ativo, que encontra uma resistência de aplicação pelos professores e uma maior preferência dos alunos pelo método tradicional.

Pelo o exposto, outras pesquisas deveriam ser elaboradas para dar subsídio a uma melhor aplicação do método ativo dentro dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da Faculdade de Administração e Finanças da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e de outros cursos.

Bibliografia

ALMEIDA, V. M. C.; AVRICHIR, I. *Sabó Indústria e Comércio de Autopeças*. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 31. Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. 1CD-ROM.

CASTANHO, Maria Eugênia. *Revista HISTEDBR On-line*. Nº 29, p. 58-67. Campinas: Março, 2008 - ISSN: 1676-25.

CHRISTENSEN, R. C.; GARVIN, David A.; SWEET, Ann. *Education for Judgment*. São Paulo: Harvard Business School Press, 1991.

COLLINS, J.; HUSSEY, R. *Pesquisa em administração um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. Tradução de Simonini. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pámela S. *Métodos de pesquisa em administração*. 7ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CUNHA, Jurema Alcides. *Síntese de métodos didáticos*. Porto Alegre: Editora Globo, 1996.

DAOLIO, Jocimar. *Educação física brasileira: autores da década de 1980*. Campinas: Papyrus, 1998.

FELOUZIS, G. *A Eficácia dos Professores*. Porto: Rés, 2000.

FREIRE, P. *La concepción "bancaria" de la educación y la desumanización – la concepción bancaria de la educación y la humanización. Cristianismo y sociedad* (Suplemento - Edición no comercial). Montevideo: Junta Latino-Americana de Iglesia y Sociedad, 1968.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, L. C. *Programação de contingências em ambiente educacional: uma análise crítica*. Trabalho apresentado no Simpósio sobre Programação de Ensino, promovido pela Associação de Modificação de Comportamento, na Universidade Federal de São Carlos. Não publicado, 1979.

GOMES, Josir Simeone. *O Método de Estudo de Caso Aplicado à Gestão de Negócios*. São Paulo: Atlas, 2006.

GOGUELIN, Pierre. *Le Formation continue des adultes*. 4ª ed. Paris: PUF, 1994.

MAGER, R. F. *A formulação de objetivos de ensino*. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

MAGER, R. F. *Medindo os objetivos de ensino*. Porto Alegre: Editora Globo, 1977.

MALHOTRA, Naresh K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MOREIRA, Daniel. A. *Elementos para um plano de melhoria do ensino universitário ao nível de instituição*. Revista IMES. São Caetano do Sul: ano III, 1986.

MUCCHIELLI, Alex. *Psicología de la comunicación*. Barcelona: Paidós, 1998.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Tradução de Ivette Braga, 14ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

PILETTI, Claudinho. *Didática Geral*. São Paulo: Ática, 1995.

PONTE, J. P. *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora, 1997.

QUELUZ, Ana Gracinda (Org.). *Educação sem fronteiras: em discussão o ensino superior*. São Paulo: Pioneira, 1996.

RAUPP, F.M. *Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais*. In: BEUREN, I. M. (Org). *Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade*. São Paulo: Atlas, 2008.

SCHNITMAN, D. F. *Nuevos Paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 1994.

SHERMAN, J. G.; RUSKIN, R. S. *The Personalized System of Instruction*. New Jersey: Educational Technology Publications, 1978.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Editora Herder e Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

SKINNER, B.F. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: EDART e Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2009.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Farid Succar Júnior é Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, faridsj@gmail.com, Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, 9º andar, Bloco E, Maracanã - CEP: 20550-013, Rio de Janeiro/RJ - Brasil.

Josir Simeone Gomes é Doutor em Ciências da Administração (COPPEAD/UFRJ) e Livre-Docente em Contabilidade (FEA/UFRJ) - Professor do Mestrado em Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, josirgomes@superig.com.br. Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, 9º andar, Bloco E, Maracanã - CEP: 20550-013, Rio de Janeiro/RJ - Brasil.

Noé Loureiro Madureira é Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, noe.madureira@gmail.com, Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, 9º andar, Bloco E, Maracanã - CEP: 20550-013, Rio de Janeiro/RJ - Brasil.

Apoiar o ensino buscando aprimorar a qualidade dos serviços contábeis prestados à sociedade é um objetivo institucional do CRCRJ há muitos anos.

Com esse objetivo, são ministrados anualmente mais de 200 cursos de capacitação, ultrapassando a marca de 10.000 alunos/ano. Os cursos abrangem todas as áreas da Ciência Contábil, com especial ênfase aos assuntos que têm relação direta com o dia a dia do profissional de contabilidade.

Ao ministrá-los visamos, além da ampliação do conhecimento técnico do profissional ou do estudante de contabilidade, minimizar as ocorrências capazes de gerar infrações ao código de ética do contador.

Guiado por esse intuito, o CRCRJ busca, ao publicar este livro, disseminar o conhecimento científico construído nos bancos da universidade, muitas vezes inacessível para a maioria dos alunos e profissionais. São livros constituídos a partir de teses, dissertações ou artigos científicos.

A versão eletrônica pode ser baixada diretamente no site do CRC-RJ.

Boa leitura!

Diva Maria de Oliveira Gesualdi
Presidente do CRCRJ

