
**Método Tradicional e Método Construtivista
de Ensino no Processo de Aprendizagem:
uma investigação com os acadêmicos da
disciplina Contabilidade III do curso de Ciências
Contábeis da Universidade
Federal de Santa Catarina**

**The Traditional Teaching Method and the
Constructivist one in the teaching and learning
process: an investigation into the reactions
of the students of Accounting III, a subject of
the undergraduate Accounting Course at the
Federal University of Santa Catarina**

*LETÍCIA MEURER KRÜGER**
*SANDRA ROLIM ENSSLIN***

RESUMO

O objetivo deste estudo foi identificar a contribuição do método tradicional e do método construtivista de ensino no processo de aprendizado do aluno, a partir da percepção dos acadêmicos que cursaram a disciplina Contabilidade III, nos semestres 2011.1 e 2 e 2012.1, no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. Para alcançar esse objetivo, os alunos foram submetidos, simultaneamente durante a disciplina, às metodologias

* Mestre em Contabilidade pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: ticiamk@hotmail.com .

** Professora do curso de Ciências Contábeis e do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: sensslin@gmail.com .

tradicional e construtivista de ensino. Para identificar a opinião dos alunos sobre tais metodologias, a partir de um estudo descritivo com abordagem qualitativa foi elaborado um questionário e aplicado aos alunos. Com relação à receptividade dos alunos quanto à prática do uso de metodologias tradicional e construtivista de ensino, identificou-se que os alunos são mais receptivos à utilização da metodologia tradicional, dando preferência às aulas expositivas e à realização de exercícios, ambas desenvolvidas pelos professores. No que se refere ao perfil dos alunos na qualidade de agentes receptores (passivos) de informações estruturadas ou agentes responsáveis pela geração de seu conhecimento (ativos), eles possuem um perfil mais passivo do que ativo, pois preferem ser submetidos à metodologia em que o professor repassa o conteúdo, sem precisarem realizar pesquisas adicionais.

Palavras-chave: Processo de ensino aprendizagem; Método tradicional de ensino; Método construtivista de ensino.

ABSTRACT

The aim of this study was to identify the contributions of the traditional and the constructivist teaching methods in the learning process of students, from the perception of the students taking the subject Accounting III in semesters 2011.1, 2011.2 and 2012.1, in the Accounting Course of the Federal University of Santa Catarina. To achieve the goal chosen, students were submitted simultaneously, as they took the subject, to the traditional method and the constructivist learning. To identify of the students' opinion on such methods, based on a descriptive study with a qualitative approach, a questionnaire was developed and applied to the students. Concerning the receptivity of the students to the use of traditional methodology and the constructivist one, it was found that students are more receptive to traditional methodology, and prefer lectures and exercises, both developed by teachers. In relation to the profile of the students acting as receptive agents (passive) of structured information or agents responsible for the generation of their knowledge (active), that they are more passive than active, since they prefer methodologies through which the teacher conveys the contents of a subject and they do not have to undertake any additional research.

Keywords: Teaching and learning process; Traditional teaching method; Constructivist teaching method.

INTRODUÇÃO

A universidade é o local no qual os estudantes ingressam em busca de uma carreira profissional. Neste ambiente, aprendem conteúdos essenciais para atuarem na sua futura profissão.

No rol dos cursos ofertados pelas universidades, insere-se o curso de Ciências Contábeis. A educação contábil visa desenvolver profissionais competentes para atuarem no mercado de trabalho e, para isto, a faculdade/universidade deve desenvolver no aluno conhecimentos, habilidades e atitudes para que consiga atuar no campo profissional e obtenha sucesso (OTT et al., 2011). Assim, um profissional competente deve utilizar o conhecimento adquirido durante a graduação, com suas habilidades e valores para atuar nas diversas atividades requeridas na sua vivência profissional (SANTOS, 2011).

Para que os estudantes sejam competentes e lidem com seus afazeres do dia a dia exigidos pelas instituições, o aprendizado deve iniciar na sala de aula. Porém, mesmo depois de formado, o profissional deve utilizar as técnicas e os conhecimentos aprendidos na universidade, assim como as habilidades desenvolvidas e o pensamento reflexivo para seguir sua carreira.

Durante a graduação, o professor, como principal representante da universidade na vida acadêmica dos alunos, por meio das metodologias de ensino utilizadas em suas aulas deve “preparar o aluno com conhecimento e responsabilidade para atuação futura no mercado de trabalho” (MIRANDA; CASA NOVA; CORNACCHIONE JÚNIOR, 2012, p. 144). Contudo, o aprendizado do aluno não deve se restringir ao espaço acadêmico. Diante dessa situação, o professor pode usar diversas metodologias para auxiliar o aluno no aprendizado do conteúdo repassado em aula, porém também pode fazer que o aluno verifique situações reais para que obtenha conhecimento de como é a integração da teoria na prática (SANTOS, 2011).

No processo de ensino-aprendizagem, o professor deve levar em consideração que o conhecimento do aluno está em processo de construção e, por esse motivo, deve mobilizar o aluno e utilizar metodologias adequadas para repassar seu conhecimento e preparar o estudante na busca constante pelo conhecimento (MIRANDA; CASA NOVA; CORNACCHIONE JÚNIOR, 2012).

Nesse processo de ensino-aprendizagem, as metodologias de ensino utilizadas pelos professores para repassarem o conteúdo estão ligadas a um método de ensino. Existem diversos métodos de ensino que podem ser empregados para transmitir e gerar conhecimento nos alunos. Um dos mais usados na graduação é o método tradicional, no qual o professor é o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, repassando seu conhecimento aos alunos, normalmente por meio de aula teórica. Deste modo, em disciplinas que utilizam somente o método tradicional, as aulas são centradas no professor, que define quais serão os conteúdos repassados aos alunos, assim como a organização de como será efetuado o processo de ensino-aprendizagem (SANTOS, 2011).

No método tradicional, tem-se como vantagem o fato de o professor ser o centro do aprendizado e, por esse motivo, possuir um maior controle das aulas (PINHO et al., 2010). Porém, também possui desvantagens, pois se torna difícil para o professor explicar a prática por meio de aulas expositivas, assim como para o aluno fica difícil pensar na aplicabilidade da teoria exposta (WEINTRAUB; HAWLITSCHKE; JOÃO, 2011).

Além do método tradicional, outro método utilizado pelos professores é o construtivista. Nesse método, diferente do método tradicional, o aluno é o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, e *o professor age como um agente facilitador no processo que orienta o aluno a buscar e gerar seus próprios conhecimentos* (CHAHUÁN-JIMÉNEZ, 2009).

Uma vantagem do método construtivista é que existem diversos meios disponíveis para consulta, como livros, internet, revistas, televisão, entre outros. Assim, o professor não é o único que tem acesso aos conteúdos da disciplina; o aluno também possui acesso aos mesmos meios que seu professor e com isso pode também adquirir conhecimento a partir da realização de pesquisas e se tornar ativo no processo de ensino-aprendizagem (CHAHUÁN-JIMÉNEZ, 2009). E a desvantagem, por sua vez, está na dificuldade de o professor conduzir a turma, pois cada aluno tem um jeito próprio de trabalhar (HADDAD et al., 1993; PINHO et al., 2010).

No contexto das metodologias de ensino, os estudantes de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina,

na disciplina de Contabilidade III, ofertada no período matutino, nos anos de 2011 e de 2012, foram submetidos às metodologias tradicionais e construtivistas, simultaneamente. Assim, a partir da opinião desses estudantes, pretende-se com este estudo responder à seguinte questão: Segundo a percepção dos alunos, a construção de conhecimento/aprendizagem dos conteúdos acadêmicos é favorecida/promovida por qual(is) método(s) de ensino?

Para responder a esta questão, tem-se como objetivo geral: Identificar a contribuição dos métodos tradicional e construtivista de ensino no processo de aprendizado do aluno, a partir da percepção dos acadêmicos que cursaram a disciplina Contabilidade III, nos semestres 2011.1 e 2 e 2012.1, no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina.

E, para alcançar este objetivo, estabeleceu-se dois objetivos específicos, os quais são: investigar a receptividade dos alunos quanto à prática do uso de metodologias tradicionais e construtivistas de ensino; e identificar o perfil dos alunos na qualidade de agentes receptores (passivos) de informações estruturadas ou agentes responsáveis pela geração de seu conhecimento (ativos).

Atualmente, com as pesquisas e o avanço da tecnologia da informação, surgem novas possibilidades de materiais e metodologias para que os professores utilizem em suas aulas. O professor, enquanto docente, pode optar e usar as metodologias de ensino que considera como benéficas para o aprendizado do aluno. Porém, não basta o professor inovar e empregar novas metodologias, ele deve identificar se o uso das mesmas auxilia o aluno no seu aprendizado. Por esse motivo, o professor deve acompanhar os alunos durante a inclusão dessas novas metodologias.

A partir da literatura existente (seção 2.3), observam-se diversos estudos a respeito de métodos e metodologias de ensino na graduação. Entre esses estudos, encontram-se os que analisaram a inclusão de metodologias na disciplina (OLIVEIRA, BORGES, 2001; MACHADO, PINHEIRO, 2010; MEZZARI, 2011); que dividiram os alunos em dois grupos, adotando diferente método de ensino entre os grupos (OLIVEIRA; AZEVEDO; AZEVEDO, 2007; PERFEITO et al., 2008; OLIVEIRA et al., 2012); que mudaram a metodologia adotada na disciplina e verificaram a opinião dos estudantes (HADDAD

et al., 1993); que averiguaram opinião de professores e alunos sobre metodologias de ensino (TEÓFILO, DIAS, 2009); que incluíram uma nova metodologia de ensino na disciplina e verificaram a opinião sobre metodologias de ensino (COTTA et al., 2012); que identificaram a opinião dos alunos sobre uma metodologia específica (BARBATO; CORRÊA; SOUZA, 2010; MARIN et al., 2010; BUSTAMANTE; PRIETO; TORRES, 2012); e que identificaram a opinião sobre um método de ensino utilizado em todo o curso (COSTA et al., 2011).

Dentre os citados estudos, a maior parte ocorreu em cursos da área da saúde e nenhum ocorreu no curso de Ciências Contábeis. Em alguns estudos, identificaram que os alunos preferem a utilização do método construtivista de ensino, ante o método tradicional; alguns também concluíram que o aluno submetido ao método construtivista obtém melhor desempenho na avaliação do que os submetidos ao método tradicional; porém, o contrário também aconteceu, identificaram que o aluno submetido ao método tradicional obtém melhor desempenho do que os submetidos ao método construtivista.

Observa-se que, dependendo da disciplina e por vezes do curso, os alunos podem preferir determinado método de ensino. Para identificar a opinião dos alunos de um curso de Ciências Contábeis este estudo irá identificar a preferência dos alunos diante da utilização de metodologias tradicionais e construtivistas de ensino durante o decorrer de uma disciplina específica de contabilidade, bem como identificar se os alunos possuem um perfil mais ativo ou passivo no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o trabalho irá contribuir para a professora da disciplina analisada e para os professores das diversas disciplinas de Contabilidade, identificarem quais metodologias são mais aceitas pelos alunos e quais geram maior aprendizado, para então focar na utilização dessas metodologias durante as aulas.

Para que esse estudo pudesse ser realizado, cabe destacar que as autoras deste estudo obtiveram autorização da professora da disciplina Contabilidade III para acompanhar a disciplina e incluir metodologias construtivistas de ensino durante os três semestres, uma vez que, anteriormente ao ano 2011, a professora da disciplina utilizava somente metodologias tradicionais de ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

Métodos de Ensino

No processo de ensino-aprendizagem existem pelo menos dois sujeitos, o aluno e o professor, e há uma relação entre eles (SÁ; MOURA, 2008; ZANI; NOGUEIRA, 2006). O professor deve ter o planejamento de suas aulas a fim de conseguir transmitir seus conhecimentos aos alunos, portanto sugerir leituras, filmes e outros meios que facilitem o aprendizado. Porém, por outro lado, o aluno deve se interessar em ler e verificar as sugestões propostas pelo professor, interagir nas aulas, levantando questões, opinando sobre os textos e demais materiais sugeridos pelo professor, para que aprenda o conteúdo (SÁ; MOURA, 2008).

No processo de ensino-aprendizagem existem diferentes métodos de ensino que os professores podem utilizar para repassar o conteúdo da disciplina e a sua bagagem de conhecimento a respeito do assunto para os alunos. Cabe ao professor e à instituição de ensino a que ele está vinculado utilizar um ou mais métodos para auxiliar no processo de aprendizado do aluno. Neste trabalho, analisam-se os métodos tradicional e construtivista.

Com relação ao método tradicional, observa-se que alguns autores o apresentam como método de ensino, porém outros autores divergem dessa nomenclatura. As nomenclaturas utilizadas são: modalidade de ensino (MEZZARI, 2011); modelo de ensino tradicional (CHEMELLO, MANFRÓI; MACHADO, 2009); educação tradicional (HADDAD et al., 1993); pedagogia tradicional (PEREIRA, 2003); e, discursos pedagógicos tradicionais (TRAVERSINI; BUAES, 2009). Para este estudo, adota-se o tradicional como um método de ensino e deste modo será apresentado no referencial teórico.

Já com relação ao método construtivista, os autores o citam como: discurso construtivista (TRAVERSINI; BUAES, 2009); teoria construtivista (KODJAOGLANIAN et al., 2003) e postura construtivista (SUART; MARCONDES; 2009). Assim como no método tradicional, para este estudo adota-se construtivista como método de ensino, e igualmente será apresentado no referencial teórico.

O método tradicional de ensino é centrado no professor (HADDAD et al., 1993; MEZZARI, 2011; STACCIARINI; ESPERIDIÃO,

1999; PEREIRA, 2003) o qual é o sujeito ativo no processo de aprendizagem, sendo o aluno sujeito passivo (CHEMELLO; MANFRÓI; MACHADO, 2009; KODJAOGLANIAN et al., 2003).

