

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA**

EDDIE RAONI DE LIMA MARQUES

**MÉTODOS DE ENSINO APLICADOS EM DISCIPLINAS DO CURSO
DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS COM ÊNFASE GERENCIAL: UMA
ANÁLISE DA EFETIVIDADE ANTE OS OBJETIVOS DA
APRENDIZAGEM**

RECIFE

2018

EDDIE RAONI DE LIMA MARQUES

**MÉTODOS DE ENSINO APLICADOS EM DISCIPLINAS DO CURSO
DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS COM ÊNFASE GERENCIAL: UMA
ANÁLISE DA EFETIVIDADE ANTE OS OBJETIVOS DA
APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Controladoria.

Orientadora: Prof.^a Dra. Yumara Lúcia Vasconcelos

RECIFE

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

M357m Marques, Eddie Raoni de Lima.
Métodos de ensino aplicados em disciplinas do curso de ciências contábeis com ênfase gerencial : uma análise da efetividade ante os objetivos da aprendizagem / Eddie Raoni de Lima Marques. – Recife, 2018.
88 f.: il.

Orientador(a): Yumara Lúcia Vasconcelos.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Controladoria, Recife, BR-PE, 2018.
Inclui referências e apêndice(s).

1. Métodos de ensino 2. Estilos de aprendizagem 3. Ensino-aprendizagem
I. Vasconcelos, Yumara Lúcia, orient. II. Título

CDD 657

EDDIE RAONI DE LIMA MARQUES

**MÉTODOS DE ENSINO APLICADOS EM DISCIPLINAS DO CURSO
DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS COM ÊNFASE GERENCIAL: UMA
ANÁLISE DA EFETIVIDADE ANTE OS OBJETIVOS DA
APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como requisito para obtenção do título de Mestre em Controladoria.

Linha de Pesquisa: Planejamento, Controle e Análise Financeira.

Aprovado em 23 de fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Yumara Lúcia Vasconcelos – Presidente
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dr. Antônio André Cunha Callado – Examinador Interno
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dr. Rodolfo Araújo de Moraes Filho – Examinador Externo
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Aos meus pais que me proporcionaram os bens
mais valiosos: a vida e a educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua presença na minha vida, me protegendo e me concedendo inúmeras vitórias.

A dedicada professora e minha orientadora, Dra. Yumara Lúcia Vasconcelos, pela motivação, conhecimento compartilhado e comentários pertinentes. O meu agradecimento por todos os direcionamentos e por ter sido sempre acessível.

Aos professores da banca, André Callado e Rodolfo Filho, e ao professor Alexandre César Batista da Silva, pelas críticas positivas que contribuíram e engrandeceram o trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Controladoria da UFRPE, por todos os ensinamentos e conhecimentos transmitidos;

Aos meus pais, que me apresentaram a contabilidade, por todo amor e apoio; por sempre acreditarem em mim e nunca medirem esforços para me ajudar a ser uma pessoa e profissional melhor.

Ao meu filho, Vinícius, por suportar minha ausência durante o período do mestrado.

Aos colegas de turma pelo apoio e companheirismo - “o importante é que no final tudo dá certo”.

Por fim, à todos que direta e indiretamente estiveram comigo, apoiando-me e contribuindo no que foi preciso para que este sonho se tornasse realidade, meu muito obrigado!

RESUMO

Entendendo a importância de estudar o processo de ensino-aprendizagem na área de Ciências Contábeis, uma vez que ele é pressionado a evoluir, em decorrência do ambiente de transformações em que está inserido, trazendo como demanda a necessidade de uma formação adequada, a proposta central desta pesquisa foi analisar a percepção de alunos e professores em relação à efetividade dos métodos de ensino empregados no desenvolvimento das disciplinas gerenciais, relacionando esses métodos com outras variáveis (aprendizagem significativa, neurociência na educação, estilos de aprendizagem). Para isso, neste estudo qualitativo, de objetivos exploratório-descritivos, aplicou-se o método de análise de conteúdo a partir das entrevistas, questionário e observações, identificando a realidade do processo de ensino-aprendizagem no curso de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior da cidade de Caruaru-PE. Os resultados evidenciaram que na percepção dos alunos e professores os métodos que deveriam ser mais utilizados são aqueles que trazem a realidade profissional mais pra perto do aluno, como as visitas técnicas, aulas em laboratório e estudos de caso. Além disso, o estudo mostra que nem sempre os professores conseguem atender aos estilos de aprendizagem de forma a garantir a aprendizagem da maioria dos alunos. Dessa forma, o ideal seria buscar um “estilo médio de aprendizagem” entre os discentes, ou efetuar “ajustes” nos métodos já existentes, de forma a propiciar o atendimento aos diversos estilos de aprendizagem. Por fim, os dados analisados, além de ratificar a complexidade que é o processo de aprendizagem, deram origem a sete teorias substantivas que oferecem entendimentos convergentes sobre o fenômeno investigado.

Palavras-chave: Métodos de ensino. Estilos de aprendizagem. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Understanding the importance of studying the teaching-learning process in the field of accounting sciences, since it is pressured to evolve, as a result of the environment of transformations in which it is inserted, bringing as demand the need for a training appropriate, the central proposal of this research was to analyze the perception of students and teachers in relation to the effectiveness of the teaching methods employed in the development of the managerial disciplines, relating these methods with other variables (learning Significant, neuroscience in education, learning styles). For this, in this qualitative study, of exploratory-descriptive objectives, the method of analysis of content was applied from the interviews, questionnaire and observations, identifying the reality of the teaching-learning process in the course of science Accounting of a higher education institution in the city of Caruaru-PE. The results showed that, in the perception of students and teachers, the methods that should be used most are those that bring the professional reality closer to the student, such as technical visits, laboratory classes and case studies. In addition, the study shows that teachers will not always be able to meet the learning styles, in order to ensure the learning of most students. In this way, the ideal would be to seek an "average learning style" between the students or make "adjustments" in the existing methods, in order to provide the attendance to the different learning styles. Finally, the data analyzed, in addition to ratifying the complexity of the learning process, gave rise to seven substantive theories that offer convergent understanding of the investigated phenomenon.

Keywords: Teaching methods. Learning styles. Teaching-Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organizadores prévios.....	29
Figura 2 - Mapa conceitual: enquadramento da investigação	38
Figura 3 - Mapa conceitual: procedimentos metodológicos	43
Figura 4 - Mapa conceitual: materiais utilizados	47
Figura 5 - Da análise de conteúdo	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Métodos de ensino e características	32
Quadro 2 - Estilos de aprendizagem	36
Quadro 3 - Categorias utilizadas na análise dos dados	50
Quadro 4 - Estilos de aprendizagem - controladoria.....	55
Quadro 5 - Estilos de aprendizagem - contabilidade de custos.....	56
Quadro 6 - Percepção dos discentes - controladoria	61
Quadro 7 - Percepção dos discentes - contabilidade de custos	62
Quadro 8 - Afeto pela disciplina - controladoria	65
Quadro 9 - Gostar da disciplina - contabilidade de custos.....	65
Quadro 10 - Estado emocional e notícia impactante.....	70
Quadro 11 - Fatores facilitadores e agravantes no processo de ensino-aprendizagem	73
Quadro 12 - Teorias substantivas	74

LISTA DE SIGLAS

CES	Câmara de Educação Superior
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CHAEA	<i>Cuestionario Honey y Alonso sobre Estilos de Aprendizaje</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Comitê de Pronunciamentos Contábeis
FAFICA	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO.....	13
1.2 JUSTIFICATIVA.....	15
1.3 OBJETIVOS	18
1.3.1 Geral	18
1.3.2 Específicos	18
1.4 PREMISSAS DA INVESTIGAÇÃO.....	18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	20
2.1.1 O professor e o ensino	22
2.1.2 Ensino de Contabilidade no Brasil	24
2.2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	25
2.2.1 Neurociência e Aprendizagem	29
2.3 MÉTODOS DE ENSINO.....	31
2.4 ESTILOS DE APRENDIZAGEM	35
3 METODOLOGIA	38
3.1 ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO	38
3.1.1 Quanto à abordagem do problema e à natureza dos dados pesquisados	39
3.1.2 Quanto aos objetivos da pesquisa	39
3.1.3 Quanto às estratégias da pesquisa	40
3.1.4 Quanto ao método de abordagem (lógica) da pesquisa	41
3.1.5 Quanto ao ambiente (local) e temporalidade da pesquisa	42
3.2 CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS.....	42
3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
3.3.1 Universo da amostra pesquisada	44
3.3.2 Sujeitos da pesquisa	44
3.3.3 Materiais utilizados	45
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA	48
3.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	49
3.6 TEORIA FUNDAMENTADA	51
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	52
4.1 DO AMBIENTE DE INVESTIGAÇÃO	52

4.2 MÉTODOS DE ENSINO ADOTADOS NAS DISCIPLINAS	53
4.3 ESTILOS DE APRENDIZAGEM DOS DISCENTES.....	54
4.3.1 Métodos adotados X Estilos de aprendizagem	56
4.3.2 Métodos adotados X Assimilação do conteúdo	57
4.4 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES EM RELAÇÃO À EFETIVIDADE DOS MÉTODOS DE ENSINO	58
4.5 PERCEPÇÃO DOS DISCENTES EM RELAÇÃO À EFETIVIDADE DOS MÉTODOS DE ENSINO	60
4.6 INDÍCIOS DE SIGNIFICAÇÃO	63
4.7 FATORES FACILITADORES DA APRENDIZAGEM.....	65
4.8 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ENCONTRADAS PELOS DOCENTES E DISCENTES	67
4.9 FATORES RELEVANTES A APRENDIZAGEM	71
4.10 POTENCIALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM A PARTIR DOS MÉTODOS DE ENSINO	73
4.11 TEORIAS SUBSTANTIVAS DECORRENTES DA REALIDADE INVESTIGADA.....	74
5 CONCLUSÃO	76
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	85

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa trata da efetividade dos métodos de ensino ante os objetivos da aprendizagem, estudando suas aplicações e relacionando-os com outras variáveis, em disciplinas do curso de Ciências Contábeis.