No referido método, o professor é responsável pelo ensino, e ele apresenta o conteúdo por meio de aulas expositivas (WEINTRAUB; HAWLITSCHK; JOÃO, 2011; TEÓFILO; DIAS, 2009; PEREIRA, 2003). Nesse método, o professor é considerado o proprietário do conhecimento, o qual repassa as informações sobre o conteúdo, assim como seu conhecimento do assunto aos alunos e estes devem memorizar e repetir o que lhes foi ensinado (PINHO et al., 2010; PEREIRA, 2003), ou seja, cabe ao aluno a tarefa de assimilar os conhecimentos repassados pelo professor, sem normalmente realizar muitos questionamentos acerca da sua origem e desdobramentos (MEZZARI, 2011).

O método tradicional de ensino segue a concepção de educação bancária explicitada por Freire. A educação bancária é aquela na qual o professor é o narrador e os alunos são os ouvintes. Nessa educação, cabe ao professor narrar o conteúdo, e ao aluno fixar, memorizar, repetir, sem perceber o que o conteúdo transmitido realmente significa (FREIRE, 1978). A educação bancária é, portanto, aquela em que o educador não se comunica com o aluno, ele “faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1978, p. 66).

O autor apresenta que neste tipo de educação não há saber envolvido, os professores depositam, transferem, transmitem valores e conhecimentos, porém os alunos não aprendem, eles apenas arquivam o que é transmitido pelo professor. Por serem apenas “arquivadores” de conteúdo, Freire (1978) aborda que nesse tipo de educação os alunos se adaptam e não realizam transformações, pois não desenvolvem sua criatividade e seu senso crítico. Portanto, observa-se que na educação bancária o professor é quem educa, sabe o conteúdo, e escolhe qual será o conteúdo programático e os alunos são apenas espectadores do professor não interagindo com o mesmo (FREIRE, 1978).

Conforme argumentam os autores, as aulas que utilizam o método tradicional de ensino centram-se na figura do professor, sendo que os alunos, como sujeitos passivos, apenas assimilam as informações

repassadas, porém não contribuem no processo de aprendizagem e seu conhecimento fica limitado às informações repassadas.

A vantagem nesse método é que o professor possui maior controle da aula, pois é visto como o proprietário do conhecimento (PINHO et al., 2010). Porém, também apresenta desvantagens, como o fato de os alunos apenas assimilarem o que é repassado pelo professor e não desenvolverem um pensamento crítico (BACKES et al., 2010; MEZZARI, 2011; WEINTRAUB; HAWLITSCHKE; JOÃO, 2011) e, ao mesmo tempo, o professor sabe o que expôs aos alunos, porém não sabe o quanto o aluno realmente aprendeu com o conteúdo repassado (TEÓFILO; DIAS, 2009).

Outra desvantagem, segundo Haddad et al. (1993, p. 98) está relacionada ao desenvolvimento dos alunos perante este método, pois como o aluno é sujeito passivo, este método “na maioria das vezes, impede a iniciativa, a criatividade, a autorresponsabilidade e a autodireção, que por sua vez, impedem o desenvolvimento para a autorrealização”.

Weintraub, Hawlitschek e João (2011) também argumentam que os professores encontram dificuldades em ensinar a prática a partir de aulas expositivas, assim como, por outro lado, também é difícil para os alunos aprenderem e fixarem o conteúdo e aplicarem os conceitos transmitidos.

Alguns autores criticam a utilização do método tradicional, por acreditarem que este método não auxilie no aprendizado dos alunos (TRAVERSINI; BUAES, 2009; WEINTRAUB; HAWLITSCHKE; JOÃO, 2011). Apesar de seu uso ser alvo de críticas, vale salientar que apresenta resultados, pois, caso contrário, atualmente não seriam mais utilizadas aulas teóricas por parte dos professores.

Alguns autores argumentam que o método tradicional deve ser complementado com outros métodos de ensino (WEINTRAUB; HAWLITSCHKE; JOÃO, 2011; OLIVEIRA et al., 2012), porém, não basta incluir um novo método para melhorar o aprendizado dos alunos. Os professores devem avaliar constantemente os resultados alcançados com esta mudança, para identificar se ainda existem lacunas a serem ajustadas para um melhor aprendizado (OLIVEIRA et al., 2012).

Um método que frequentemente é aplicado como complemento do método tradicional, ou até mesmo o único método aplicado

com uma turma, é o método construtivista. Esse método advém das teorias psicológicas de Jean Piaget e Lev Semenovitch Vygotsky (CÓRIA-SABINI, 2003; GOMES; BELLINI, 2009). Neste método, o aluno é levado a descobrir o conteúdo a partir de pesquisas, para compreender sobre o conteúdo. Com isso, ele é ativo no processo de ensino-aprendizagem, havendo uma descentralização da figura do professor, no qual o aluno deve também ser capaz de construir seu conhecimento (CÓRIA-SABINI, 2003). Portanto, o método construtivista, diferente do método tradicional, visa fazer que o aluno seja o sujeito ativo no processo de aprendizagem (MEZZARI, 2011; WEINTRAUB; HAWLITSCHK; JOÃO, 2011; WERNECK, 2006).

O método construtivista de ensino segue a concepção de educação problematizadora explicitada por Freire. A citada concepção baseia-se no diálogo entre o educador e o educando, no qual o educador não é apenas o que educa, ao mesmo tempo em que educa o aluno, ele também é educado (FREIRE, 1978). Na educação problematizadora, o aluno e o professor crescem juntos, o professor deixa de ser autoritário e prepara suas aulas, nas quais narra o conteúdo aos alunos e juntos refletem sobre ele e desenvolvem seu senso crítico (FREIRE, 1978).

Portanto, no método construtivista, o professor, no processo de ensino, visa fazer que o aluno construa seu conhecimento (KODJA-OGLANIAN et al., 2003; SUART; MARCONDES; 2009; WERNECK, 2006). Para que isso ocorra, o professor atua não mais como sujeito ativo na aprendizagem, e sim como um agente facilitador (HADDAD et al., 1993). Para tal, o professor deve dar condições para que o aluno consiga se desenvolver, ensinando como buscar informações nos diversos meios disponíveis.

Para tornar o aluno ativo, o professor deve fazer que os alunos vivenciem situações que os façam refletir e gerar conhecimento para que, ao se depararem com situações imprevistas, consigam buscar informações e avaliá-las para solucionar a situação apresentada (PINHO et al., 2010).

Atualmente, são diversas as mudanças que ocorrem no meio profissional, pois a circulação de informações é elevada e cabe ao profissional se manter atualizado na sua área, bem como como aprimorar suas habilidades e ampliar seus conhecimentos (KODJA-

OGLANIAN et al., 2003). Para que o profissional depois de formado consiga manter atualizados seus conhecimentos, o aluno durante a graduação deve ser incentivado a buscar informações, ser ágil, ser criativo e aprender a pesquisar nos diversos meios existentes (KODJAOGLANIAN et al., 2003).

Como demonstram Kodjaoglanian et al. (2003), a vantagem do método construtivista está no fato de o aluno buscar seu conhecimento; desta forma, ao se deparar futuramente com algum problema, saberá como agir para solucioná-lo (HADDAD et al., 1993).

Caso apenas o professor tenha a vivência prática da sua profissão, os alunos não possuirão o mesmo conhecimento que seus docentes. Assim, se todos os alunos também forem ativos no processo de ensino-aprendizagem, possuirão experiência prática e teórica que os ajudará a estarem aptos para o mercado de trabalho quando concluírem a graduação (MARTINS et al., 2012).

Outra vantagem do método construtivista é que existem diversos meios disponíveis para consulta, como livros, internet, revistas, televisão, entre outros. Deste modo, o professor não é o único que tem acesso aos conteúdos da disciplina; o aluno também possui acesso aos mesmos meios que seu professor e com isso pode também adquirir conhecimento a partir da realização de pesquisas e se tornar ativo no processo de ensino-aprendizagem (CHAHUÁN-JIMÉNEZ, 2009).

Outra vantagem deste método está na possibilidade de “que o aluno aprenda a selecionar criteriosamente os recursos educacionais mais adequados, a trabalhar em equipe e a aprender a aprender” (KODJAOGLANIAN et al., 2003, p. 10). Os autores apresentam que o aluno não deve apenas memorizar o conteúdo; além da explicação do professor, ele deve buscar o conhecimento nos diversos meios, pesquisando e utilizando essa pesquisa para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Por isso, o professor visa, com o método construtivista, fazer que os alunos reflitam sobre os conteúdos, estimulando-os a aprofundar seus conhecimentos. Porém, cada aluno possui um ritmo de aprendizagem próprio (HADDAD et al., 1993), o que faz que o professor tenha maior dificuldade em controlar a aula, o que é considerado uma desvantagem do método construtivista (PINHO et al., 2010).

Metodologias de Ensino

As metodologias de ensino são “práticas pedagógicas operacionalizadas por meio de conjuntos de atividades escolares propostas pelos professores com vistas a alcançar a aprendizagem de determinados conhecimentos, valores e comportamentos” (TRAVERSINI; BUAES, 2009, p. 145).

As metodologias servem como um auxílio para o professor desempenhar o seu trabalho (KODJAOGLANIAN et al., 2003) e visam contribuir para o aprendizado do aluno. Os professores devem, entre as metodologias, identificar qual irá contribuir no processo de ensino-aprendizagem e qual é a mais coerente para utilizar, conforme a disciplina. Semelhante aos métodos, as metodologias podem ser classificadas de formas distintas. Neste trabalho se classificam em passivas (metodologias tradicionais), que advêm do método tradicional de ensino e ativas (metodologias construtivistas), que advêm do método construtivista de ensino.

Entre as metodologias tradicionais, há a aula expositiva, considerada como uma das mais utilizadas em sala (FORNAZIEIRO et al., 2010; OLIVEIRA et al., 2012). As aulas expositivas centram-se no professor, que transmite as informações e seu conhecimento aos alunos, os quais, por sua vez são espectadores, pois recebem o conteúdo exposto pelo professor (BACKES et al., 2010; RODRIGUES, 2010).

Durante as aulas expositivas, o aluno é o sujeito passivo do processo de ensino-aprendizagem, pois o professor transmite o conteúdo por meio de exposição da parte teórica da disciplina (FORNAZIEIRO et al., 2010; OLIVEIRA; BORGES, 2001). Vale salientar que o professor pode motivar o aluno quando apresenta com entusiasmo o conteúdo (FORNAZIEIRO et al., 2010), pois o modo como é realizada a transmissão do conteúdo pode despertar e até mesmo elevar o interesse dos alunos na aula (STACCIARINI; ESPERIDIÃO, 1999).

Outras metodologias tradicionais são: apostila didática, a qual contém o conteúdo da disciplina (KURI; SILVA; PEREIRA, 2006); resolução de exercícios-modelo por parte do professor e proposição de exercícios para os alunos (KURI; SILVA; PEREIRA, 2006; VASCONCELLOS, 1995 *apud* WEINTRAUB; HAWLITSCHKE; JOÃO, 2011). A resolução de exercícios-modelo serve para o aluno identificar como

se resolve um problema fictício com o conteúdo apresentado pelo professor, e a proposição de exercícios é para identificar se os alunos conseguem resolver o problema proposto conforme foi explicitado o conteúdo na aula. Esses exercícios visam fazer que o aluno aplique o conhecimento adquirido durante a aula na resolução.

Além das metodologias tradicionais (passivas), podem-se utilizar também metodologias construtivistas (ativas). As metodologias ativas visam fazer que o aluno se torne um sujeito reflexivo, que consiga verificar a realidade e construir conhecimento (COTTA et al., 2012). Para construir seu conhecimento, o aluno é estimulado a analisar, refletir, verificar soluções para os seus problemas e, a partir de suas análises, realizar escolhas e tomar decisões. Dessa forma, as metodologias ativas tornam os alunos mais autônomos e assim conseguem fazer com que saibam enfrentar as demandas vivenciadas no mercado de trabalho (BACKES et al., 2010).

A autonomia desenvolvida com essa metodologia, conforme Freire, desenvolve no aluno a capacidade de autogerenciamento (SCHMITZ; ALPERSTEDT; BELLEN, 2011). Para Freire, o aluno deve ser crítico, desenvolver seu pensamento, aprender criando e arriscando e o professor deve auxiliar para que o aluno se desenvolva e não deve ser autoritário a ponto de não permitir a participação ativa do aluno em suas aulas (LUCENA; CENTURIÓN, 2011).

Um exemplo de metodologia ativa é o trabalho em grupo (COGO, 2006), que possibilita ao aluno adquirir conhecimento acerca do conteúdo da disciplina estudada e também desenvolver habilidades quanto ao pensamento e à argumentação, uma vez que essa forma de trabalho gera discussões entre as equipes que, por sua vez, auxiliam o aluno a tomar decisões e defender seu ponto de vista (OLIVEIRA; BORGES, 2001).

No trabalho em grupo, o professor é o agente facilitador no processo, sendo que cabe aos alunos a tarefa de realizar pesquisas para concretizar o trabalho (COGO, 2006). Durante a realização do trabalho, os alunos cooperam entre si e trocam informações e opiniões (CASTRO, 2006).

Nessa metodologia, ocorre interação entre os estudantes, os quais aprendem a construir ideias e ações conjuntamente, adquirindo novos conhecimentos (BARBATO; CORRÊA; SOUZA, 2010).

Também favorece a formação do pensamento e promove autonomia nos alunos (COGO, 2006). Dessa forma, a realização de um trabalho faz que um aluno interaja e coopere com o outro a fim de alcançarem o mesmo objetivo. Essa cooperação induz os alunos a aprender a trabalhar em equipe, o que é bom, pois futuramente terão que trabalhar com outros colegas no mercado profissional.

Após a realização de um trabalho em grupo, o professor pode solicitar que os alunos apresentem o resultado da sua pesquisa a partir de seminários. O seminário, assim como o trabalho em grupo, também é uma metodologia ativa (KURI; SILVA; PEREIRA, 2006).

Além das metodologias citadas, existem diversas metodologias disponíveis para serem utilizadas, como jogos educacionais (WEINTRAUB; HAWLITSCHKE; JOÃO, 2011); simulação (MARTINS et al., 2012); problematização (BERBEL, 1998); preceptoria em um minuto (CHEMELLO; MANFRÓI; MACHADO, 2009); aprendizagem baseada em problemas (BERBEL, 1998; KODJAOGLANIAN et al., 2003); casos para ensino (ROESCH, 2007), entre outras.

Muitas das metodologias mencionadas necessitam que o aluno pesquise nos meios disponíveis informações que são solicitadas em sala de aula. Cardoso (2009) defende que os alunos devem realizar pesquisas para construir seu conhecimento, pois o uso da pesquisa com uma metodologia em uma disciplina possibilita ao aluno verificar a teoria e a prática. Para utilizar pesquisa na disciplina, a autora argumenta que primeiro o professor deve discutir em sala de aula, com os alunos, o conteúdo sobre o qual irão realizar a pesquisa, para posteriormente apresentar aos grupos o que irão analisar. Essa pré-apresentação do conteúdo serve para que não comecem suas pesquisas sem possuir uma base teórica inicial.

Na pesquisa, o aluno inicia uma busca de informações e compreende que ela não é restrita ao professor; assim identifica diversos meios disponíveis, como biblioteca, livros, internet, entre outros e, com as informações coletadas, adquire conhecimento (CARDOSO, 2009). Porém, apenas coletar informações ao realizar uma pesquisa não gera conhecimento; para gerar conhecimento esta informação deve ser analisada, interpretada, compreendida, e também refletida pelo aluno (CRUZ, 2008).

A pesquisa auxilia os alunos a amadurecem, apresentando suas próprias opiniões, compreendendo a realidade, tomando decisões, o que também os auxilia na adoção e compreensão de uma linguagem rigorosa e científica da sua área (CARDOSO, 2009).

Além das metodologias de ensino, existem também algumas ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores para auxiliar na apresentação do conteúdo, sem necessariamente estarem incluídas em uma metodologia de ensino; podem ser ferramentas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem.

Uma ferramenta que envolve o uso da informática são os ambientes digitais de aprendizagem. Esses ambientes podem ser utilizados como apoio para as atividades desenvolvidas no ensino presencial. Um ambiente digital de aprendizagem usado em diversas universidades é o MOODLE (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). Por meio dessa ferramenta, o aluno pode entregar trabalhos, apresentações e atividades, além de interagir com o professor e os colegas através dos *chats* e fóruns disponíveis (MEZZARI, 2011).

Estudos Similares

A partir da literatura existente, observaram-se diversos estudos a respeito de métodos e metodologias de ensino na graduação. Apresentam-se os estudos similares ao presente estudo no Quadro 1.

Quadro 1: Estudos similares

SIMILARIDADE	RESULTADO
OLIVEIRA; BORGES, 2001 Incluiu discussões em sala de aula e trabalho em equipe em uma disciplina do curso de Engenharia Civil.	A inclusão da metodologia construtivista se mostrou eficaz e fez que os alunos conhecessem os conceitos e verificassem que futuramente os conceitos estudados na disciplina seriam utilizados, pois havia uma visão de que os ensinamentos dessa disciplina não seriam usados durante o curso, fazendo assim com que os alunos se desmotivassem durante sua realização.
MACHADO; PINHEIRO, 2010	

<p>Incluiu a metodologia dos Problemas Geradores de Discussão (PGD) em uma disciplina do curso de Engenharia de Produção.</p>	<p>Os autores consideraram positivo o uso desta metodologia nos cursos de Engenharia de Produção, pois os alunos conseguiram aplicar seus conhecimentos na resolução de problemas, refletindo, analisando e avaliando os problemas, e desta forma ficaram mais bem preparados para o futuro profissional.</p>
<p>MEZZARI, 2011</p>	
<p>Incluiu o método construtivista do Aprendizado Baseado em Problemas em uma disciplina do curso de medicina e verificou a opinião dos alunos.</p>	<p>Identificou-se que 40,91% dos alunos preferem o método novo que foi implantado na disciplina ao invés do tradicional; 31,82% preferem o método tradicional, no qual o professor explica o conteúdo e o aluno estuda; e 27,27% preferem ambos os métodos.</p>
<p>OLIVEIRA; AZEVEDO; AZEVEDO, 2007</p>	
<p>Separou a turma de uma disciplina do curso de medicina em dois grupos, um foi submetido à aula teórica e o outro a um simulador.</p>	<p>Identificaram (a partir de uma avaliação prática) que os alunos submetidos à aula teórica obtiveram maior número de acertos, porém não houve diferença estatisticamente significativa. E com relação à avaliação do programa, foi constatado que a maioria dos alunos considerou o programa de fácil uso, além de didático. E constatou-se também que 50% dos alunos discordavam quanto à utilização de programas em substituição a professores.</p>
<p>PERFEITO et al., 2008</p>	
<p>Separou a turma de uma disciplina do curso de medicina em dois grupos, um foi submetido ao método tradicional e o outro a um programa de computador.</p>	<p>Identificaram (a partir de uma avaliação) que quando comparados os acertos nas questões de múltipla escolha a diferença não foi significativa, porém quando comparados os acertos nas questões discursivas a diferença mostrou-se significativa. E com relação à opinião sobre o programa, os alunos avaliaram positivamente sua utilização, porém a maioria discordou quanto à possibilidade do programa substituir o professor.</p>
<p>OLIVEIRA et al., 2012</p>	

<p>Separou a turma de uma disciplina do curso de Odontologia em dois grupos, um foi submetido ao método tradicional (aulas teóricas e palestras) e o outro grupo ao método novo (aulas teóricas, palestras e demonstrações práticas).</p>	<p>Identificaram (a partir de questionário) que o grupo 2, o qual continha o método novo de ensino, apresentou menos erros do que o grupo 1; e que a metodologia preferida pelos dois grupos, quase que em sua totalidade, foi a combinação das aulas teóricas com demonstrações práticas e aulas no laboratório.</p>
<p>HADDAD et al., 1993</p>	
<p>Modificou a forma de ministrar uma disciplina do curso de enfermagem. Anteriormente, a aula era centrada no professor, e passou a centrar no aluno.</p>	<p>Identificaram (a partir de questionário) entre 99 alunos, que 66 consideraram a nova metodologia boa, 32 consideraram regular e um considerou ruim. Ao comparar a disciplina com as demais do curso, apresentaram que as habilidades produzidas “estruturação de trabalhos de pesquisa”, “interesse pela pesquisa” e “exposição oral de trabalhos com normas didáticas” foram maior que nas demais disciplinas.</p>
<p>TEÓFILO; DIAS, 2009</p>	
<p>Identificou a opinião de alunos e professores de um curso de enfermagem sobre as metodologias utilizadas no curso.</p>	<p>Os professores descreveram, com relação às metodologias ativas, que os alunos não compreendem que são produtores do seu próprio conhecimento; se preocupam em realizar as atividades pela nota; o professor deve auxiliar o aluno a verificar como a teoria funciona na prática, entre outros. E para os alunos é importante ter aulas ativas, nas quais podem debater com o professor, mas também gostam de aulas tradicionais, porém o modo como o professor conduz a aula pode torná-la ruim.</p>
<p>COTTA et al., 2012</p>	
<p>Inclusão da metodologia Construção de Portfólios Coletivos em uma disciplina da área de Saúde Pública.</p>	<p>Os autores verificaram (a partir de questionário) que 57,1% dos alunos apontaram pontos positivos na utilização de portfólios no processo ensino-aprendizagem, 41,1% apontaram pontos negativos e 1,8% disseram não ter tido dificuldades nesta metodologia. Foi constatado também que a maioria (79,3%) prefere a metodologia ativa e a minoria (12,1%) prefere a metodologia tradicional.</p>
<p>BARBATO; CORRÊA; SOUZA, 2010</p>	

<p>Identificou a opinião de alunos de um curso de Enfermagem sobre a metodologia de trabalhar em pequenos grupos utilizada em algumas disciplinas.</p>	<p>Os autores verificaram (a partir de entrevistas) opiniões diversificadas, sendo algumas opiniões: trabalhar em pequenos grupos facilita o aprendizado cognitivo e atitudinal; o aluno se sente mais confortável para tirar dúvidas com os colegas e o professor; o aluno fica mais crítico; os grupos exploram assuntos diferentes durante as discussões; o professor não aceita críticas do grupo; às vezes os professores não sabem dar orientação para o grupo; o aluno pode expor a opinião; professores aceitam críticas; e aprende-se a trabalhar em equipe.</p>
<p>MARIN et al., 2010</p>	
<p>Identificou a opinião de alunos dos cursos de Enfermagem e Medicina sobre as metodologias Problematização e Aprendizagem Baseada em Problemas.</p>	<p>Identificaram (a partir de entrevistas) que os alunos apresentam fortalezas (estimula o aluno a estudar constantemente; gera independência; gera responsabilidade; o aluno aprende a trabalhar em grupo e respeitar o colega) e fragilidades (os alunos se sentem perdidos ao se deparar com a busca de conhecimento; também se sentem inseguros com esta metodologia, pois ela exige maturidade e organização por parte do estudante) com o uso dessas metodologias.</p>
<p>BUSTAMANTE; PIETRO; TORRES, 2012</p>	
<p>Identificou a opinião de alunos dos cursos de Pedagogia Básica, Pedagogia em Educação Infantil, Educação Física e Inglês, sobre a metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas.</p>	<p>Identificaram (a partir de questionário) que os alunos consideram que a metodologia aproxima-os da realidade. Também adquirem experiência; desenvolvem habilidades de investigação científica; aprendem a trabalhar em equipe; e auxilia na sua formação, pois trabalham com problemas que ocorrem na realidade escolar.</p>
<p>COSTA et al., 2011</p>	
<p>Identificou a opinião de alunos de um curso de medicina sobre as metodologias ativas adotadas no curso.</p>	<p>Identificaram (a partir de entrevistas) que a maioria dos alunos considera as metodologias ativas positivas (aquisição de autonomia; responsabilidade; realização das próprias buscas, entre outros) e a minoria considera sua adoção negativa (tiveram dificuldade de adaptar-se ao método; sentiam-se inseguros no início do curso; entre outros).</p>

Fonte: Estudos similares.

Observa-se que diversificados estudos foram feitos na área de métodos e metodologias de ensino, no entanto, dos estudos analisados nenhum é da área de Ciências Contábeis.

METODOLOGIA

Enquadramento Metodológico

Com relação ao objetivo, esta pesquisa enquadra-se como descritiva, pois visa investigar a opinião dos alunos sobre as metodologias de ensino adotadas na disciplina Contabilidade III, assim como nas demais disciplinas (GIL, 2009) e, desta forma, descrever as metodologias preferidas pelos alunos (TRIVIÑOS, 2009) e identificar a contribuição dessas metodologias para o processo de aprendizado.

Em relação à abordagem do problema, enquadra-se como qualitativa, pois irá investigar, descrever, interpretar e analisar, na opinião dos alunos, a contribuição dos métodos tradicional e construtivista de ensino, bem como a contribuição das diversas metodologias para o aprendizado do aluno (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

Para atender ao objetivo do presente estudo, optou-se pelo uso do questionário, pois é uma forma de obter os dados referentes às variáveis e situações que se deseja investigar (VERGARA, 2009). Os dados são primários, uma vez que serão obtidos com a aplicação de questionário aos alunos, a partir do qual eles irão expor sua opinião sobre as metodologias utilizadas pelos professores, assim como responder a perguntas específicas acerca do conteúdo estudado durante a disciplina (RICHARDSON, 1999).

Como procedimento técnico utilizou-se a pesquisa de campo para conseguir as informações necessárias sobre o problema de pesquisa, partindo-se primeiro de uma revisão bibliográfica, analisando-se os trabalhos já existentes na área, realizando um plano de trabalho para atender aos objetivos e, por fim, coletando os dados a partir da aplicação de questionário (MARCONI; LAKATOS, 1996).

Características da Disciplina CCN 5117 – Contabilidade III

A disciplina de Contabilidade III, ofertada no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina, é ministrada na terceira fase do curso e antecedida pelas disciplinas Contabili-

dade I e II. A ementa da disciplina contempla assuntos da legislação societária, embasados nas Leis n. 6.404/1976, n. 10.303/2001, n. 11.638/2007 e n. 11.941/2009. A carga horária compreendida é de quatro aulas semanais, sendo ao todo 72 horas-aula por semestre.

A disciplina contempla os seguintes assuntos: Ativo Não Circulante – Investimentos (Participações societárias avaliadas pelo método do custo de aquisição e pelo método da equivalência patrimonial); Ativo Imobilizado (incluindo Arrendamento Mercantil Financeiro); Ativo Intangível; Passivo Circulante e Não Circulante (Debêntures, Empréstimos e Financiamentos); Patrimônio Líquido (Capital Social, Reservas de Capital, Ajustes de Avaliação Patrimonial, Reserva de Lucros, Ações em Tesouraria e Prejuízos Acumulados), em termos de conceito, contabilização, critérios gerais de avaliação e apresentação no Balanço Patrimonial e na Demonstração do Resultado do Exercício.

Durante o semestre letivo, a docente da disciplina utiliza diversas metodologias tradicionais e construtivistas de ensino para transmitir as informações sobre o conteúdo e seu conhecimento a respeito do assunto. As metodologias tradicionais de ensino empregadas na disciplina Contabilidade III pela professora são: apostila com o conteúdo da disciplina (elaborada pela professora); transmissão do conteúdo por meio de aulas expositivas; realização de exercícios em classe e extraclasse (entrega pelo ambiente virtual *Moodle*) sobre o assunto estudado e resolução dos exercícios. Já as metodologias construtivistas, que foram usadas a partir de 2011, são: trabalho em grupo e seminário sobre o trabalho.

Procedimento para Coleta dos Dados

O procedimento para coleta dos dados ocorreu com a aplicação de um questionário aos alunos que cursaram a disciplina Contabilidade III, no período matutino, nos 1º. e 2º. semestres de 2011 e no 1º. semestre de 2012, o qual é composto por dez questões, sendo uma questão fechada, três abertas e seis fechadas e abertas.

Para os alunos se sentirem seguros que não seriam identificados, e, portanto, para que opinassem verdadeiramente sobre cada questão, solicitou-se que escrevessem acima da primeira questão o semestre que frequentou a Disciplina Contabilidade III no período matutino.

O questionário foi elaborado para identificar a opinião dos alunos sobre as diversas metodologias de ensino, e assim verificar a opinião dos alunos a respeito das metodologias utilizadas durante as aulas das disciplinas de Contabilidade. Com vistas a realizar o primeiro objetivo específico – investigar a receptividade dos alunos quanto à prática do uso de metodologias tradicionais e construtivistas de ensino – foram elaboradas as questões 1, 2, 3 e 4.