Essa delimitação no estudo ocorreu a partir da revisão preliminar de literatura, que apontou diversas pesquisas que costumam abordar fatores relacionados à aprendizagem de forma pontual, concentrando-se em assuntos independentes (métodos de ensino, aprendizagem significativa, neurociência na educação ou a aprendizagem significativa), quando o ideal seria investigar esses temas de forma conjunta, melhorando o entendimento a cerca dos reflexos dessas variáveis.

Entende-se que, estudar o processo de ensino-aprendizagem na área de ciências contábeis é importante, uma vez que ele é pressionado a evoluir em decorrência do ambiente de transformações em que está inserido (legislação, tecnologia, mercado), trazendo como demanda a necessidade de uma formação adequada.

Desenvolvido a partir de uma triangulação metodológica envolvendo: análise de conteúdo, etnografia e teoria fundamentada, esse estudo, de caráter exploratório-descritivo, por meio de entrevistas, questionário e observações, permitiu compreender melhor os fatores que podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem em disciplinas de caráter gerencial de uma instituição de ensino superior.

Vislumbrou-se como resultado dessa investigação a reflexão sobre melhorias relacionadas a esse processo, em uma estratégia investigativa que envolveu desde a identificação dos estilos de aprendizagem dos alunos até a ressignificação dos conteúdos e o papel do professor.

Decidiu-se por compartilhar esse trabalho em cinco capítulos. O capítulo 1 expõe os estruturantes metodológicos da pesquisa, composta pela problematização, justificativa, objetivos e premissas da investigação. O capítulo 2 aponta a fundamentação teórica indispensável para discussão dos resultados obtidos. O capítulo 3 evidencia a delimitação metodológica utilizada. O capítulo 4 aprecia a análise e discussão dos resultados, estabelecendo ligações com a fundamentação teórica. Por fim, o capítulo 5 reflete as conclusões, destacando o que foi alcançado, suas contribuições e reflexões.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos que conduziram a investigação, a saber: problematização e questões complementares que emergiram a partir do levantamento empírico; justificativa; objetivos; e premissas da investigação.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

Ao apreciar estudos sobre aprendizagem, a exemplo daqueles realizados por Grossi et al., (2014); Piaget e Gréco, (1947); Teodoro et al., (2011); Cerqueira, (2000), verifica-se que as pesquisas tratam de problemas, com notada ênfase nos objetivos de posicionar e explicar: o papel do professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, a apresentação de métodos de ensino e de estratégias didático-pedagógicas, a aprendizagem significativa, os estilos de aprendizagem ou, ainda, tratar da neurociência na educação.

Estudar esses temas isoladamente, como elementos independentes, pode não ser suficiente para explicar de forma mais aprofundada as causas do bom desempenho do processo de ensino-aprendizagem. Para melhor entender o reflexo dessas variáveis nesse processo, esses assuntos precisariam ser investigados de forma integrada (MAZZIONI, 2013).

Reforça esse pensamento, o escopo dos trabalhos que tratam sobre neurociência na educação, os quais explicam a sistemática importância do recorte, fornecendo potenciais aplicações para a prática educativa, que devem ser consideradas pelos professores durante a escolha das estratégias pedagógicas (REZENDE, 2008; GROSSI et al., 2014). De fato, muitos insucessos e dificuldades do aprendente têm explicação biológica, o que posiciona a aprendizagem como um fenômeno complexo, que comporta variáveis sociais, educativas, psicológicas e biológicas.

No que concerne à aprendizagem significativa, pesquisas mostram a importância de identificar no aluno a existência de conhecimentos prévios. Esse repertório inicial é importante para que o novo conhecimento seja agregado mais facilmente e de forma significativa (PIAGET; GRÉCO, 1947). Todavia, essa atribuição de significados possui outras raízes além do conhecimento anterior, a exemplo do valor atribuído a informação pelo aprendente, do interesse (pré-disposição do aluno para aprender), repercussão social, perspectiva do uso daquele conhecimento em seu cotidiano, além de trazer informações sobre possíveis estratégias facilitadoras do ensino (TAVARES, 2004).

Quando se trata dos métodos de ensino, as investigações costumam apresentar algumas metodologias úteis ao processo de ensino-aprendizagem, porém, mostram que a

forma de ensino mais adotada em salas de aula consiste em apresentações expositivas, nas quais os professores apresentam verbalmente o conteúdo programado (TEODORO; BERWIG; CUNHA; COLAUTO, 2011).

No que diz respeito aos estilos de aprendizagem, estudos revelam a importância de o professor identificá-los em seus alunos, para que possa planejar melhor suas aulas, fazendo com que o aprendente consiga compreender o assunto com maior facilidade. Além disso, existem pesquisas que mostram como os estilos de aprendizagem podem ser identificados (CERQUEIRA, 2000; SOUZA; AVELINO; TAKAMATSU, 2017).

Nesse apanhado (sobre métodos de ensino, estilos de aprendizagem, aprendizagem significativa e neurociência na educação), identificou-se um nicho interessante, pois, embora todos esses assuntos sejam de grande relevância, os estudos costumam abordar os fatores relacionados à aprendizagem de forma pontual, isoladamente.

Mazzioni (2013) explica que, no processo de ensino-aprendizagem, vários são os fatores que interferem nos resultados esperados, entendendo que seria interessante estudar esses fatores de forma conjunta, pois, na prática, não adiantaria, por exemplo, o professor ter domínio do assunto e não conhecer os métodos de ensino que possam auxiliá-lo na melhor exposição do conteúdo. Ou dominar os métodos, mas não entender quais deles seriam condizentes com os estilos de aprendizagem de seus alunos. Ou saber os estilos de aprendizagem dos discentes, mas não conseguir expor o conteúdo de uma forma que a aprendizagem se torne significativa.

Ante essa exposição, essa pesquisa visou estudar os métodos de ensino aplicados em disciplinas do curso de Ciências Contábeis, relacionando-os com as variáveis: influência do professor, estilos de aprendizagem, aprendizagem significativa e neurociência. Assim, acredita-se preencher uma lacuna, uma vez que estudos ligados à área de aprendizagem não costumam abordar reflexões em um formato que inclua, de forma conjunta, esses fatores.

Dessa forma, pode ser possível observar a existência de explicações muito mais enraizadas e possivelmente mais relevantes na formação do aprendente e, a partir disso, gerar discussões que possam contribuir para a formação dos futuros profissionais.

Alicerçado neste desafio, definiu-se como questão problematizante: qual a percepção de alunos e professores em relação à efetividade dos métodos de ensino ante os objetivos da aprendizagem aplicados nas disciplinas de abordagem gerencial do curso de Ciências Contábeis?

Complementarmente, emergiram outros questionamentos: esses métodos de ensino potencializam a aprendizagem significativa? Quais fatores são considerados, pelos sujeitos da pesquisa, relevantes à aprendizagem?

1.2 JUSTIFICATIVA

A Contabilidade é uma ciência que se encontra em constante evolução, em função das amplas demandas que surgem aos seus profissionais, o que implica novos estudos acerca de seus produtos e correspondente aplicação. O campo de atuação da Ciência Contábil amplia-se constantemente diante do grande avanço que ocorre nas organizações e fora delas, exigindo cada vez mais informações e atividades mais complexas, que reflitam eficazmente às necessidades do mercado (ALMEIDA et al., 2007).

As mudanças organizacionais não ocorrem apenas em razão das transformações internas, mas igualmente por força de elementos externos, a exemplo das alterações normativas e do próprio avanço tecnológico.

No que concerne às alterações que ocorrem associadas à legislação, além das frequentes publicações de decretos, portarias e instruções normativas emitidas pelos entes federativos (municípios, estados e união), que exigem do profissional contábil atualização e educação continuada, também têm destaque as resoluções emitidas pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), que devem ser seguidas pelos profissionais na prática das suas atividades. Iudícibus (2013) explica que a criação do Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC) também é um exemplo que pode ilustrar o cenário de transformações associadas à legislação, em que o profissional da contabilidade está inserido.

No que diz respeito às mudanças tecnológicas, percebe-se uma grande influência da mesma sobre a formação do profissional. Meira Neto (2003) argumenta que a tecnologia da informação altera várias atividades nas empresas que se utilizam desse aparato tecnológico como auxílio no processo decisório e na elaboração de estratégias.

Seguindo essa linha de pensamento, Oliveira (2003) acrescenta que atualmente é significativa a percepção do indivíduo na organização acerca da importância da tecnologia associada à contabilidade. Isso repercute na prática de ensino, uma vez que é desejável que o aprendente esteja apto a acompanhar as inovações tecnológicas, por serem ferramentas importantes em seu ambiente de trabalho.

Ante esse contexto de transformações (legais, tecnológicas, de mercado), decorrentes da dinâmica da sociedade, da política e da economia, optou-se por estudar o ambiente de ensino-aprendizagem, uma vez que o mesmo é pressionado a evoluir, despertado pelo constante *feedback* desse conjunto de transformações, trazendo como demanda a necessidade de uma formação adequada.

Silva (2006) e Pavione et al. (2016) corroboram com esse pensamento, explicando que a importância na qualidade da formação do profissional contábil precisa ser destacada, uma vez que deve haver uma capacitação adequada, que atenda às exigências impostas pela profissão.

Os conhecimentos adquiridos no ambiente acadêmico são de grande relevância na formação profissional, qualificando os alunos a atenderem às demandas da profissão, já que é a educação que contribui para que o discente tenha domínio sobre suas responsabilidades funcionais, apresentando, inclusive, capacidade crítico-analítica. Em face desse contexto, é recomendado que a academia tenha maior preocupação no desenvolvimento de metodologias atuais para avançar na efetividade do processo de aprendizagem (TEODORO et al., 2011).

Melhorias nas condições de ensino são essenciais para o processo de formação profissional em Ciências Contábeis, dada a importância do contador, não sendo concebível sujeitar a formação deste profissional à baixa qualidade, o que comprometeria o ato de responsividade (compromisso e resposta à sociedade) (LEAL e JÚNIOR, 2006).

O professor tem um papel fundamental nesse processo de ensino-aprendizagem, a partir da escolha do método de ensino que possa proporcionar o melhor entendimento do conteúdo por parte do aluno. Souza et al. (2008) consideram que as estratégias utilizadas pelo professor devem proporcionar aos aprendentes o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho.

Assim, os métodos de ensino utilizados nas salas de aula das Instituições de Ensino Superior (IES), possuem grande relevância na formação do aprendente, uma vez que influenciam na formação, tornando-se um alicerce para melhor sedimentação do aprendizado, sendo possível atender às exigências de um mercado cada dia mais complexo e que requer profissionais com visão sistêmica e interdisciplinar.

De certo, uma aula pode ser ministrada de diversas maneiras, dependendo do ponto de vista do docente, existindo uma vasta opção de instrumentos, materiais, métodos, dinâmicas e estratégias que podem ser utilizadas para que os conteúdos sejam trabalhados, e é

por meio das estratégias de ensino que o professor pode motivar os alunos para o aperfeiçoamento de seus conhecimentos (RODRIGUES, 2015).

Cornachione (2004) afirma que uma educação de qualidade sustenta-se, de certa forma, no corpo docente. Cabe ao professor, detentor de grande influência no processo de aprendizagem, o papel de observar, escolher e adotar quais seriam os métodos mais adequados a serem utilizados para se chegar a um nível conveniente de aprendizagem, com o intuito de se ter melhor formação dos futuros profissionais.

Entende-se que a atividade docente é caracterizada pelo desafio permanente, imposto aos profissionais da educação, no estabelecimento de relações interpessoais com os educandos, de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja articulado e que os métodos utilizados cumpram os objetivos a que se propõem (MAZZIONI, 2013). Além do que, professores são mediadores de aprendizagem, e a maneira com que essa mediação ocorre é fundamental para o desenvolvimento do profissional no ambiente acadêmico.

Todo esse cenário enseja a busca de novos horizontes, fomentando a discussão acerca do ensino superior em Contabilidade, que precisa se amoldar de acordo com as demandas emergentes, o que sugere a necessidade do desenvolvimento de novas metodologias de ensino (ALMEIDA et al., 2007).

Diante do exposto, este estudo mostra-se oportuno na medida em que se pretende verificar a efetividade dos métodos de ensino utilizados por docentes no ensino de disciplinas do curso de Ciências Contábeis e, a partir disso, observar como os sujeitos reagem a esses métodos, trazendo dados de campo para construir elementos sólidos, gerando discussão acerca do tema e conseqüentemente uma reflexão sobre possíveis melhorias no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, aptidão para o desenvolvimento de uma melhor atuação profissional.

Maior imersão e aprofundamento na análise dos métodos de ensino, com o intuito de aprimorar a aprendizagem, é algo relevante ao campo da Ciência Contábil, por tratar-se de um assunto que se mantém atual diante de um cenário que sempre evidencia a importância da formação de profissionais habilitados para auxiliar no desenvolvimento das organizações para as quais prestam serviços.

Diante do exposto, observa-se que as transformações na Contabilidade e a formação do profissional contábil revestem de importância os estudos sobre métodos de ensino, uma vez que se faz necessário observar como esses métodos, associados a outros fatores, podem resultar em uma melhor aprendizagem, proporcionando ao aprendente condições de

desenvolver habilidades necessárias para atuar em um ambiente contábil que se encontra em constante mudança.

Com isso, esta pesquisa, por meio de perspectivas de cunho eminentemente prático, possui um potencial contributivo, uma vez que pode gerar desdobramentos e aplicações dentro das instituições de Ensino Superior. Ademais, as IES poderão dispor de informações sobre a eficiência de métodos de ensino, bem como diagnóstico de fatores que podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Geral

Analisar a percepção de alunos e professores em relação a efetividade dos métodos de ensino empregados no desenvolvimento das disciplinas gerenciais ante os objetivos da aprendizagem propostos.

1.3.2 Específicos

- Mapear as disciplinas de caráter gerencial no curso de graduação em Ciências Contábeis.
- Identificar os métodos de ensino adotados nessas disciplinas.
- Classificar quais são os estilos de aprendizagem dos alunos que as cursam.
- Identificar indícios de significação, a exemplo de reflexão e criticidade; independência e criatividade no desenvolvimento das atividades didáticas; mudança de atitude / comportamento.
- Constatar a existência de fatores facilitadores da aprendizagem, bem como as dificuldades de aprendizagem apontadas pelos discentes e docentes.

1.4 PREMISSAS DA INVESTIGAÇÃO

- A ciência contábil não é endógena, ela se integra a outras especialidades (tecnologia, direito, mercado, legislação), sofrendo influências e se utilizando de seus produtos.

- O ambiente em que a contabilidade está inserida não é estático (a economia das empresas é instável, o contexto mercadológico é multável e os stakeholders possuem necessidades diferentes ao longo dos anos), assim, a formação do profissional (capital intelectual) também não pode ser estática.
- As instituições de ensino superior precisam se esforçar na implantação de um ensino voltado a ajudar o aluno a “aprender a aprender”, deixando-o apto para atuar nesse ambiente que está em constante mudança.
- Os estudantes devem tornar-se “pensadores-críticos”, desenvolvendo a capacidade de auto iniciativa e descobrimento, que permita um processo de aprendizagem contínuo e crescimento em sua vida profissional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está dividido em 4 (quatro) eixos temáticos que abordam os temas: processo ensino-aprendizagem, aprendizagem significativa, métodos de ensino e, por último, estilos de aprendizagem.

2.1 PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Aprendizagem é o processo de desenvolvimento do conhecimento (de como se assimila o conhecimento), enquanto o processo de ensino é o conjunto de ações adotadas para se promover a aprendizagem (PELEIAS, 2006).

Segundo Ferreira (1986), a aprendizagem é o ato ou efeito de aprender, de tomar conhecimento de algo, retendo-o na memória por intermédio do estudo, observação ou experiência. Martins et al. (2003) complementam explicando que a aprendizagem acontece quando uma pessoa adquire um conhecimento que antes não detinha, podendo ser definida como a maneira por meio do qual o indivíduo adquire, armazena e usa o conhecimento.

Santos (2005) expõe que a aprendizagem é um processo organizado pela pessoa que aprende, enquanto o ensino é uma ação de comunicação orientada no que diz respeito à transformação do aprendiz em sua formação.