A questão 1 solicita aos alunos que, entre diversas atividades listadas, “assinale o número na escala que melhor indique o grau de importância com relação à metodologia/didática utilizada para auxiliar o aluno no aprendizado e geração de conhecimento quanto ao conteúdo da disciplina Contabilidade III”. As escalas de pontuação empregadas são: 5 = muito importante; 4 = importante; 3 = auxilia; 2 = indiferente; 1 = considero que não atende ao propósito de facilitar o aprendizado ou de gerar maior conhecimento. As atividades listadas referem-se às metodologias que foram usadas pela professora durante a disciplina Contabilidade III. Para a análise posterior, as metodologias serão divididas em tradicionais e construtivistas. Cabe ressaltar que, no trabalho em grupo, adotou-se a metodologia construtivista, uma vez que os alunos deveriam buscar conhecimento a respeito do assunto para poder desenvolver o trabalho.

Na questão 2, questiona-se se o uso simultâneo dos métodos – apostila desenvolvida pelo(a) professor(a), apresentação e explicação em sala de aula do conteúdo por parte da professora e realização e correção de exercícios sobre conteúdo da apostila, em sala de aula – é suficiente para a construção do conhecimento com relação ao conteúdo da disciplina. Por outro lado, na questão 3 questiona-se se a utilização simultânea dos métodos de ensino – busca de material/informações, desenvolvimento de trabalhos, realização de seminários, sobre o conteúdo da disciplina, em sala de aula – é suficiente para a construção do conhecimento com relação ao conteúdo da disciplina. Ambas as questões são binárias, com as alternativas Sim e Não como resposta e caso o aluno responder que não, também deve justificar por que empregar somente os métodos citados não auxilia na construção do conhecimento.

Com a realização deste estudo, incluiu-se na disciplina um trabalho que tinha por objetivo tornar os alunos ativos e responsáveis

pela geração de seu conhecimento. Para identificar os benefícios gerados por este trabalho, ou seja, os benefícios gerados pela inclusão desse método construtivista, solicita-se na questão 4 que, entre diversas alternativas, os alunos assinalem a(s) que considera(m) como benefícios gerados pela metodologia “Confrontar a teoria com dados reais”. As alternativas apresentadas são: Não identifiquei nenhum benefício; Contato com dados reais de empresas; Possibilidade de verificar como o conteúdo teórico da disciplina é apresentado “na vida real”; Constatação de que existe muito mais para aprender além do repassado na disciplina de Cont. III; Possibilidade de debater as dúvidas com os colegas do grupo; Possibilidade de discutir em sala de aula sobre assuntos que não foram suficientemente debatidos quando da ministração do conteúdo; e Outros. Caso o aluno assinale “Outros”, deve apresentar o outro benefício gerado.

Para atender ao segundo objetivo específico – Identificar o perfil dos alunos na qualidade de agentes receptores (passivos) de informações estruturadas ou agentes responsáveis pela geração de seu conhecimento (ativos) – foram elaboradas as questões 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Para conseguir identificar o perfil dos alunos, no que se refere à preferência de metodologias de ensino, as questões 5 e 6 foram elaboradas para identificar, na opinião do aluno, “qual metodologia os professores das disciplinas de Contabilidade poderiam utilizar com vista à construção de conhecimento nos alunos sobre o conteúdo da disciplina sob sua responsabilidade” (Questão 5) e qual metodologia “não deveriam utilizar, pois pouco auxilia na construção de conhecimento nos alunos sobre o conteúdo da disciplina” (Questão 6). Ambas as questões são abertas para que o aluno possa escrever sua opinião.

Para identificar se os alunos possuem um perfil ativo, no que se refere a buscar o conhecimento em diversas fontes, pergunta-se na questão 7 se o aluno “utiliza recursos adicionais, além do repassado pelos professores das disciplinas de Contabilidade, para auxiliar em seu aprendizado”. Esta questão é do tipo binária, com alternativas sim e não, e caso o aluno responder que sim, deve escrever qual material utiliza.

Se a metodologia adotada pelo professor não for do agrado do aluno, este pode se desinteressar pela disciplina. Para identificar a

metodologia que os professores utilizam, mas que não agrada aos alunos, foi realizada a questão 8. Nesta questão pergunta-se ao aluno: “Já aconteceu de você estar interessado em uma disciplina e devido às metodologias de ensino utilizadas para construir conhecimento nos alunos, você se desinteressar pela disciplina?” Essa é uma questão binária, com alternativas sim e não e, caso o aluno responda que sim, deve justificar sua resposta.

Na questão 9, é sugerido que o aluno pense na seguinte alternativa: “Suponha que você esteja estudando o conteúdo que teve na aula de determinada disciplina e fica com dúvida no conteúdo. O que você faz?” Esta questão é aberta, para que o aluno demonstre a atitude realizada.

Também para identificar uma atitude ativa ou passiva por parte dos alunos, foi desenvolvida a questão 10. Essa questão visa identificar o que o aluno faz quando, ao resolver um exercício repassado em sala, tem dúvidas e não consegue resolvê-lo. Para essa situação, é solicitado aos alunos que assinalem uma ou mais destas opções: Procuo o professor na universidade e tiro minha dúvida; Pergunto para um colega da sala; Pergunto para um colega do trabalho/estágio; Pergunto para outro professor, que não seja o professor da disciplina; Procuo esclarecer minha dúvida consultando algum conteúdo na internet; Procuo esclarecer minha dúvida consultando algum livro sobre o conteúdo; Não faço nada; e Outro. Caso o aluno assinale a opção “Outro”, deve identificar o que faz na situação apresentada.

Aplicação do Questionário

Para a aplicação do questionário identificaram-se as possíveis turmas que os alunos que realizaram a disciplina Contabilidade III, no período matutino, nos semestres 2011/1, 2011/2 e 2012/1, estariam cursando no semestre 2012/2. Após identificar as disciplinas que estariam cursando, foi verificada a lista de chamada de cada uma delas para identificar a disciplina que apresentava uma maior quantidade de alunos objeto da pesquisa.

Em relação à turma de 2011/1, identificou-se que a maior parte dos alunos estava cursando a disciplina Contabilidade Gerencial, ofertada na sexta fase; já a maioria dos alunos do semestre 2011/2 estava cursando a disciplina Análise de Custos, ofertada na quinta

fase e a turma 2012/1 estava cursando a disciplina Contabilidade Superior, ofertada na quarta fase.

Após identificar as disciplinas, foi realizado contato por *e-mail* com os professores das disciplinas para verificar a disponibilidade de ceder um período da aula para aplicar os questionários. Todos os professores concordaram e cederam um horário das suas aulas. Na turma que cursou a disciplina Contabilidade III no semestre 2011/1, o questionário foi aplicado no dia 27 de novembro de 2012; na turma de 2011/2, o questionário foi aplicado no dia 22 de novembro de 2012; e na turma de 2012/1, foi aplicado também no dia 22 de novembro de 2012.

A disciplina Contabilidade III iniciou o primeiro semestre de 2011 com 28 alunos. Dos 28 alunos observou-se que, quatro alunos reprovaram por frequência insuficiente, ou seja, faltaram a mais de 25% das aulas e cinco não estavam matriculados no curso quando da aplicação do questionário no segundo semestre de 2012 (um aluno abandonou o curso, um aluno trocou de curso e três alunos estavam com a matrícula trancada). Dessa forma, da turma de 2011/1 havia 19 alunos para responder ao questionário. Dos 19 alunos, 12 responderam ao questionário quando aplicado na sala de aula. Para os sete alunos que não tinham respondido foi enviado um *e-mail* para verificar a disponibilidade de marcar um horário para responder ao questionário; destes, cinco responderam ao *e-mail* e ao questionário. Por fim, aplicou-se o questionário a 17 alunos.

Com relação à turma que cursou a disciplina no segundo semestre de 2011, estavam matriculados 44 alunos. Dos 44 alunos, quatro reprovaram por frequência insuficiente e dois estavam com a matrícula trancada quando da aplicação do questionário. Dos 38 alunos alvo da pesquisa, 29 responderam ao questionário quando aplicado na sala de aula. Para conseguir a resposta dos nove alunos que faltavam, foi enviado *e-mail*, havendo resposta positiva de cinco alunos. Dessa forma, no final conseguiu-se aplicar o questionário a 34 alunos que cursaram a disciplina Contabilidade III no segundo semestre de 2011.

Por fim, no primeiro semestre de 2012, estavam matriculados 45 alunos. Destes, um reprovou por frequência insuficiente. Dos 44 alunos alvo da pesquisa, 35 alunos responderam ao questionário quando aplicado em sala de aula. Para conseguir a resposta dos nove alunos

que faltavam, foi enviado *e-mail*, que teve resposta positiva de oito alunos. Com isso, conseguiu-se aplicar o questionário a 43 alunos.

Observa-se, portanto, que a população-alvo da pesquisa era de 101 alunos – 19 do semestre 2011/1, 38 do semestre 2011/2, e 44 do semestre 2012/1 – e como amostra responderam 94 alunos: 17 do semestre 2011/1, 34 do semestre 2011/2, e 43 do semestre 2012/1. Dessa forma, a amostra corresponde a 93,07% da população analisada.

Após a aplicação do questionário, as questões foram tabuladas no software Microsoft Excel. As respostas das questões fechadas ou com parte fechada foram somadas para verificar a quantidade total de alunos que assinalou cada uma. As respostas das questões abertas ou com partes abertas, foram analisadas uma a uma, a fim de identificar respostas semelhantes e agrupá-las para a análise. Na seção seguinte, será apresentada as respostas dos alunos para as questões abertas.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentadas as respostas obtidas com a aplicação do questionário aos alunos que cursaram a disciplina Contabilidade III no primeiro e segundo semestres de 2011 e primeiro semestre de 2012, no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina.

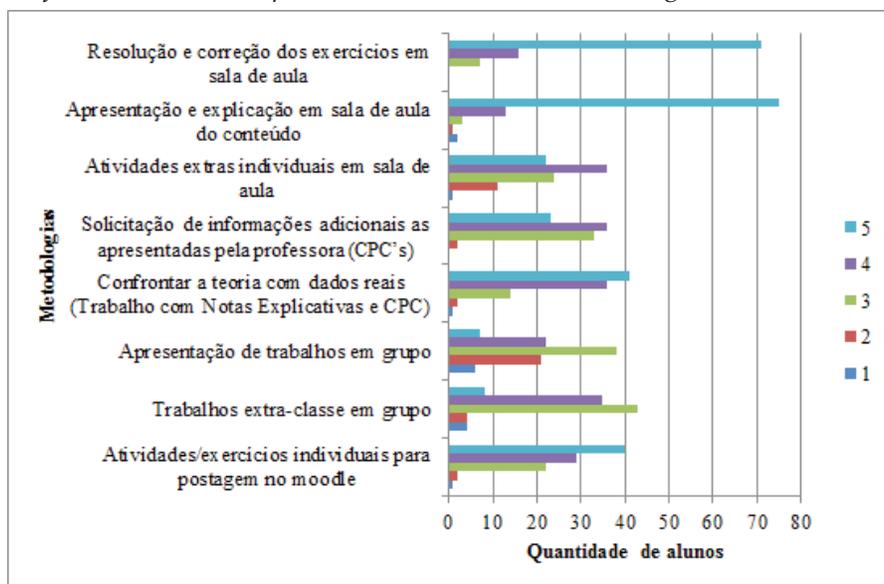
Conforme demonstrado, 94 alunos responderam ao questionário. Desta forma, opinaram sobre as metodologias tradicionais e construtivistas utilizadas na disciplina durante o semestre, assim como as metodologias empregadas no decorrer do curso, 17 alunos do semestre 2011/1, 34 alunos do semestre 2011/2 e 43 alunos do semestre 2012/1. Vale ressaltar que não houve identificação do aluno durante a aplicação do questionário, por isso, será, sempre que necessário, tratado no texto como a “resposta do aluno”, no masculino, uma vez que não houve identificação do nome ou sexo do mesmo.

Com vistas a atender o primeiro objetivo específico deste estudo – investigar a receptividade dos alunos quanto à prática do uso de metodologias tradicionais e construtivistas de ensino – foram elaboradas as questões 1, 2, 3 e 4 da primeira parte do questionário.

Como forma de identificar a receptividade dos alunos às metodologias utilizadas durante o semestre na disciplina Contabilidade

III, solicitou-se que, entre as metodologias listadas, atribuíssem o número que demonstra o grau de importância com relação à metodologia/didática empregada para auxiliar no aprendizado e geração de conhecimento do conteúdo no aluno. O número foi dividido de 1 até 5, no qual 5 = muito importante; 4 = importante; 3 = auxilia; 2 = indiferente; 1 = considero que não atende ao propósito de facilitar o aprendizado ou de gerar maior conhecimento. Demonstrem-se as metodologias listadas, assim como o número atribuído pelos alunos, no Gráfico 1.

Gráfico 1: Grau de importância atribuído às metodologias



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme se pode observar, as metodologias que a maioria dos alunos considera muito importantes são a “Apresentação e explicação em sala de aula do conteúdo” e a “Resolução e correção dos exercícios em sala de aula”, ambas as metodologias tradicionais (FORNAZIEIRO et al., 2010; OLIVEIRA et al., 2012; PEREIRA, 2003; VASCONCELLOS, 1995 *apud* WEINTRAUB; HAWLITSCHK; JOÃO, 2011). Com isto, percebe-se que os alunos consideram mais importantes as metodologias tradicionais, nas quais o professor é o

sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. O mais importante para os alunos é a obtenção de conhecimento do conteúdo a partir da explicação do professor.

Também observa-se com relação à metodologia “Resolução e correção dos exercícios em sala de aula” que é considerada “muito importante”, “importante” e que “auxilia no aprendizado e geração de conhecimento sobre o conteúdo” por todos os alunos, sendo a única metodologia que não atribuíram os números 2 ou 1. Portanto, verifica-se a importância dos professores utilizarem esta metodologia em sala de aula, uma vez que todos os alunos são receptivos a ela.