Sobre esse assunto, Vasconcelos (1996, p. 21) levanta uma questão: “existe ensino onde não há aprendizagem? (...) por que ensina, para que ensina e para quem ensina são questões básicas que, se respondidas, levarão imediatamente a outras perguntas decorrentes e absolutamente necessárias: como se aprende, quando se aprende e de que forma melhor se aprende?”.

Indagações como as do autor devem sempre permear os indivíduos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, uma vez que a forma como se ensina e como se aprende é o cerne de toda questão, restando a conclusão de que um não existe sem o outro; a aprendizagem é o fim, o ensino é o meio e a conjunção desses fatores recebe o nome de processo ensino-aprendizagem (PELEIAS, 2006).

Logicamente, essa visão dos autores ocorre a partir da observação da existência de uma relação entre professor e aluno, uma vez que, em outras ocasiões, pode-se afirmar que a aprendizagem não se dá exclusivamente em decorrência do ensino, aprendendo-se sem o

concurso do professor, a exemplo do autodidatismo ou de alguma experiência vivida. Assim, o ensino é um facilitador estrutural da aprendizagem, mas não é o único.

Segundo Veiga (2012), os fatores e as condições que proporcionam o ensino eficiente e resultados satisfatórios da aprendizagem dos alunos têm sido discutidos de forma exaustiva, existindo uma vasta publicação que apresentam diferentes alternativas para esse propósito.

Nesse sentido, Almeida et al. (2007) explica que, dos vários fatores que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, os que mais se destacam são: o professor e a forma como atua em sala de aula e o aluno e a forma como ele aprende, cabendo ao professor a tarefa de auxiliar o aluno no processo ensino-aprendizagem, e à instituição de ensino superior, a responsabilidade de preparar os docentes para esse desafio.

O processo ensino-aprendizagem deve ser conduzido por meio de métodos que promovam a aquisição de conhecimento pelo educando, para que alcance um grau de maturidade que o capacite a encontrar-se com a realidade de maneira consciente, equilibrada e eficiente (ALMEIDA et al., 2007).

Para facilitar essa condução no processo ensino-aprendizagem é importante que o professor conheça o comportamento de seus alunos, tornando mais fácil seu relacionamento e sua interação no processo de ensino-aprendizagem. A partir desse conhecimento e comunicação, o professor terá mais subsídios para direcionar suas práticas de ensino.

Esse direcionamento é relevante para que o conhecimento seja transmitido da melhor forma possível ao aprendente, como explica Castro (1974, p. 130), quando diz que "os métodos de ensino não diretivos não oferecem oportunidade alguma de conhecimento do aluno".

Além da interação entre professor e aluno, outros fatores são importantes para o desempenho do professor, tais como: programas de ensino que despertem a curiosidade dos alunos e lhes deem motivação para estudar, o método escolhido pelo professor para apresentar sua disciplina, a facilidade em transmitir os conteúdos, e conhecimento das técnicas de avaliação (BESSA, 2010).

Esse mesmo autor esclarece que ainda existem outros elementos importantes para o processo de aprendizagem, entre eles estão: a memória, a atenção, o interesse e a inteligência, mostrando o quão complexo é o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, percebe-se que é fundamental que o ensino observe a aprendizagem, uma vez que, essa falta de atenção pode refletir na frustração do ensino em sua finalidade.

2.1.1 O professor e o ensino

O papel do professor é o de incentivador dos alunos. Para que isso aconteça, é importante que aluno e professor mantenham um diálogo ativo, no qual o professor traduz a informação a ser aprendida de forma adequada à compreensão do aluno (BRUNER, 1976).

Fazan e Costa (2001) enfatizam que usufruir de uma relação mais próxima entre professor e aluno trará contribuição ao ensino, uma vez que oferecerá auxílio para o crescimento emocional e moral do aluno, aspecto importante uma vez que o discente deverá ter uma formação humanista que seja adequada ao desempenho profissional.

Essa proximidade e a troca de experiências valorizará o aluno e incentivará o professor a tornar-se educador, pois ele saberá que suas experiências serão passadas e aplicadas de forma eficiente através de seus alunos (CARVALHO; PORTO; BELHOT, 2001).

Laffin (2002) explica que as atividades de professor são um conjunto de ações que têm uma finalidade e, por isso, revestem-se de intencionalidade. Dessa forma, é importante que o professor firme essa intencionalidade na preocupação e atenção às práticas que dão conta de socializar aprendizagens, porque não é possível abrir mão da responsabilidade do processo de ensino, uma vez que se pressupõe que o professor é um sujeito que possui mais experiências e conhecimentos sobre os fenômenos contábeis que os discentes.

Nessa preocupação do professor com suas práticas, é desejável a consideração de que o aluno é um indivíduo com conhecimentos, motivações, anseios, dificuldades, medos e aspirações, e ter uma percepção mais aguçada sobre o que está em volta dele facilita o processo de uma aprendizagem mais significativa (CARVALHO, PORTO e BELHOT, 2001).

Vygotsky, Luria e Leontiev (1988) acreditam que o professor deve organizar os assuntos de modo que o aluno possa atingir um nível cada vez mais elevado. Além disso, ele deve monitorar e orientar o aluno em direção à resolução de problemas e trabalhar como regulador do seu processo de conhecimento.

De fato, o papel do professor é crucial no processo de aprendizagem do aluno, reforçando que também é responsabilidade dele despertar o interesse pela aprendizagem (DEMO, 2012).

Diante dessa importância do professor no processo de ensino e aprendizagem, estudos como o de Nóvoa (2009) sugerem premissas que caracterizam um bom professor. Entre elas estão: que o professor conheça bem aquilo que ensina, possua tato pedagógico (capacidade de comunicação para conquistar os alunos), saiba trabalhar em equipe e tenha compromisso social (ter princípios e valores em favor da inclusão social).

Highet (apud MARION, 2001) ratifica esses aspectos fundamentais que caracterizam um bom professor, a saber:

- dominar e gostar das disciplinas que leciona;
- sentir paixão por aquilo que se está apresentando em sala de aula (fator motivacional);
- gostar dos alunos (acreditar neles é fundamental para exercer um bom trabalho);
- ter senso de humor (prende a atenção do aluno e estabelece ligação entre aluno e professor);
- ter boa memória (a hesitação do professor em relação aos conteúdos provoca descrédito por parte dos discentes);
- força de vontade (essencial para superar os obstáculos e dar continuidade à sua missão);
- bondade (o aluno deve confiar no professor para não se sentir ridicularizado e o professor não deve fazer uso da autoridade de forma indiscriminada);
- humildade (o professor deve reconhecer-se como suscetível a erros).

Leal (2005) aponta o planejamento como sendo outro fator importante, quando o assunto envolve o professor e o ensino. Esse agente se torna essencial, uma vez que, ao elaborar um planejamento, o docente estabelece uma reflexão constante de sua prática educativa.

Todo o exposto é importante para que o professor possa ser visto como agente motivador para seus alunos, sendo essa motivação refletida no ensino e, conseqüentemente, na melhor preparação do aluno para que o mesmo possua uma visão crítica e, ao mesmo tempo, capaz de discernir e avaliar todo o seu potencial de desempenho como forma de se ajustar de maneira competente às transformações contábeis que serão demandadas.

Na área de contabilidade a preocupação com o perfil do professor apresenta-se de modo mais significativo, em razão das peculiaridades da área. Especialmente no que concerne

aos conteúdos voltados para prática profissional. A contabilidade é norteadas por diretrizes legais e institucionais, o que reclama atualização continuada. Eventuais deslizamentos de competências e habilidades por parte do professor podem desautorizá-lo em sala de aula, fragilizando sua liderança.

Diante dessas “pressões” direcionadas ao professor é importante colocar que, mesmo com toda busca pela qualidade e esforço do docente em atender às expectativas da melhor forma possível, Perissé (2011) lembra que esse profissional da educação também erra, tropeça e se engana (inúmeras vezes). Esse mesmo autor explica que o professor precisa investir em novos métodos, experimentar outros modos de ensino e que, cabe ao erro aparecer, para que o acerto se conceba.

2.1.2 Ensino de Contabilidade no Brasil

As sementes para o ensino comercial e de contabilidade no Brasil foram lançadas no século XIX, com a vinda da Família Real Portuguesa, em 1808. Até então, a atividade comercial brasileira resumia-se a operações no mercado internacional, a partir da venda dos bens que eram produzidos (PELEIAS; SILVA; SEGRETI; CHIROTTO, 2007).

O ensino de contabilidade teve uma lenta evolução até 1902, quando foi criada a Escola de Comércio Álvares Penteado com o objetivo de organizar o curso de formação de guarda-livros, passando por diversas transformações, incorporando discussões sobre os métodos de ensino e modificações estruturais no funcionamento das instituições que ofereciam os cursos de formação profissional. Laffin (2002) menciona que até aquele momento a contabilidade era ministrada como disciplina isolada.