Por outro lado, as metodologias que os alunos consideram que não atendem ao propósito de facilitar o aprendizado ou de gerar conhecimento são “Apresentação de trabalhos em grupo” e “Trabalhos extraclasse em grupo”, ambas as metodologias construtivistas (KURI; SILVA; PEREIRA, 2006; OLIVEIRA; BORGES, 2001). A metodologia de “Apresentação de trabalhos em grupo” também é considerada como indiferente por 21 alunos, o que demonstra o pouco interesse que os alunos têm em repassar o resultado de seu trabalho aos colegas de aula. Apesar da indiferença atribuída por estes alunos, a maioria entende que existe alguma contribuição em utilizá-la, uma vez que atribuíram o número 3, 4 ou 5.

Com a Questão 1 observa-se que os alunos são mais receptivos e atribuem maior importância às metodologias tradicionais de ensino. Já as metodologias construtivistas “Trabalhos extraclasse em grupo” e “Apresentação de trabalhos em grupo” são consideradas as que menos auxiliam o aluno no aprendizado e geração de conhecimento sobre o assunto da disciplina. Também observa-se que os alunos identificam que a realização de pesquisas além do que a professora apresenta em sala de aula, assim como verificar os dados reais das empresas a partir das Notas Explicativas e confrontar com a teoria aprendida, auxilia no aprendizado e geração de conhecimento.

A opinião dos alunos sobre a realização de trabalhos em grupo é divergente das que apresentam alguns autores, os quais relatam que a realização de trabalho em grupo é importante para os alunos, pelos diversos benefícios advindos com a sua realização, como: aprender a trabalhar em equipe (KODJAOGLANIAN et al., 2003; CASTRO, 2006), adquirir maior conhecimento sobre o assunto ana-

lisado (OLIVEIRA; BORGES, 2001), desenvolver habilidades quanto ao pensamento e a argumentação (OLIVEIRA; BORGES, 2001), e defender seu ponto de vista (OLIVEIRA; BORGES, 2001). Desta forma, apesar da importância atribuída à realização de trabalhos em grupo pelos citados autores, os alunos consideram que o trabalho em grupo é uma das metodologias, entre as listadas na Questão 1, que menos auxiliam o aluno no aprendizado e geração de conhecimento.

Diferente da Questão 1, a Questão 2 foi elaborada para identificar se os alunos consideram que utilizar durante um semestre somente metodologias tradicionais de ensino é suficiente para a construção de seu conhecimento com relação ao conteúdo da disciplina. As metodologias empregadas seriam: a apostila desenvolvida pelo(a) professor(a) da disciplina, apresentação e explicação em sala de aula do conteúdo por parte do(a) professor(a) e realização e correção de exercícios, em sala de aula.

Dos 94 alunos respondentes, 85 consideram que a utilização somente das metodologias tradicionais citadas é suficiente para adquirir conhecimento do conteúdo da disciplina. Este fato demonstra que os alunos consideram a metodologia tradicional suficiente para o seu aprendizado. As justificativas dos nove alunos que consideram a utilização das citadas metodologias como insuficiente para a construção do conhecimento com relação ao conteúdo da disciplina, e a quantidade de alunos que apresentou cada justificativa (o aluno poderia citar quantas justificativas achasse necessário), são as seguintes: busca de materiais pelo aluno (4); trabalhos para visualizar a realidade (2); necessidade de visualização prática do conteúdo (2); realização de seminários (1); desenvolvimentos de trabalhos (1); continuidade do conteúdo nas próximas disciplinas (1); e aumentar as aulas práticas e diminuir as teóricas (1).

O maior motivo para considerarem a utilização somente de metodologias tradicionais como insuficiente é que consideram que os próprios alunos também devem buscar materiais sobre o conteúdo da disciplina, não sendo, portanto, papel apenas do professor obter conhecimento e transmitir o conteúdo.

Além de considerar que os alunos devem se mobilizar para adquirir conhecimento, também manifestam que devem ser realizados trabalhos para que consigam visualizar a realidade das empresas

e que o professor deve demonstrar como é a prática do conteúdo. Portanto, os alunos preocupam-se também em verificar a realidade, visualizando como a teoria que estão aprendendo é aplicada na prática, para saber como será quando estiverem no mercado de trabalho.

De forma semelhante ao presente estudo, a pesquisa desenvolvida por Oliveira et al. (2012) identificou que os alunos preferem que o método tradicional seja complementado com demonstrações práticas do conteúdo. Assim como neste estudo, observa-se que os alunos manifestam que os professores devem demonstrar como a teoria é aplicada na prática.

As questões 2 e 3 são similares; entretanto na Questão 3 perguntou-se aos alunos se a utilização durante o semestre somente de metodologias construtivistas é suficiente para a construção de seu conhecimento com relação ao conteúdo da disciplina. As metodologias utilizadas seriam: busca de material/informações, desenvolvimento de trabalhos, e realização de seminários, sobre o conteúdo da disciplina.

Dos 94 alunos respondentes, 74 consideram que utilizar as citadas metodologias durante o semestre é suficiente para adquirir conhecimento. Este fato demonstra que a maioria dos alunos considera que empregar somente metodologias construtivistas é suficiente para a construção do conhecimento com relação ao conteúdo da disciplina.

As justificativas dos 20 alunos que consideram insuficiente utilizar as citadas metodologias, assim como a quantidade de alunos que apresentou cada justificativa (o aluno poderia citar quantas justificativas achasse necessário), são as seguintes: é necessário explicação do professor (11); realização de exercícios em sala (3); apresentação de casos reais pelo(a) professor(a) (2); necessidade de visualização prática do conteúdo (2); utilização de apostila (2); alguns alunos não auxiliam o grupo no trabalho (1); apresentação demanda tempo da aula (1); continuidade do conteúdo nas próximas disciplinas (1); exercícios para fazer em casa (1); nos seminários os alunos conversam paralelamente à apresentação (1); os alunos faltam nas aulas de apresentação (1); os métodos citados são superficiais (1); e trabalho dispende muito tempo (1).

Conforme pode-se observar, os alunos apresentam que as metodologias são insuficientes, pois é necessário que também haja a

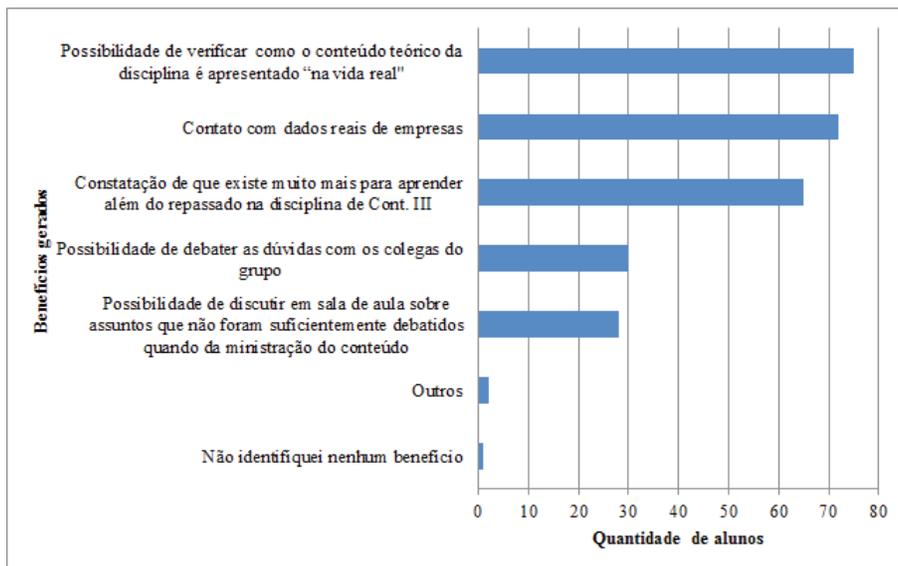
explicação do professor durante o semestre, assim como haja realização de exercícios. Desta maneira, percebe-se um perfil passivo por parte desses estudantes, os quais apresentam que a metodologia tradicional também deve ser utilizada. A falta de contribuição dos colegas também é apontada como um fator negativo para empregar somente as citadas metodologias. Assim como na Questão 2, também se percebe que os alunos gostariam de verificar a realidade, visualizando como a teoria que estão aprendendo é aplicada na prática. Uma forma de demonstrar a prática aos alunos é o desenvolvimento de trabalhos direcionados para estudos de casos reais.

Realizando uma comparação das respostas da Questão 2 com a Questão 3, observa-se que, apesar de a maior parte dos alunos (74) considerar a utilização somente de metodologias construtivistas suficientes para o seu aprendizado, um número maior (85) considera a utilização somente de metodologias tradicionais como suficiente, o que permite inferir que a preferência dos alunos é pelas metodologias advindas do método tradicional de ensino, quando o professor é o agente ativo do processo de ensino-aprendizagem.

Durante a disciplina Contabilidade III, os alunos realizaram um trabalho em grupo no qual deveriam identificar nos Pronunciamentos Técnicos emitidos pelo Comitê de Pronunciamentos Contábeis itens que as empresas devem evidenciar quando da elaboração de suas Notas Explicativas, além de informações sobre a(s) empresa(s). Após a identificação dos citados itens, deveriam analisar as Notas Explicativas da(s) empresa(s) a fim de identificar se evidenciavam adequadamente suas transações contábeis. Após essa etapa, também deveriam escrever aspectos teóricos, incluindo algumas informações sobre o Comitê e suas finalidades. Com este trabalho buscou-se tornar os alunos ativos no processo de ensino-aprendizagem, no qual deveriam procurar, analisar e interpretar as informações para realizar o trabalho, tendo a professora o papel de mediadora entre os alunos e o conhecimento.

Para identificar os benefícios gerados com o trabalho aplicado na disciplina Contabilidade III, a partir da confrontação da teoria com os dados reais, solicitou-se que os alunos assinalassem, entre diversas alternativas, quais consideravam como benefícios gerados. Apresentam-se as alternativas, assim como as respostas dos alunos, no Gráfico 2.

Gráfico 2: Benefícios gerados com a realização do trabalho em grupo



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com a análise do gráfico, identifica-se que o maior benefício gerado pela realização do trabalho foi o contato dos alunos com dados reais de empresas e como elas aplicam a teoria repassada em sala de aula e o conteúdo analisado na realização do trabalho. Este resultado encontra-se em consonância com as respostas das Questões 2 e 3, nas quais os alunos apresentam que o professor deve demonstrar como é a realidade das empresas e como se aplica a teoria na prática. Observa-se que a realização de trabalhos semelhantes ao realizado na disciplina Contabilidade III corrobora com este conhecimento.

Mais da metade dos alunos também apresenta como benefício o fato de que, além do conteúdo repassado pela professora durante a disciplina, identificaram que existem mais conteúdos para aprender. Logo, espera-se que os alunos se mobilizem no que se refere à realização de pesquisas para obter conhecimento além do que o(a) professor(a) repassa em sala de aula, não esperando somente a explicação do(a) professor(a). A realização de pesquisas pelos alunos faz que identifiquem que as informações não são restritas aos professores, havendo diversos meios disponíveis para consulta

e, conseqüentemente, obtenção de conhecimento (CHAHUÁN-JIMÉNEZ, 2009; CARDOSO, 2009). A pesquisa também desenvolve no aluno um senso crítico, pois em sua realização, o aluno estará em contato com diversas informações e a partir delas desenvolverá sua própria opinião (CARDOSO, 2009).

Apenas um aluno apresentou que não identificou nenhum benefício com a realização do trabalho. Os benefícios listados em “Outros” foram: “Quanto à classificação das contas ‘agrupamento’ e o conhecimento providos dos CPCs” e “Aprendendo a buscar fontes e caminhos para um melhor entendimento dos assuntos abordados (p. ex.: Buscar o CPC, etc.)”.

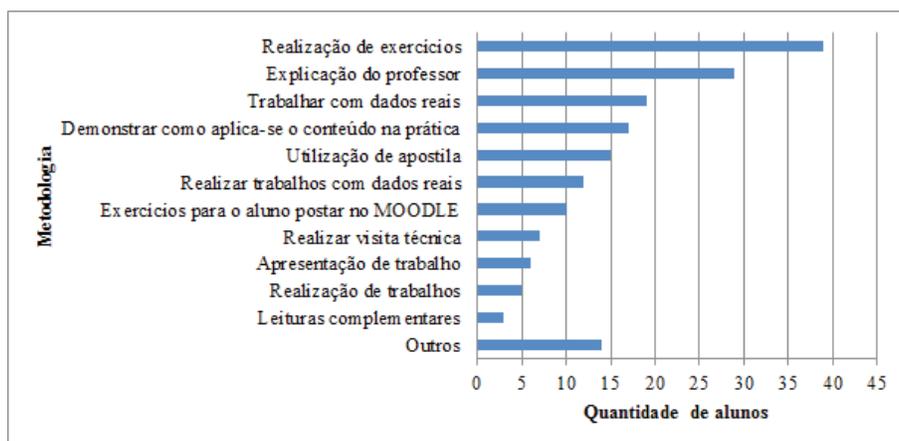
Com as questões apresentadas, observa-se que os alunos são mais receptivos à utilização de metodologias tradicionais de ensino, dando preferência à aula expositiva dos professores e à realização de exercícios. Também se identifica que o maior benefício gerado pela aplicação do trabalho foi fazer que os alunos conheçam e entendam como a teoria apresentada em sala de aula é aplicada na prática.

Para identificar se os alunos possuem um perfil ativo ou passivo no processo de ensino-aprendizagem, foram realizadas as questões 5, 6, 7, 8, 9, e 10. Com a análise das questões, pretende-se alcançar o segundo objetivo específico – Identificar o perfil dos alunos na qualidade de agentes receptores (passivos) de informações estruturadas ou agentes responsáveis pela geração de seu conhecimento (ativos).

Inicialmente perguntou-se aos alunos quais as metodologias que os professores poderiam utilizar com vistas à construção de conhecimento nos alunos sobre o conteúdo da disciplina (Questão 5). Com esta pergunta, pretende-se identificar se os alunos optam por metodologias tradicionais ou construtivistas de ensino. As respostas apresentadas pelos alunos estão expostas no Gráfico 3.

As metodologias “Realização de exercícios” e “Explicação do professor” são as mais citadas para que os professores empreguem na construção de conhecimento nos alunos sobre o conteúdo da disciplina. Observa-se que as duas metodologias mencionadas são as mesmas que receberam um maior grau de importância para auxiliar o aluno no aprendizado e geração de conhecimento na Questão 1. Com isto, identifica-se um perfil mais passivo por parte dos alunos, visto que optam pela utilização, durante a disciplina,

Gráfico 3: Metodologias sugeridas pelos alunos



Fonte: Elaborado pelas autoras.

de metodologias nas quais o professor é o sujeito ativo, sendo então o responsável por repassar o conteúdo aos alunos.

Também se observa que os alunos esperam que o professor demonstre em aula a aplicação prática do conteúdo, e designe uma apostila a ser utilizada durante a disciplina; desta forma, tem-se o professor como sujeito ativo. Portanto, os alunos possuem um perfil em sua maior parte passivo; esperando do professor o ensinamento para então obter conhecimento.

A metodologia construtivista “Realizar trabalhos com dados reais” também foi citada. Nesta metodologia, o aluno é o sujeito ativo, pois deverá buscar dados reais da(s) empresa(s), analisar e refletir sobre os mesmos, e o professor deve atuar como agente facilitador, o qual faz a intermediação entre o aluno e o conhecimento. Observa-se, a partir deste e dos outros itens, que, como nas questões anteriores, os alunos atribuem importância em conhecer como a teoria é aplicada na prática, para visualizarem a importância do conteúdo que estão aprendendo.

A análise de dados reais é defendida por Santos (2011), o qual argumenta que o professor deve trabalhar com situações reais para demonstrar aos alunos como se aplica a teoria na prática. O estudo de Teófilo e Dias (2009) também identificou, na opinião de professores, que se deve utilizar em sala de aula metodologias que auxiliem o aluno a visualizar na prática como a teoria é executada, uma vez

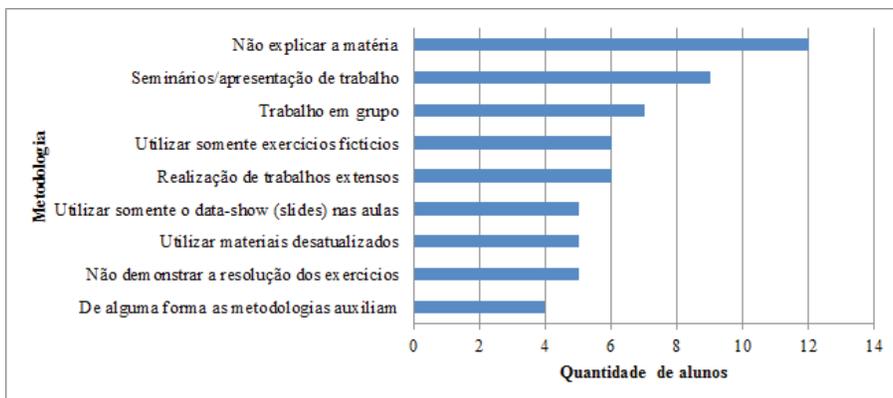
que somente por meio de aulas expositivas o aluno não consegue relacionar a teoria com a prática.

Constata-se também que poucos alunos sugerem a realização e apresentação de trabalhos. Este fato demonstra novamente um perfil mais passivo dos alunos, uma vez que evidencia a preferência pela não exposição e nem a necessidade de manifestar opiniões por parte dos alunos.

Além das metodologias citadas, também foram listadas 13 outras metodologias, as quais são: Utilização de material didático (mencionada por dois alunos); Recursos visuais que facilitem o conteúdo; Realização de exercícios com dados reais; Uso de recursos tecnológicos em sala de aula; Apresentação do conteúdo com a utilização de slides; Aplicação de exercícios de concursos; Utilização de slides; Avaliação dos exercícios entregues no MOODLE; Discussão do conteúdo em sala; Trabalhar não somente com Sociedades Anônimas, mas também com empresas pequenas; Enfoque nas normas internacionais de Contabilidade; Cada professor mantendo um método é fundamental; e Realização de provas (as 12 últimas metodologias foram citadas por um aluno cada).

Diferente da Questão 5, na Questão 6 solicitou-se aos alunos que escrevessem quais as metodologias que os professores de Contabilidade não deveriam utilizar, pois pouco auxiliam na construção de conhecimento sobre o conteúdo da disciplina. As respostas, bem como a quantidade de alunos, estão apresentadas no Gráfico 4.

Gráfico 4: Metodologias não aprovadas pelos alunos



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Além das respostas apresentadas no Gráfico 4, outras 43 respostas foram listadas pelos alunos, porém, para não prejudicar a visualização do gráfico, apresentam-se somente as metodologias que foram descritas por mais de quatro alunos. Cabe ressaltar também que os alunos nem sempre descreviam uma metodologia, algumas vezes apresentaram o que o professor não pode deixar de fazer.

Analisando os três primeiros itens listados – Não explicar a matéria, Seminários/Apresentação de trabalho e Trabalho em grupo – observa-se que os alunos demonstram novamente um perfil passivo no processo de ensino-aprendizagem, pois atribuem importância à presença do professor para transmitir o conteúdo.

No estudo elaborado por Haddad et al. (1993), eles também identificaram pouca aceitação dos alunos a trabalhos em grupo e seminários, pois os alunos escrevem que, na apresentação de trabalhos, ocorre uma grande tensão emocional, prejudicando o aluno, e também argumentam que o seminário propicia maior entendimento do conteúdo aos alunos que o estão apresentando. No trabalho de Cotta et al. (2012), os alunos também apresentam que existe dificuldade em reunir todo o grupo para realizar o trabalho.

Também pode-se observar que os alunos atribuem importância em verificar e compreender a aplicação prática do conteúdo exposto pelo(a) professor(a), uma vez que preferem a utilização de exercícios com dados reais.

Os alunos argumentam também que a realização de trabalhos extensos não deve ser utilizada, pois, “muitas vezes os alunos tem pouco tempo para a realização dos mesmos” e “para realizá-los sempre ocorrerá fragmentação e nem todos os componentes do grupo aprendem”.

Além das metodologias expostas no Gráfico 4, 43 alunos citaram outras metodologias. Entre esses 43 alunos, as seguintes metodologias foram mencionadas por três diferentes alunos cada uma: Aplicar peso dois na menor nota; Explicar em sala de aula sem demonstrar como as empresas realizam a teoria; Realizar provas extensas; Solicitar leitura complementar sem explicar o conteúdo; e Utilizar somente aula teórica. Também foram citados por dois diferentes alunos os seguintes itens: Metodologia que não aceita contribuições dos alunos; e Realizar pressão no início do curso.

Os demais alunos apresentaram metodologias diversificadas, por esse motivo apresenta-se a seguir as metodologias que foram citadas por um aluno diferente cada: Apenas realizar exercícios sem explicar a matéria; Aplicar as mesmas provas dos semestres anteriores; Apresentar exercícios de cálculo nos slides, não desenvolvendo o passo a passo do exercício no quadro; Aulas sem aplicações práticas; Correção dos exercícios somente em sala de aula; Descontar muito ponto por esquecer-se do cabeçalho de um demonstrativo contábil; Ensinar os exercícios de forma mecânica; Exercícios que para serem resolvidos precisa-se ler o conteúdo teórico de um livro; Explicação que foge do foco da matéria; Explicar com linguagem técnica; Explicar o conteúdo sem o auxílio de material didático; Fazer o aluno decorar quando na prática poderá utilizar materiais para a consulta; Passar muitos exercícios extraclasse; Realização de exercícios em sala; Realização de muitos trabalhos; Fazer perguntas aos alunos; Realizar provas; Resolver exercícios sem os alunos terem feito primeiro; Rir das dúvidas dos alunos; Somente aulas com exercícios, sem o professor explicar o conteúdo; Textos complementares extensos; Trabalho não condizente com a disciplina; Utilizar datashow sem interação com o aluno; e Usar somente xerox como material didático.

Analisando as 31 metodologias citadas pelos 43 alunos, constata-se que alguns alunos descrevem algumas às quais já foram submetidos em alguma disciplina, porém não gostaram da experiência e, portanto, relatam que o professor não deve utilizá-las. Tal fato é observado nas seguintes respostas: o professor não deveria atribuir peso 2 à menor nota; não deveria pedir leitura complementar se não explicar o conteúdo após a leitura; o aluno deveria poder opinar em sala de aula, entre outros. Portanto, percebe-se, entre as metodologias mencionadas, que algumas se referem à forma como a aula é conduzida e outras são metodologias que diversos professores utilizam, como o trabalho em grupo.

Diferente das questões anteriores, a Questão 7 foi elaborada para identificar se os alunos buscam conhecimento em diversas fontes além do que é repassado pelo professor. Para isto, foram questionados se utilizam materiais adicionais, além do que os professores das disciplinas de Contabilidade disponibilizam. Os alunos

que respondessem sim deveriam informar qual o material usado. Dos 94 alunos, 54 responderam que sim, e 45 responderam que não. Observa-se, portanto, que diferentemente das questões analisadas, nesta a maioria dos alunos demonstra um perfil ativo, pois buscam seu conhecimento em vários materiais, não dependendo unicamente da explicação e dos materiais disponibilizados pelo professor para aprender o conteúdo e obter conhecimento. Os materiais que os alunos utilizam estão listados na Tabela 1.

Tabela 1: Materiais adicionais utilizados pelos alunos

MATERIAL	QTIDE. DE ALUNO
Livros	36
Internet	29
Artigos	7
Leis	3
CPC	3
Outros	7

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os livros são os materiais mais utilizados pelos alunos para auxiliar no seu aprendizado, o que demonstra interesse em identificar o que os autores apresentam sobre os conteúdos estudados em sala de aula. Também se verifica que a internet é uma fonte bastante usada pelos alunos. A utilização de outros materiais, além dos repassados pelos professores, possibilita ao aluno perceber que o professor não é o único detentor do conhecimento, e que o próprio aluno também pode aprender sozinho por meio de pesquisa em livros, internet, artigos e outras fontes (CHAHUÁN-JIMÉNEZ, 2009; CARDOSO, 2009). A busca em outros meios também é importante, conforme descrito por Koadjaoglanian et al. (2003), para os alunos manterem-se atualizados na sua área.

Além dos materiais listados na Tabela 1, sete alunos apresentaram outros materiais, os quais são: revistas (dois alunos), Constituição (dois alunos), vídeoaula (um aluno), cursos extraclasse (um aluno) e apostilas de outras faculdades (um aluno). Percebe-se que os alunos estão se atualizando ao buscar outros meios para obter

conhecimento, fora a explicação do professor e o material disponibilizado em sala de aula.

Para identificar se os alunos se desinteressam por uma disciplina devido às metodologias utilizadas, foram questionados se alguma vez estavam interessados em uma disciplina e, devido às metodologias adotadas pelo professor, se desinteressaram (Questão 8). Caso o aluno respondesse sim, deveria justificar. Dos 94 alunos, 33 responderam que não passaram por esta situação, ou seja, não tiveram desinteresse em alguma disciplina devido à metodologia adotada. Por outro lado, 61 alunos estavam interessados por uma disciplina e, devido às metodologias usadas pelo professor para ministrá-la, perderam o interesse.

Para identificar quais metodologias fazem que os alunos se desinteressem pela disciplina, as respostas foram analisadas e listadas. Apresentam-se na Tabela 2 as metodologias mais citadas pelos alunos.

Tabela 2: Metodologias que causaram desinteresse pela disciplina

METODOLOGIAS	QTIDE. DE ALUNOS
Professor sem didática para repassar o conteúdo	12
Professor que não demonstrava interesse em dar aula	6
Aula só com slides	6
Professor não explicava a matéria	4
Professor sem domínio do conteúdo	2
Material didático desatualizado	2
A metodologia utilizada pelo professor	2
Dispersão do assunto abordado na disciplina	2
Professor sem autoridade	2
Falta de clareza nas aulas	2

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme se percebe, nem todos os alunos mencionaram uma metodologia, e sim o comportamento do docente. Dos itens mais citados, 30 alunos colocam a culpa da causa do desinteresse pela disciplina no professor, relatando que não tinha didática, não con-

seguindo assim repassar o conteúdo aos alunos; também apresentaram que o professor não demonstrava interesse em dar aula; não explicava a matéria; não dominava o conteúdo da disciplina; durante as aulas havia dispersão do conteúdo foco da disciplina; não tinha autoridade com os alunos em classe; e havia falta de clareza nas aulas. Desta forma, o motivo mais apontado é que a didática ou o comportamento do professor desestimula os alunos. Percebe-se novamente o aluno como sujeito passivo, dependendo da didática e comportamento do professor para surgir o interesse pela disciplina.

Também se verifica que o fato de o professor não diversificar sua metodologia, utilizando somente aulas com *slides*, gera um desinteresse nos alunos, pois descrevem que a aula se torna cansativa. No estudo realizado por Teófilo e Dias (2009), também se identificam opiniões semelhantes. Ao questionarem a opinião dos alunos sobre diversificadas metodologias, os mesmos apresentaram que na metodologia tradicional a aula torna-se cansativa, uma vez que somente o professor participa da aula; também apresentaram que existem professores que dominam o conteúdo, mas não conseguem repassar aos alunos; e outra opinião semelhante é o fato de que alguns professores utilizam a mesma aula todo semestre e deveriam inovar usando outras metodologias.