O curso de Ciências Contábeis foi criado em 1945, pelo Decreto-Lei n.º 7.988, com o nome de Ciências Contábeis e Atuariais. Em 1951, o curso de Ciências Contábeis e Atuariais foi desmembrado em dois, o de Ciências Contábeis e o de Ciências Atuariais. Nossa (1999) considera que o ensino superior no Brasil veio a se expandir a partir dessa época, muito embora acredite que essa expansão se deu de forma quantitativa, não havendo maiores preocupações relativas à qualidade.

Atualmente, a partir de informações coletadas no site do Ministério da Educação (MEC), existem mais de mil e setecentos cursos de ciências contábeis em atividade no Brasil, seja na modalidade presencial ou à distância.

O aumento de cursos abertos pressionam as IES a buscarem diferenciais no intuito de atrair alunos a participarem de seus cursos. Além disso, esse número crescente de cursos, assim como novas demandas do mercado, trazem maiores desafios para a educação nos cursos de ciências contábeis que, segundo Marion (2001), deve produzir especialistas que tenham amplo conjunto de habilidades e conhecimentos.

Cosenza (2001) acrescenta que as universidades terão que se esforçar por implantar um modelo de ensino voltado a ajudar o aluno a “aprender a aprender”, uma vez que somente assim os futuros profissionais da área contábil terão condições de sucesso na sociedade, que estará sempre em constante mudança.

Com isso, é desejável que os estudantes tornem-se “pensadores-críticos”, desenvolvendo a capacidade de autoiniciativa, de descobrimento, que permita um processo de aprendizagem contínuo e de crescimento em sua vida profissional (MARION, 2001).

Colaborando com o avanço e melhoria dos cursos de Ciências Contábeis, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Superior (CNE/CES), a partir da Resolução 10, de 16 de dezembro de 2004, instituiu Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, em nível de bacharelado, como forma de atender às exigências do mercado de trabalho e às regras formais do ensino superior.

Dentre as exigências dessa Resolução, as Instituições de Ensino Superior – IES - devem organizar seu currículo voltando-o para a formação de profissionais com perfis de competências e habilidades.

Diante do exposto, observa-se que o ensino da contabilidade no Brasil, evoluiu ao longo dos anos, despertado pelas demandas de mercado, advento da globalização, necessidade de internacionalização de práticas profissionais, avanço tecnológico (que alcançou a sala de aula), mudanças culturais e competências comportamentais e sociais exigidas no âmbito profissional.

2.2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O conhecimento, para o professor, segundo os preceitos oriundos da teoria da aprendizagem significativa, traz informações necessárias para que se inicie o processo de aquisição de conhecimento, compreendendo, sobretudo: quais as motivações que movem seu aluno, o que ele conhece sobre o assunto, como associar assuntos anteriormente estudados

com os novos conhecimentos, o que o assunto abordado representa no dia a dia do aluno e, por fim, como ele poderá aplicar aqueles conhecimentos na sua vida.

Sobre o conceito de aprendizagem como transformação, Reboul (1982) afirma que é nas relações sociais introduzidas pelo ato educativo que o indivíduo se descobre e evolui de estrutura, como um processo de transformação, passando de um estado para outro mais elaborado.

Segundo Bigge (1977), as teorias da aprendizagem são uma área da psicologia que estuda o processo de aprender. São exemplos dessas teorias: Gestalt, Behaviorismo, Construtivismo e Aprendizagem significativa (uma das teorias decorrentes do Construtivismo), entre outras.

Becker (2009) apresenta o construtivismo como sendo uma ideia de que nada, a rigor, está acabado, e que o conhecimento não é dado como algo terminado. Na verdade, ele é constituído pela interação do indivíduo com o meio físico e social.

Essas teorias da aprendizagem são referências básicas quando se deseja melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Por meio delas, torna-se mais fácil entender porque alguns alunos aprendem e outros não; porque alguns professores obtêm mais sucesso no ensinar do que outros; porque algumas matérias são mais aplicadas do que outras (CARVALHO; PORTO; BELHOT, 2001).

Muitos professores acabam não se dando conta de que determinadas práticas pedagógicas podem reforçar a exclusão e o insucesso do discente. Conhecer as teorias educacionais que tratam desses assuntos é primordial na busca por meios para o desenvolvimento de novas práticas que atendem às necessidades dos alunos (BESSA, 2010).

Esse estudo irá abordar a aprendizagem significativa, de David Ausubel, psicólogo cognitivo, que procurou demonstrar que o desenvolvimento da inteligência está diretamente relacionado ao processamento da informação de forma ativa e organizada na estrutura cognitiva do indivíduo. Dessa forma, Ausubel considera de suma importância o trabalho do professor, que precisa identificar e organizar os conhecimentos prévios dos alunos e ensinar de acordo com esses conhecimentos (BESSA, 2010).

Em sua teoria, David Ausubel também explica que a maneira mais natural de aquisição de conhecimentos para o ser é por meio da diferenciação progressiva. Assim, é mais fácil construir o conhecimento, quando se inicia de uma ideia mais geral e se encaminha para ideias menos inclusivas.

A teoria da aprendizagem significativa coloca relevo no aprendente e em seu repertório cognitivo. Nesse sentido, importa à aprendizagem: conhecimentos e experiências anteriores, percepções e pontos de vista, ideias e criações, posição social e contexto em acepção ampliada. Isso implica afirmar que concorre com o sucesso da aprendizagem, não somente o que o aluno trás (edifício cognitivo), mas igualmente os elementos da realidade da qual faz parte.

Os pré-requisitos à aprendizagem significativa variam diante dos atores que fazem parte desse processo, pois cada um tem um repertório peculiar reagindo diferentemente aos estilos de sala de aula.

A aprendizagem significativa tem no manancial (da consciência) do aluno o gatilho para sua emancipação. Essa assertiva responsabiliza ainda mais o docente em sua prática, tendo em vista que exige competências que extrapolam o âmbito técnico. O papel do professor na consecução da aprendizagem significativa reside exatamente:

- na percepção desses mananciais cognitivos;
- no aproveitamento e articulação dos conhecimentos e experiências prévias com o objeto de aprendizagem ensinado;
- despertamento de interesse (motivação);
- na identificação dos estilos de aprendizagem; e
- escolha dos métodos apropriados aos estilos.

Observe-se que as competências necessárias ganham uma complexidade maior tendo em vista que valorizam também a relação professor aprendente.

Segundo Tavares (2004) existem três requisitos essenciais para que ocorra a aprendizagem significativa: a oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica; a existência de conhecimentos prévios (também chamados de conceitos subsunçores ou conceitos âncora) na estrutura cognitiva que possibilite a sua conexão com o novo conhecimento; a atitude explícita de aprender e conectar o seu conhecimento com aquele que pretende absorver.

Bessa (2010) também comenta sobre essa atitude explícita do indivíduo em aprender, colocando que, para haver aprendizagem é necessário, antes, que exista um esforço por parte do aprendiz, uma vez que o mesmo precisa querer realizar a ligação entre a nova informação e os conceitos já existentes em sua mente.

Bruner (1976) explica que o aprendizado é um processo ativo, no qual o aprendiz constrói novas ideias ou conceitos a partir de sua estrutura mental e baseado em seus conhecimentos prévios. Assim, entende-se que o desenvolvimento da aprendizagem depende de uma estrutura psíquica ou aprendizados já preestabelecidos (PIAGET; GRÉCO, 1947).

Bessa (2010) informa que essa ancoragem é o processo responsável por ligar os conhecimentos já adquiridos aos novos conhecimentos, colocando-os em interação. Desse modo, quando um novo conhecimento é ancorado, atrelado a outros já formulados, há uma maior probabilidade de esse conhecimento não se perder, levando à ocorrência de uma aprendizagem mais significativa.

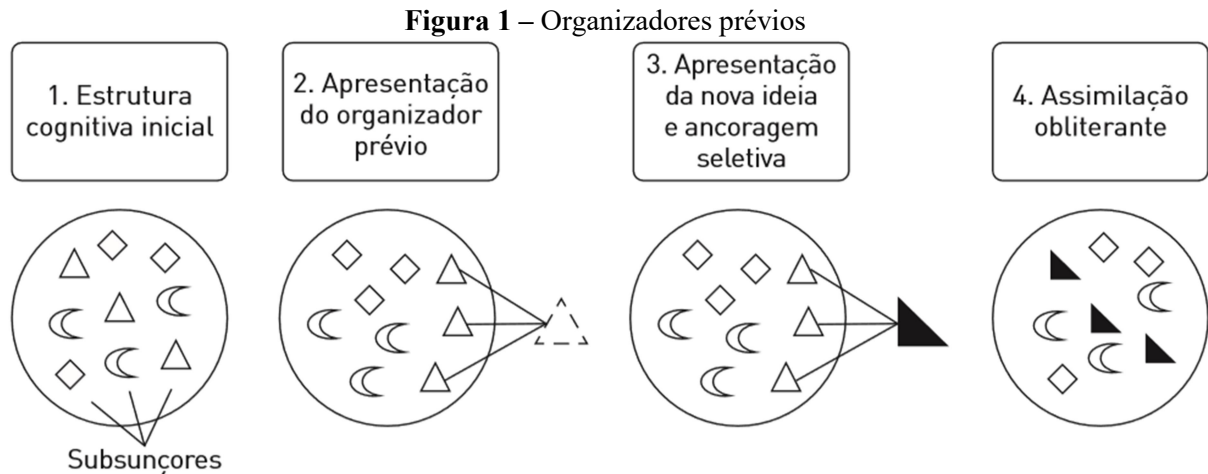
Ribeiro et al. (2012) explica as fases do processo de assimilação explicadas pela teoria de Ausubel, sintetizando em quatro pontos: (a) ancoragem seletiva do material de aprendizagem com as ideias existentes na estrutura cognitiva, (b) construção do produto interativo, a partir da combinação entre as ideias existentes e as recém-introduzidas, (c) processo de assimilação, onde a ideia existente e a nova tornam-se indissociáveis, (d) surgimento de novos significados.

Segundo Tavares (2004), além da aprendizagem significativa, existe a aprendizagem chamada de mecânica ou memorística, que se dá com a absorção literal e não substantiva do novo material. O esforço necessário para esse tipo de aprendizagem é muito menor, daí, ele ser tão utilizado quando os alunos se preparam para exames escolares.

A teoria da aprendizagem significativa sugere o uso da aprendizagem mecânica quando não existirem na estrutura cognitiva do aprendente ideias-âncora (subsunoçores) que facilitam a conexão entre a antiga e a nova informação, quando não existirem ideias prévias que possibilitem essa ancoragem.

Ribeiro et al. (2012) esclarece que, “subsunçor” se refere a uma ideia já existente na estrutura cognitiva do aprendente, responsável por fazer a ponte cognitiva entre aquilo que já é conhecido com a nova informação. Através desse subsunçor o aluno poderá fazer uma âncora com a nova informação, promovendo a aprendizagem significativa.

Esse mesmo autor informa que, a ausência de subsunoçores impede ou inibe o processo de aprendizagem significativa, propondo o uso dos chamados organizadores prévios, que são materiais que antecedem os conteúdos a serem aprendidos, tratando-os de maneira genérica.



Fonte: Ribeiro et al., 2012.

Conclui-se que, dentre os procedimentos a serem adotados pelos professores, é desejável a observância da Teoria da aprendizagem significativa, que se insere no horizonte do construtivismo, no qual o movimento de aprender é mais eficiente nas ocasiões em que o estudante consegue agregar e incorporar ao repertório de conceitos previamente organizados os novos conteúdos, evitando, assim, que estes sejam armazenados na estrutura cognitiva por meio de associações espúrias (FREITAS et al., 2013).

Para auxiliar nessa tarefa, a teoria da aprendizagem significativa sugere aos discentes, procedimentos de intervenção que podem auxiliar no caminho para a aprendizagem, tais como: determinar os conceitos que serão utilizados e a forma de sua apresentação; identificar os elementos subsunçores (conceitos/conhecimentos já existentes) necessários para aprender significativamente; e ensinar utilizando meios que levem os alunos de uma aprendizagem conceitual a uma aprendizagem significativa.

2.2.1 Neurociência e Aprendizagem

Conforme Luckesi (1994), junto da proposta pedagógica, o educador deve lançar mão dos conhecimentos científicos disponíveis, estando permanentemente alerta para o que se está fazendo, avaliando a atividade e tomando novas e subsequentes decisões.

Além disso, primando sempre pela aprendizagem dos alunos, é fundamental que o educador considere alguns aspectos relacionados ao crescimento e desenvolvimento cognitivo, físico e motor dos estudantes, que interferem para que bons resultados sejam alcançados. Assim, para que a estratégia de ensino tenha sucesso, o professor deve ficar atento

aos seus alunos, fazendo com que a escolha de uma prática condizente com o objetivo da educação seja efetivada (RODRIGUES, 2015).

As estratégias pedagógicas promovidas pelo processo de ensino-aprendizagem associadas às experiências de vida do indivíduo provocam processos como a neuroplasticidade, que modifica a estrutura cerebral de quem aprende. Essas modificações ocasionam o aparecimento de novos comportamentos, adquiridos pelo processo de aprendizagem (COSENZA E GUERRA, 2011).

Esses mesmos autores explicam que educadores (professores, coordenadores, pais e todos que orientam o desenvolvimento de outras pessoas) são agentes das mudanças neurobiológicas que levam a aprendizagem, reconhecendo o cérebro como órgão da aprendizagem.

Além disso, ao conhecer o funcionamento do sistema nervoso, os profissionais da educação podem desenvolver melhor seu trabalho, fundamentando e melhorando sua prática pedagógica, com reflexos no desempenho e na evolução dos alunos, interferindo de maneira mais efetiva no processo de ensino-aprendizagem (COSENZA E GUERRA, 2011).

O cérebro é o órgão da aprendizagem. As estratégias pedagógicas utilizadas por educadores durante o processo ensino-aprendizagem são estímulos que produzem a reorganização do sistema nervoso em desenvolvimento, resultando em mudanças no comportamento do indivíduo. Cotidianamente, embora conheçam muito pouco sobre o funcionamento do cérebro, educadores, pais e professores, atuam como agentes nas mudanças neurobiológicas que levam à aprendizagem (SCALDAFERRI; GUERRA, 2002; COCH; ANSARI, 2009).

A complexa rede formada pelo sistema nervoso e as funções por ele desempenhadas fornecem potenciais aplicações para a prática educativa, que deve ser considerada pelos professores durante a escolha das estratégias pedagógicas, com o objetivo de oferecer ao aluno o conteúdo da disciplina da forma que este tem mais facilidade de aprender, ou seja, de acordo com a linguagem natural que sua mente utiliza para aprender, exigindo do professor a habilidade e sensibilidade de perceber a diversidade que existe na sociedade, sendo um desafio para ele organizar sua prática pedagógica de modo a levar o conhecimento a todos os alunos e, assim, promover a aprendizagem significativa (GROSSI; GROSSI; SOUZA; SANTOS, 2014).

Dessa forma, além de uma escolha adequada do método de ensino a ser adotado, o diálogo com o aluno, no sentido de identificar o que o mesmo traz consigo, em sua estrutura cognitiva, se faz importante no processo de ensino-aprendizagem.

Uma determinada informação pode ser armazenada temporariamente como memória de curta duração, mas o armazenamento permanente como memória de longa duração precisa ser concretizado.

Para que o processo do armazenamento de informações na memória aconteça, o hipocampo é ativado e todas as informações adquiridas são envolvidas entre os neurônios. A partir disso, o hipocampo descansa e o lobo frontal torna-se o responsável por guardar as informações, dando origem ao raciocínio (REZENDE, 2008).

O professor, frente ao conhecimento sobre a Neurociência, poderá contribuir para o processo ensino-aprendizagem de forma enriquecedora e dinâmica, pois, ao compreender o processo cerebral, induzirá o desenvolvimento de raciocínio no trabalho com seus estudantes, aumentando a eficiência da aprendizagem escolar, o rendimento dos mesmos, e estimulando a interação entre as funções cerebrais e o dia a dia do ser humano.

Conhecendo o funcionamento do sistema nervoso, os profissionais da educação podem desenvolver melhor seu trabalho, fundamentar e melhorar sua prática diária, com reflexos no desempenho e evolução dos estudantes, interferindo de maneira efetiva nos processos que permitem a mágica do ensinar e aprender (REZENDE, 2008).

2.3 MÉTODOS DE ENSINO

O método de ensino é o conjunto de momentos e técnicas logicamente coordenados, tendo em vista dirigir a aprendizagem do educando para determinados objetivos. Dele faz uso o professor para levar o aluno a elaborar conhecimentos, a adquirir técnicas ou habilidades e a incorporar atitudes ideais (NÉRICE, 1997).

A qualidade de um curso superior pode estar relacionada com a eficácia dos métodos de ensino aplicados nas instituições (ANDERE, 2007). Diante disso, alguns estudos buscaram identificar quais as práticas no ensino que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem (MOROZINI; CAMBRUZZI & LONGO, 2007; PELEIAS, 2006).

Santos (2003) explica que a prática de ensino surge no instante em que o educador e os alunos entram numa sala de aula. A partir desse momento, utilizando-se de métodos, o professor procura transmitir sua mensagem aos alunos. Sendo assim, o ensinar e o aprender se

integram na utilização do método mais adequado para o grupo de alunos em questão, tendo em mente que a arte de ensinar consiste em o educador saber escolher o método e os recursos mais adequados ao seu público.