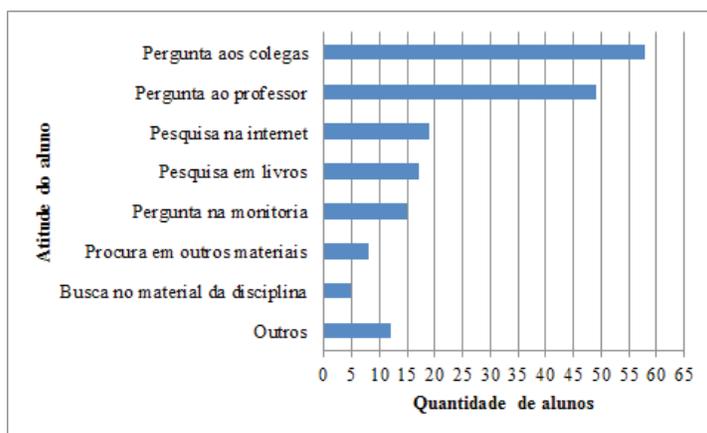
Além dos itens citados na Tabela 2, outros 33 itens também foram mencionados pelos alunos. Dos 33 itens, oito também estão relacionados ao professor, os quais são: Professores que complicam o aprendizado; Professor despreparado para ministrar a disciplina; O professor falava com uma linguagem de difícil entendimento; Falta de competência do professor; Professores ruins; Má apresentação do conteúdo; Matéria foi passada de forma complexa; e Professor não explicava a aplicabilidade do conteúdo. Alguns destes itens não foram bem explicitados pelos alunos, uma vez que não se sabe o que o aluno quis dizer com “a matéria foi passada de forma complexa”, pois, o que para um aluno é forma complexa, para o outro pode ser de simples entendimento. Dos 25 itens restantes, nove referem-se às metodologias que os tornaram desinteressados, como: Aplicação de provas extensas; Obrigação de elaborar artigo na matéria; Utilizar materiais desatualizados; Utilização de retroprojetor, dificultando a visualização do conteúdo; Realização de muitos trabalhos; Realiz-

zação de seminários; Repassava textos aos alunos, não tendo uma apostila; Realização de trabalhos não condizentes com o conteúdo abordado na disciplina; e Solicitação de leitura complementar sem explicar o conteúdo.

Por fim, os demais 16 itens são sobre outros aspectos que geraram desinteresse do aluno pela disciplina, os quais são: Durante a disciplina o professor solicitava apenas que os alunos respondessem e preenchessem planilha, sem explicar o conteúdo; Poucas disciplinas que abordem determinado conteúdo; Problemas pessoais com o professor; Professor não cumpriu a ementa da disciplina; Quando o professor não se disponibiliza para tirar dúvidas; Aula era cansativa; Outras disciplinas eram mais atrativas; Utilizar sempre a mesma metodologia; Mudança do plano de ensino quando já havia iniciado a disciplina; A disciplina se tornou um martírio pelo jeito que foi conduzida; O aluno não conseguiu compreender o conteúdo pela explicação do professor; Já houve desinteresse, porém a matéria era importante e o aluno precisou estudar; O professor faz a diferença na forma como conduz certa matéria; Referência bibliográfica indicada era maçante; Professor não interagiu com a classe durante a aula; e Rir das dúvidas dos alunos. Portanto, novamente, observa-se que a maioria dos itens citados pelos alunos envolve o professor, apresentando-o como o causador do desinteresse pela disciplina. Também se percebe que alguns alunos apenas comentaram que a metodologia foi falha, sem apresentar precisamente à qual metodologia estavam se referindo.

Para, assim como na Questão 7, porém de forma distinta, identificar se os alunos buscam construir seu conhecimento ou se esperam o ensinamento de outra pessoa para obtê-lo, elaborou-se a Questão 9. Nesta Questão foi solicitado que o aluno escrevesse o que ele faz quando está estudando o conteúdo que teve na aula e fica com dúvida. Apresentam-se, no Gráfico 5, as respostas listadas pelos alunos.

Gráfico 5: Atitude do aluno diante da dúvida



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Por meio da análise do Gráfico 5, identifica-se que a maioria dos alunos pergunta suas dúvidas aos colegas (58), professores (49) e monitores da disciplina (15). Desta forma, observa-se um perfil passivo por parte dos alunos, pois o questionamento aos colegas e professores foi mais apontado do que a realização de pesquisas para sanar a dúvida, sendo os meios utilizados para a realização de pesquisa, a internet (19), livros (17) e o próprio material da disciplina (5).

Os números apresentados demonstram que quando os alunos possuem dúvida em um conteúdo, a atitude mais adotada é questionar alguém que entenda o conteúdo e saiba explicar-lhes. Assim, não precisam pesquisar para sanar suas dúvidas. Desta forma, observa-se que os alunos não buscam produzir seu próprio conhecimento, e sim esperam receber o conhecimento pela explicação de outra pessoa.

Além dos itens listados no Gráfico 5, doze alunos escreveram outras respostas. Entre os doze alunos, cinco responderam que perguntam e três responderam que pesquisam, porém não apresentaram para quem perguntam ou em qual meio pesquisam. Dois alunos também apresentaram que perguntam para alguém que saiba sobre o assunto, não especificando quem é esta pessoa. Um aluno respondeu que deixa alguém perguntar a dúvida e outro aluno respondeu que cria um grupo de estudos para sanar a dúvida.

No caso do aluno que deixa alguém perguntar, nota-se que se os outros alunos não tiverem a mesma dúvida que ele, este continuará não entendendo o conteúdo. Assim, observa-se a importância do aluno desenvolver o hábito de realizar pesquisas, pois se, como este aluno, outros não se sentirem confortáveis para questionar o professor, poderiam com sua própria pesquisa esclarecer suas dúvidas e até mesmo se aprofundar no assunto que está sendo estudado.

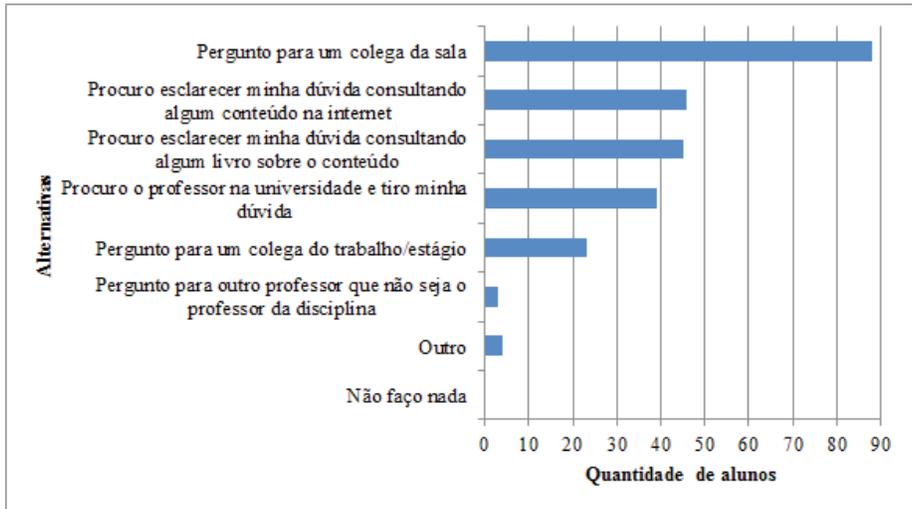
A criação de um grupo de estudos com os colegas, apresentada por um aluno, é um método interessante no desenvolvimento dos mesmos, pois juntos terão que discutir e realizar pesquisas para estudar sobre o assunto repassado pelo professor. Este método é vantajoso, pois, assim como no trabalho em grupo, os alunos irão cooperar um com o outro, o que os auxiliará no futuro a trabalhar em equipe (KOADJAOGLANIAN et al., 2003).

Na Questão 9, observa-se, portanto, que os alunos possuem um perfil mais passivo, pois a resposta mais apresentada é o questionamento da dúvida para colegas, professores, monitores e outras pessoas. Não tendo o aluno, portanto, a iniciativa de buscar informações em outro meio para sanar suas dúvidas.

Com as questões analisadas, observa-se que os alunos possuem perfil passivo no processo de ensino-aprendizagem, visto que preferem receber informações prontas ao invés de buscá-las nos mais diversos meios disponíveis para a consulta e assim gerar seu conhecimento.

Por fim, na Questão 10, assim como na Questão 9, porém com um direcionamento diferente, pergunta-se o que os alunos fazem quando estão desenvolvendo um exercício repassado em sala, mas não conseguem resolvê-lo. Para esta questão foram apresentadas oito alternativas, sendo uma alternativa “outro” para o aluno escrever qual a outra atitude que realiza. As respostas estão apresentadas no Gráfico 6.

Gráfico 6: Atitude do aluno diante da dúvida



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir do Gráfico 6, observa-se que quase 100% dos alunos perguntam sobre a sua dúvida para um colega da sala. Além de perguntar aos colegas, também perguntam ao professor da disciplina e de outras disciplinas; e ao colega de trabalho/estágio. Observa-se, portanto, um perfil passivo por parte dos alunos, pois a atitude mais adotada pelos alunos diante de uma dúvida é questionar alguém que saiba resolvê-la.

Por outro lado, alguns alunos também procuram esclarecer sua dúvida consultando algum conteúdo na internet e algum livro. Apesar de quase metade dos alunos assinalarem que realizam pesquisas, o que demonstra possuir um perfil ativo, a atitude mais realizada é o questionamento aos colegas, além de alguns questionarem outras pessoas.

Os alunos que apontaram “Outro” responderam o seguinte: “Pergunto ao professor na próxima aula”; “tiro dúvida com o professor por *e-mail*”; “Procuo alguma consultoria em certos casos”; e “Pergunto para o monitor se a disciplina tiver”. Observa-se que estes também demonstram um perfil passivo.

Com a análise das Questões 5 a 10, pode-se constatar que os alunos apresentam um perfil passivo, pois, em sua maioria, preferem metodologias nas quais os professores repassam o conteúdo aos alunos, e estes não precisam buscar informações além do que o professor apresenta, configurando assim a preferência por metodologias tradicionais de ensino durante a realização das disciplinas. Além da preferência por metodologias tradicionais, observa-se também um perfil passivo por parte dos alunos, no que se refere a buscar informações para sanar suas dúvidas, uma vez que, ao se depararem com dúvidas sobre o conteúdo ou durante a realização de um exercício, a atitude mais realizada é questionar alguém que possa auxiliar o aluno a saná-las. Assim, com a análise das respostas, observa-se uma preferência do aluno por receber informações estruturadas ao invés de procurar sozinho e gerar seu próprio conhecimento.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve por objetivo identificar a contribuição dos métodos tradicional e construtivista de ensino no processo de aprendizado do aluno, a partir da percepção dos acadêmicos que cursaram a disciplina Contabilidade III, nos semestres 2011.1 e 2 e 2012.1, no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina.

Para identificar a percepção dos alunos sobre os métodos tradicional e construtivista de ensino, foi aplicado um questionário com os citados alunos no segundo semestre de 2012. Dos 101 alunos alvo da pesquisa, 94 responderam ao questionário, no qual realizaram-se questões que solicitavam a opinião sobre metodologias de ensino e algumas atitudes que os alunos realizam diante de determinadas situações.

Como forma de atender ao objetivo geral, foram definidos dois objetivos específicos. O primeiro objetivo específico visava investigar a receptividade dos alunos quanto à prática do uso de metodologias tradicionais e construtivistas de ensino, para assim identificar a preferência dos alunos diante da utilização das metodologias que os professores adotam.

As metodologias que os alunos consideram mais importantes e que mais contribuem para auxiliar no aprendizado e geração de

conhecimento são a apresentação e explicação em sala de aula do conteúdo e a resolução e correção dos exercícios em sala. Portanto, nota-se que se enquadram como metodologias tradicionais de ensino. Por outro lado, trabalhos extraclasse em grupo e apresentação de trabalho em grupo são considerados menos importantes para auxiliar no aprendizado e geração de conhecimento, conforme a opinião dos alunos.

Também se observou que a receptividade à utilização somente de metodologias tradicionais é maior do que à utilização somente de metodologias construtivistas durante o semestre. Com o exposto, identifica-se que os alunos são mais receptivos à utilização de metodologias tradicionais de ensino.

Portanto, observa-se que os alunos preferem que o professor seja o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, repassando as informações da disciplina aos alunos e estes, por sua vez, preferem ser sujeitos passivos e obter conhecimento a partir da exposição do professor. Cabe ressaltar que não é nula a receptividade de metodologias construtivistas de ensino por parte dos alunos, porém, atribuem menor importância e contribuição a estas metodologias para auxiliar no aprendizado e geração de conhecimento.

Além de identificar a receptividade dos alunos às metodologias citadas, também procurou-se identificar, a partir do segundo objetivo específico, o perfil dos alunos na qualidade de agentes receptores (passivos) de informações estruturadas ou agentes responsáveis pela geração de seu conhecimento (ativos).

A partir da opinião dos alunos, observa-se que se pudessem escolher as metodologias utilizadas pelos professores em aula, escolheriam metodologias tradicionais de ensino, principalmente a realização de exercícios e explicação do professor. Por outro lado, se pudessem escolher quais metodologias os professores não poderiam usar, focaram em metodologias construtivistas de ensino, as quais são seminários/apresentação de trabalho e trabalho em grupo.

Além de optarem por metodologias tradicionais, também se observa que os alunos, ao se depararem com uma dúvida durante a revisão do conteúdo ou durante a realização de um exercício, recorrem em sua maioria aos colegas e professores para saná-las. Assim, verifica-se que os alunos possuem um perfil passivo no processo de

ensino-aprendizagem, pois a maioria deles não se mobiliza a fim de obter conhecimento diante das dificuldades.

Observou-se, com o alcance deste objetivo, que a maioria dos alunos é receptora de informações estruturadas, o que demonstra que o seu conhecimento está atrelado à explicação do professor em sala de aula. Apesar disso, alguns alunos relatam que também realizam pesquisas para sanar dúvidas, mas a alternativa mais utilizada é o questionamento a outra pessoa.

Cabe ressaltar que o resultado deste estudo é peculiar à disciplina Contabilidade III, portanto, delimita-se aos alunos que cursaram, no período matutino, a disciplina Contabilidade III, ofertada no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina no primeiro e segundo semestres de 2011 e primeiro semestre de 2012. Desta forma, os resultados referem-se a esses alunos que cursaram a disciplina no espaço temporal citado. No entanto, apesar do resultado não ser generalizável, o mesmo pode ser utilizado pelos professores de outras disciplinas, a fim de identificar a preferência dos alunos com relação às metodologias de ensino. Porém, com relação ao trabalho em grupo, o estudo focou no trabalho elaborado pela autora e pela professora da disciplina, fazendo com que os resultados sejam deste trabalho em particular. Com isto, espera-se que este estudo contribua quando do planejamento das aulas por parte dos professores das disciplinas de Contabilidade e das demais disciplinas.