Dos vários métodos de ensino utilizados pelos professores, Andrade (2002) destaca: aula expositiva, dinâmica de grupo, visitas a empresas, jogos de empresas, dissertações ou resumos, seminário, mesa redonda, resolução de exercícios e estudos de caso.

Sobre esses diversos tipos de métodos, Almeida, Kuhl, Leite e Padoan (2007) apontam que não há um método melhor que outro. A definição do método mais apropriado se dará no momento em que o professor traçar seus objetivos de ensino, atrelados ao conteúdo a ser apresentado, bem como ao perfil do aluno. Não há “fórmulas mágicas” quando se trata de aprendizagem. O que deve sempre ocorrer é a preocupação sobre o que ensinar e de que forma ensinar.

Nesse sentido, Leal (2005) explica que é importante a interação entre aluno e professor na escolha do caminho escolhido para organizar as situações de ensino-aprendizagem, trabalhando juntos, na descoberta de quais são os mais adequados aos diferentes saberes, ao perfil do grupo, aos objetivos da educação e aos objetivos dos alunos como sujeitos individuais.

Para estimular o processo de aprendizagem, os docentes podem utilizar métodos de ensino diversificados. O quadro 1 apresenta uma lista de alguns dos métodos de ensino (às vezes denominadas de estratégias, instrumentos ou técnicas) citados por Andrade (2002) e Marion (2001), com uma breve transcrição de suas características.

Quadro 1 - Métodos de ensino e características

Métodos	Características
Aula expositiva	Apresentação de um assunto de forma organizada; Transmissão de experiências e observações;
Ciclo de palestras	Presença de um profissional convidado para proferir uma palestra sobre algum assunto do cotidiano da profissão.
Dinâmica de grupo	Discussão do conteúdo realizada entre os alunos/grupos
Visita a empresas	Realização de visitas às empresas para que o aluno tenha conhecimento de seu funcionamento e cotidiano; Visitação a um local onde todos podem ouvir explicações de profissionais, ao mesmo tempo em que conhecem fluxos de documentos, execução de tarefas, etc.
Jogos de empresas	Exercício sequencial de tomada de decisões, estruturado em torno de um modelo de uma situação empresarial, no qual os participantes se encarregam da tarefa de administrar as empresas simuladas.
Discussão com a classe	Aplicação de conhecimento obtido após leitura ou exposição. Ao final da aula o professor pode dar sua opinião ou conclusão acerca do assunto.
Aulas práticas	Utilização de laboratório contábil ou algum tipo de processo eletrônico.

Seminário	Meio de levar o educando a pesquisar a respeito de um tema a fim de apresentá-lo e discuti-lo.
Mesa-redonda	Reunião de especialistas que sustentam posições divergentes a respeito de um tema.
Resolução de questões	Após a explanação do tema, o professor resolve um exercício demonstrando passo a passo o raciocínio envolvido. Posteriormente, aplicam-se outros para que os alunos façam a resolução, fixando o assunto abordado.
Estudo de casos ou Aprendizagem baseada em problema.	Apresentação sucinta de uma determinada situação real ou fictícia para discussão e resolução do caso/problema.

Fonte: adaptado de Andrade (2002) e Marion (2001).

Dias, Sauaia e Yoshida (2013) expõem uma preocupação em torno da utilização desses métodos, a partir da observação de que, mesmo com tantos métodos existentes, o que acontece nos cursos e disciplinas do ensino superior é a utilização dos mesmos processos de aprendizagem, conteúdos e exercícios para todos os estudantes, independentemente de seus talentos, interesses e desinteresses pessoais, pontos fortes, fracos ou seus estilos de aprendizagem. Trabalhando dessa forma, o processo de ensino se torna uniformizado (igualado), pois ignora as individualidades, descartando as preferências dos educandos, assim como desprezando os conhecimentos prévios dos alunos.

Essa observação, por parte do professor, em relação às individualidades dos discentes acaba ficando comprometida, na maioria das vezes, pela grande quantidade de alunos nas salas de aula. Nos três cursos presenciais de ciências contábeis, que estão em funcionamento na cidade de Caruaru, os professores chegam a trabalhar com turmas que possuem mais 60 alunos, tendo sérias dificuldades para conseguir interagir de forma a entender e trabalhar com base em seus interesses pontos fracos, estilos de aprendizagem, etc.

Embora exista o entendimento de que a sala de aula é um universo heterogêneo, e que o professor não se obriga a atender 100% do perfil dos estudantes, trabalhar com turmas menores seria um fator facilitador, mas isso, infelizmente, não depende do professor, mas da IES, que muitas vezes colocam em primeiro plano a parte financeira da instituição.

Sobre a utilização dos métodos de ensino aplicados nas salas de aula, Mazzioni (2013) se posiciona evidenciando que, para elevar os resultados do processo ensino-aprendizagem, os professores deveriam estruturar sua didática de modo a contemplar as diversas possibilidades existentes, a partir dos vários métodos de ensino.

Desse modo, o que se espera do método aplicado pelo docente, é que ele ofereça condições ao aprendente para o desenvolvimento de suas habilidades, permitindo a ele

construir o conhecimento e não, simplesmente, decorar o que está sendo apresentado, sem que consiga encontrar aplicação prática (ALMEIDA; KUHL; LEITE; PADOAN, 2007).

Martins e Espejo (2015) despertam para a questão de que o sucesso do ensino universitário exige integração entre ensino, pesquisa e prática profissional. Essas autoras explicam que a aprendizagem baseada em problemas seria uma ótima opção de método a ser adotado, uma vez que proporciona aos estudantes a possibilidade de solucionar problemas reais que emergem da sociedade por meio de projetos em grupo, com a utilização de tecnologias.

A aula expositiva, segundo Veiga (1991), na concepção pedagógica tradicional, o professor era visto como o centro do processo de ensino e, dessa forma, deveria dominar os conteúdos a serem transmitidos aos alunos, sendo essa técnica considerada como a mais adequada à transmissão de conhecimentos.

A importância dada ao papel do professor como transmissor do acervo cultural levou ao chamado ensino tradicional um caráter verbalista, autoritário e inibidor da participação do aluno, aspectos estes transferidos para a aula expositiva, considerada como técnica de ensino padrão da pedagogia tradicional, segundo Saviani (1983).

Uma das limitações da aula expositiva é justamente essa ênfase na comunicação verbal, ou seja, o professor tende a falar por mais tempo do que deveria, restringindo assim a participação do aluno. Esse desvio, por sua vez, acaba por provocar comodismo ou passividade dos alunos que se limitam a absorver tudo que o professor fala.

Um dos métodos que pode refletir diretamente nesse comodismo do educando é a aprendizagem baseada em problemas, que, Segundo Frezatti e Silva (2014), aproxima o aluno da prática profissional, por meio da inserção e intervenção da realidade, preparando-o melhor para atender às necessidades do mercado de trabalho.

Outro método que permite que o aluno seja mais ativo é o seminário; uma técnica de ensino que exige, além da exposição oral, discussão e debate sobre o assunto abordado. Dessa forma, o discente deixa de ser um indivíduo passivo e passa a ser, junto com o docente, sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem.

Balzan (1980) aponta três equívocos com relação à técnica do seminário: o primeiro é a tentativa, mal fundamentada, de substituir o monólogo do professor pelo monólogo do aluno; o segundo equívoco cai na extrema divisão do trabalho, e, conseqüentemente, a ausência de interação; o terceiro equívoco é o de não se aprofundar no assunto que está sendo exposto.

Segundo Veiga (1991) uma das características mais importantes do seminário é a oportunidade de desenvolvimento dos alunos no que diz respeito à investigação, ao pensamento crítico e, conseqüentemente, a independência intelectual.

Esse mesmo autor explica que, utilizando esse método, o professor deve assumir o papel de coordenador do seminário, recomendando bibliografia, sugerindo os temas que podem ser investigados, organizando o tempo, formulando questões que possam ser discutidas, entre outras coisas.

2.4 ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Estilos de aprendizagem são as diferentes maneiras como as pessoas aprendem. Entender o estilo de aprendizagem do aluno e seu desempenho acadêmico torna-se fundamental para um bom desenvolvimento nas atividades de ensino, pois muitas vezes o professor acaba ensinando da forma que gostaria de aprender, ou seja, seguindo o seu estilo de aprendizagem e não o dos alunos, podendo comprometer o processo de ensino (CERQUEIRA, 2000; TOMS, 2007).

Felder (1996) emprega o termo “estilos de aprendizagem” quando trata de uma preferência dominante na forma como as pessoas adquirem e processam informações. Esse mesmo autor, afirma que alguns aprendizes tendem a focalizar mais fatos, enquanto outros aprendem mais rapidamente com teorias. Alguns, também, podem responder melhor diante de informações visuais, como as figuras, enquanto outros conseguem aprender melhor com o uso de informações orais ou escritas.