Cabe ressaltar também, que neste estudo, utilizaram-se os métodos tradicional e construtivista de ensino. Por esse motivo, na elaboração do referencial teórico, estes foram os métodos abordados. Outra limitação refere-se à análise do questionário, pois quando das questões abertas, utiliza-se a subjetividade do pesquisador. Ainda que a análise por parte de outros pesquisadores apresentasse o mesmo resultado, a nomenclatura usada para classificar e agrupar as respostas poderia ser diferente.

Com os resultados alcançados, observa-se que os alunos, em sua maioria, preferem metodologias tradicionais de ensino. Assim, preferem obter conhecimento do conteúdo da disciplina a partir da explicação do professor em sala de aula. No decorrer das aulas, os alunos também demonstravam ter um perfil passivo, pois durante

a realização de um exercício em sala de aula, ao se depararem com uma dúvida, eles não liam a apostila a fim de tentar saná-la, eles questionavam diretamente a professora em sala de aula.

Este cenário demonstra que os alunos não atribuem ou não percebem a importância de buscar informações para ampliar seu conhecimento. A falta de iniciativa dos alunos faz que dependam do professor para obter conhecimento sobre o conteúdo da disciplina. Portanto, os professores devem demonstrar os diversos meios disponíveis de consulta e incentivar os alunos a buscarem informações sobre o conteúdo para ampliar seu conhecimento.

Com relação ao professor, identifica-se também que o aluno atribui sua motivação por cursar a disciplina no professor. Entre os motivos apresentados pelos alunos que os desestimulam durante o decorrer da disciplina, alguns estão relacionados diretamente à atuação do professor, como: a didática adotada, a falta de domínio do conteúdo e a falta de planejamento em suas aulas. Para que isso não aconteça, os professores devem estar dispostos a escutar e dialogar com os alunos, e os alunos também devem estar dispostos a escutar e dialogar com os professores, para que possam identificar a melhor forma para trabalharem na disciplina e juntos desenvolverem seu conhecimento.

A importância do professor escutar e conversar com os alunos é apresentada por Freire (2001), o qual relata que o professor, ao ensinar os alunos, também deve estar disposto a aprender. Na relação entre o professor e o aluno, o professor deve estar disponível para repensar como está ensinando, o que está ensinando, e deve se envolver com a curiosidade do aluno, assim ambos irão aprender e ampliar juntos o seu conhecimento (FREIRE, 2001). Além da disposição de conversar com o aluno, Freire (2001) também apresenta que para ensinar o conteúdo da disciplina aos alunos o professor deve ter competência para fazê-lo, sabendo portanto o que está ensinando, e para isso deve se preparar e se capacitar antes de apresentar o conteúdo para os alunos.

Observa-se que, além da preferência por metodologias tradicionais, o professor tem papel fundamental para manter o interesse do aluno na disciplina. O fato de os alunos preferirem metodologias de ensino tradicionais pode estar relacionado à trajetória acadêmica

do aluno anterior ao seu ingresso na faculdade. Durante o ensino fundamental e médio, grande parte dos professores utiliza metodologias tradicionais de ensino, nas quais o professor apresenta o conteúdo por meio de aula teórica, e o aluno deve estudar o conteúdo repassado pelo professor para obter conhecimento e posteriormente realizar uma prova sobre o conteúdo da disciplina. Por estarem habituados a esta metodologia, quando os alunos ingressam na universidade, torna-se mais cômodo continuar seu aprendizado como anteriormente, sem a necessidade de grandes mudanças.

Portanto, os alunos podem opor-se às metodologias construtivistas, pois estão acostumados a receber o conteúdo de forma mecânica, com a narração do professor, e ao se verem em uma situação diferente, em que devem pensar e refletir sobre uma situação, reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de mudança (FREIRE, 1978).

Para identificar se a trajetória acadêmica dos alunos influencia sua opinião sobre as diversas metodologias de ensino, sugere-se realizar um estudo com alunos do curso de Ciências Contábeis, não se limitando apenas a este curso, para identificar se as metodologias às quais foram submetidos para aprender o conteúdo no ensino fundamental e médio influenciam a sua preferência na utilização de metodologias semelhantes na universidade.

Durante o estudo, observou-se que os alunos veem importância em visualizar a realidade da prática contábil. Diante desta necessidade, sugere-se que os professores tentem realizar uma parceria com empresas, para que os alunos em grupo possam verificar na prática como se aplica a teoria, e após aplicar um questionário sobre o benefício desta parceria e se obtiveram e ampliaram o seu aprendizado e conhecimento.

REFERÊNCIAS

BACKES, D. S.; MARINHO, M.; COSTENARO, R. S.; NUNES, S.; RUPOLO, I. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. *Revista Brasileira de Enfermagem*. Brasília, v. 63, n. 3, p. 421-426, mai./jun. 2010.

BARBATO, R. G.; CORRÊA, A. K.; SOUZA, M. C. B. M. Aprender em grupo: experiência de estudantes de enfermagem e implicações para a formação profissional. *Escola Anna Nery*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 48-55, jan./mar. 2010.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, fev. 1998.

BUSTAMANTE, Ó. P.; PRIETO, V. A.; TORRES, T. T. Aprendizaje basado en problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente. **Estudios Pedagógicos**. Valdivia, v. 38, n. 1, p. 161-180, 2012.

CARDOSO, G. M. M. Trajetória formativa: entrelaçando saberes... estudo do meio como lugar de aprendizagem do/discente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**. Sorocaba, v. 14, n. 3, p. 713-726, nov. 2009.

CASTRO, A. L. M. B. O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem Piaget e Vygotsky. **Revista psicopedagogia**. São Paulo, v. 23, n. 70, p. 49-61, 2006.

CHAHUÁN-JIMÉNEZ, K. Evaluación cualitativa y gestión del conocimiento. **Educación y Educadores**. Chia, v. 12, n. 3, p. 179-195, set./dez. 2009.

CHEMELLO, D.; MANFRÓI, W. C.; MACHADO, C. L. B. O papel do preceptor no ensino médico e o modelo preceptor em um minuto. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 33, n. 4, p. 663-668, out./dez. 2009.

COGO, A. L. P. Cooperação versus colaboração: conceitos para o ensino de enfermagem em ambiente virtual. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 59, n. 5, p. 680-683, set./out. 2006.

CÓRIA-SABINI, M. A. A aplicação de teorias psicológicas ao planejamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. **Revista psicopedagogia**. São Paulo, v. 20, n. 62, p. 162-172, 2003.

COSTA, J. R. B.; ROMANO, V. F.; COSTA, R. R.; GOMES, A. P.; SIQUEIRA-BATISTA, R. Active teaching-learning methodologies: medical students' views of problem-based learning. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 13-19, jan./mar. 2011.

COTTA, R. M. M.; SILVA, L. S.; LOPES, L. L.; GOMES, K. O.; COTTA, F. M.; LUGARINHO, R.; MITRE, S. M. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 787-796, mar. 2012.

CRUZ, J. M. O. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, set./dez. 2008.

FORNAZIERO, C. C.; GORDAN, P. A.; CARVALHO, M. A. V.; ARAUJO, J. C.; AQUINO, J. C. B. O ensino da anatomia: integração do corpo humano e meio ambiente. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 290-297, abr./jun. 2010.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

- GOMES, L. C.; BELLINI, L. M. Uma revisão sobre aspectos fundamentais da teoria de Piaget: possíveis implicações para o ensino de física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 2301.1-2301.10, abr./jun. 2009.
- HADDAD, M. C. L.; VANNUCHI, M. T. O.; TAKAHASHI, O. C.; HIRAZAWA, S. A.; RODRIGUES, I. G.; CORDEIRO, B. R.; CARMO, H. M. Enfermagem médico-cirúrgica: uma nova abordagem de ensino e sua avaliação pelo aluno. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 97-112, jul. 1993.
- KODJAOGLANIAN, V. L.; BENITES, C. C. A.; MACÁRIO, I.; LACOSKI, M. C. E. K.; ANDRADE, S. M. O.; NASCIMENTO, V. N. A.; MACHADO, J. L. Inovando métodos de ensino-aprendizagem na formação do psicólogo. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 23, n. 1, p. 2-11, mar. 2003.
- KURI, N. P.; SILVA, A. N. R.; PEREIRA, M.; A. Estilos de aprendizagem e recursos da hiper-mídia aplicados no ensino de planejamento de transportes. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 19, n. 2, p. 111-137, 2006.
- LUCENA, R. L.; CENTURIÓN, W. C. As contribuições da pedagogia freireana ao desenvolvimento de profissionais empreendedores na área de administração. In. III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Anais... João Pessoa/PB. ANPAD: 2011.
- MACHADO, V.; PINHEIRO, N. A. M. Investigando a metodologia dos problemas geradores de discussões: aplicações na disciplina de Física no ensino de Engenharia. **Ciência & Educação (Bauru)**. Bauru, v. 16, n. 3, p. 525-542, 2010.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MARIN, M. J. S.; LIMA, E. F. G.; PAVIOTTI, A. B.; MATSUYAMA, D. T.; SILVA, L. K. D.; GONZALEZ, C.; DRUZIAN, S.; ILIAS, M. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 13-20, jan./mar. 2010.
- MARTINS, J. C. A.; MAZZO, A.; BAPTISTA, R. C. N.; COUTINHO, V. R. D.; GODOY, S.; MENDES, I. A. C.; TREVIZAN, M. A. A experiência clínica simulada no ensino de enfermagem: retrospectiva histórica. **Acta Paulista de Enfermagem**. São Paulo, v. 25, n. 4, p. 619-625, 2012.
- MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MEZZARI, A. O uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como reforço ao ensino presencial utilizando o ambiente de aprendizagem Moodle. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro. v. 35, n. 1, p. 114-121, jan./mar. 2011.
- MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C.; CORNACCHIONE JUNIOR, E. B. Os saberes dos professores-referência no ensino de Contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**. São Paulo, v. 23, n. 59, p. 142-153, mai./ago. 2012.
- OLIVEIRA, A. P.; CARVALHO, E. S.; LAGE-MARQUES, J. L.; CAVALLI, V.; HABITANTE, S. M.; RALDI, D. P. Evaluation of a strategic practice demonstration method applied to endodontic laboratory classes. **Revista Odonto Ciência**. Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 127-131, 2012.

OLIVEIRA, E. F. B.; AZEVEDO, J. L. M. C.; AZEVEDO, O. C. Eficácia de um simulador multimídia no ensino de técnicas básicas de videocirurgia para alunos do curso de graduação em medicina. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**. Rio de Janeiro, v. 34, n. 4, p. 251-256, jul./ago. 2007.

OLIVEIRA, V. F.; BORGES, M. M. A geometria descritiva nas disciplinas do curso de engenharia: um contexto para aprendizagem. **Rem: Revista Escola de Minas**. Ouro Preto, v. 54, n. 1, p. 69-73, jan./mar. 2001.

OTT, E.; CUNHA, J. V. A.; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B.; LUCA, M. M. M. Relevância dos conhecimentos, habilidades e métodos instrucionais na perspectiva de estudantes e profissionais da área contábil: estudo comparativo internacional. **Revista Contabilidade & Finanças**. São Paulo, v. 22, n. 57, p. 338-356, set./dez. 2011.

PEREIRA, A. L. F. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 5, p. 1527-1534, set./out. 2003.

PERFEITO, J. A. J.; FORTE, V.; GIUDICI, R.; SUCCI, J. E.; LEE, J. M.; SIGULEM, D. Desenvolvimento e avaliação de um programa multimídia de computador para ensino de drenagem pleural. **Jornal Brasileiro de Pneumologia**. São Paulo, v. 34, n. 7, p. 437-444, jul. 2008.

PINHO, S. T.; ALVES, D. M.; GRECO, P. J.; SCHILD, J. F. G. Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares. **Motriz: Revista de Educação Física**. Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 580-590, jul./set. 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, H. W. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. **Revista Direito GV**. São Paulo, v.6, n. 1, p. 39-57, jan./jun. 2010.

ROESCH, S. M. A. Notas sobre a construção de casos para ensino. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 11, n. 2, p. 213-234, abr./jun. 2007.

SÁ, M. G.; MOURA, G. L. A crítica discente e a reflexão docente. **Cadernos EBAPE.BR**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 1-10, dez. 2008.

SANTOS, W. S. Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 86-92, jan./mar. 2011.

SCHMITZ, L. C.; ALPERSTEDT, G. D.; BELLEN, H. M. V. O processo de ensino/aprendizagem em gerenciamento de projetos: a experiência da Casa de Caridades. In. III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Anais... João Pessoa/PB. ANPAD: 2011.

STACCIARINI, J. M. R.; ESPERIDIÃO, E. Repensando estratégias de ensino no processo de aprendizagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 7, n. 5, p. 59-66, dez. 1999.

SUART, R. C.; MARCONDES, M. E. R. A manifestação de habilidades cognitivas em atividades experimentais investigativas no ensino médio de química. **Ciência & Cognição**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 50-74, mar. 2009.

TEÓFILO, T. J. S.; DIAS, M. S. A. Concepções de docentes e discentes acerca de metodologias de ensino-aprendizagem: análise do caso do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual

Vale do Acaraú em Sobral – Ceará. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu, v. 13, n. 30, p. 137-151, jul./set. 2009.

TRAVERSINI, C. S.; BUAES, C. S. Como discursos dominantes nos espaços da educação atravessam práticas docentes?. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 22, n. 2, p. 141-158, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

VERGARA, S. C. **Métodos de coleta de dados no campo**. Editora: Atlas. São Paulo. 2009.

WEINTRAUB, M.; HAWLITSCHKEK, P.; JOÃO, S. M. A. Jogo educacional sobre avaliação em fisioterapia: uma nova abordagem acadêmica. **Fisioterapia e Pesquisa**. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 280-286, jul./set. 2011.

WERNECK, V. R.. Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 173-196, abr./jun. 2006.

ZANI, A. V.; NOGUEIRA, M. S. Critical incidents in the teaching-learning process of a nursing course through the perception of students and faculty. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 14, n. 5, p. 742-748, set./out. 2006.

Recebido em: 12.8.2013

Aprovado em: 18.11.2013

Avaliado pelo sistema double blind review.

Editor: José Alberto Carvalho dos Santos Claro.

Disponível em <http://mjs.metodista.br/index.php/roc>