Alonso, Gallego e Honey (2002) ratificam essa ideia, colocando que o processo de aprendizagem é diferente em cada indivíduo e esses estilos se referem a preferências e tendências que influenciam na maneira de aprender um conteúdo.

Ao tratar dos estilos de aprendizagem, Coffield et al. (2004) detectaram, em estudo a existência de 71 modelos. Após realizar a análise, os pesquisadores optaram por utilizar em seu estudo apenas 13, por entender que os demais 58 eram pequenas adaptações destes 13, que consideraram principais.

Em relação aos estilos de aprendizagem, Portilho (2009) explica que o ideal seria que o indivíduo pudesse desenvolver todos os estilos de maneira semelhante, porém as pessoas são mais habilitadas a realizar certas coisas do que outras, sendo possível que algumas pessoas manifestem mais de um estilo de aprendizagem, ou tenham um estilo de

aprendizagem mais flexível, adaptando-se com maior facilidade a diferentes métodos de ensino utilizados.

A base da teoria de aprendizagem contempla sugestões e estratégias de como trabalhar com os alunos para o desenvolvimento dos estilos que são menos predominantes, tendo como objetivo a ampliação das capacidades dos indivíduos para que a aprendizagem se torne mais fácil (ALONSO; GALLEGO, 2002).

Freitas, Dornellas e Belhot (2006) apontam que dificuldades existentes no ambiente de ensino podem ser explicadas, muitas vezes, pela divergência entre o método de ensino utilizado pelo professor e as diferentes maneiras dos estudantes aprenderem. Os autores argumentam também, que situações desagradáveis e comportamentos improdutivos, como alunos desatentos, desinteressados ou demonstrando falta de compromisso e responsabilidade podem ser causados por esse desequilíbrio.

O quadro abaixo apresenta características de quatro estilos básicos de aprendizagem:

Quadro 2 - Estilos de aprendizagem

Estilo de Aprendizagem	Conceito
Teórico	São os que, para aprender gostam de questionar; sentir-se pressionados intelectualmente; encontrar um modelo, um conceito ou uma teoria que tenha relação com aquilo que escutou (estruturação, metodicidade, ordem, objetividade, planejamento, disciplina, crítica, sistematização, sintetização, logicidade, generalista; buscam hipóteses, teorias, modelos, perguntas, conceitos, finalidades claras, racionalidade, etc.).
	São lógicos e estabelecem teorias, princípios e modelos.
Pragmático	São aqueles que priorizam aprender coisas ou técnicas que apresentem vantagens práticas; gostam de ter a possibilidade de experimentar o aprendido; assim como de viver uma boa simulação de problemas reais (técnica, experimentação, praticidade, eficácia, utilidade, realismo, rapidez, decisão, planejamento, atualização, organização, capacidade para solucionar problemas, aplicação do aprendido, planejamento de ações, etc.).
	São aqueles que aplicam a ideia e fazem experimentos.
Reflexivo	São aqueles que gostam de observar, escutar e pensar antes de agir, investigar detalhadamente a situação, revisar o que ouviu ou presenciou sem pressão de tempo (observação, ponderação, receptividade, análise, cuidado, detalhamento, paciência, argumentação, assimilação, investigação, elaboração de informes e declarações, prudência, previsão de alternativas, estudos de comportamento, etc.).
	São aqueles que estudam, refletem e analisam.
Ativo	São aqueles que gostam de aprender fazendo; ter novas experiências; resolver problemas; mudar e variar as situações do dia-a-dia; dirigir debates e reuniões (criatividade, animação, inovação, improvisação, risco, renovação, espontaneidade, aventura, experiência, liderança, participação, diversão, competitividade, desejo de aprender e mudar, resolução de problemas, etc.).
	São os que valorizam dados da experiência, se entusiasma com tarefas novas e são muito ágeis.

Fonte: adaptado de Alonso e Gallego e Honey (2002) e Portilho (2009).

Anastasiou e Alves (2003) reiteram que a aquisição de conhecimento pelo estudante dependerá essencialmente da escolha de estratégia atrelada ao seu modo de ser, agir, estar, ou seja, de sua dinâmica pessoal.

Santos, Bariani e Cerqueira (2000) ressaltam que é possível tirar proveito educacional a partir do conhecimento acerca dos estilos de aprendizagem. Assim, professores devem ter, em sua formação, uma introdução ao estudo da conceituação de estilos de aprendizagem, buscando maior preparação para conhecer: a si mesmos e a seus alunos.

Esses mesmos autores enfatizam que o professor não é o único responsável pela excelência do processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao estudante querer aprender e se esforçar para obter melhores resultados.

3 METODOLOGIA

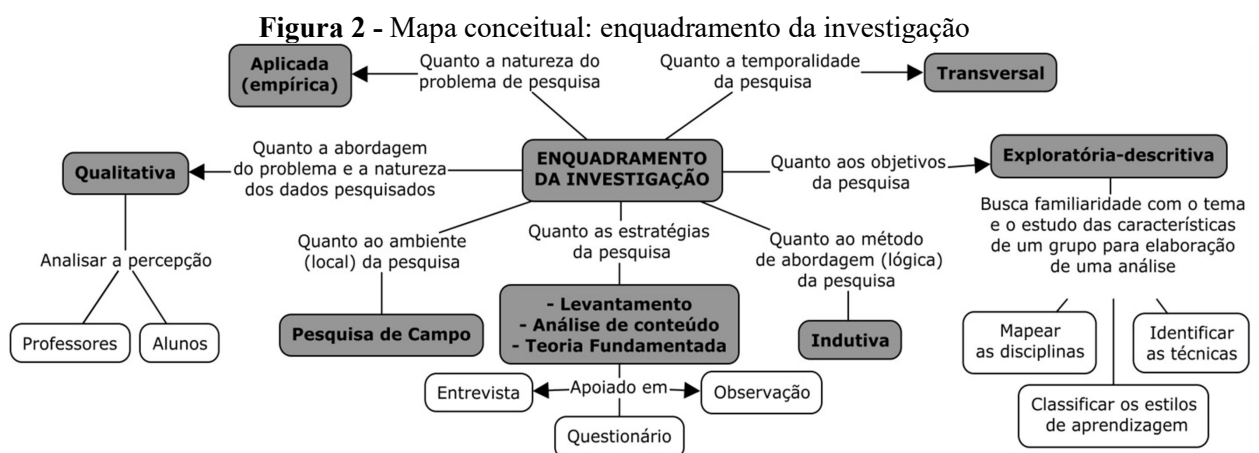
Essa seção destina-se a apresentar a diagramação da pesquisa, no que diz respeito ao enquadramento da investigação, concepções filosóficas, procedimentos metodológicos, procedimentos de coleta e, igualmente, apresentar o *modus* de tratamento e análise das informações. As investigações qualitativas são substanciosas em descrições analíticas e procedimentais.

A apresentação dessa organização é necessária, uma vez que não há produção científica sem método (SALOMON, 1999). Sendo assim, entende-se que é de fundamental importância detalhar a estrutura metodológica da pesquisa, a fim de imprimir ao estudo o seu caráter de cientificidade.

3.1 ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Enquadrar a pesquisa científica dentro de uma determinada classificação requer bastante cuidado e acuracidade por parte do pesquisador, uma vez que as classificações encontradas na literatura diferem entre os autores, sendo necessário verificar os critérios que embasam o enquadramento, que tem como objetivos definir o escopo da investigação, determinando a trajetória metodológica (caminhos adequados), e restringir expectativas de resultados.

Assim, com o objetivo de obter uma visão geral e facilitar o entendimento em relação ao enquadramento desta investigação, a figura 1 apresenta um mapa conceitual descrevendo a demarcação da pesquisa.



Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Cada subseção deste capítulo detalha o enquadramento metodológico evidenciado na figura 1, trazendo as definições e justificativas de enquadramento cabíveis.

3.1.1 Quanto à abordagem do problema e à natureza dos dados pesquisados

Em consonância com os propósitos desta pesquisa e em observância às informações a serem analisadas (significados, percepções e sentido), pode-se afirmar que ela enquadra-se como qualitativa. Realmente,

(...) a pesquisa qualitativa busca descrever e compreender um fenômeno, e não explicá-lo ou fazer previsões. Tais descrição e compreensão estão restritas a um contexto específico a partir do qual se chega a um tipo de conhecimento distinto do que é alcançável por procedimentos estatísticos ou por outras formas de quantificação. Em vez de explicar, busca-se descrever. Em vez de prever, busca-se compreender. Em vez de generalizar, busca-se a possibilidade de extrapolação para situações com contextos similares. (OLLAIK e ZILLER, 2012, p. 232).

O estudo de pontos de vista, olhares e experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa são as bases de estudos de natureza qualitativa, por esse motivo a pesquisa qualitativa requer que o pesquisador se faça presente no ambiente natural onde os participantes vivenciam o problema estudado, fazendo desse pesquisador um instrumento fundamental na investigação (TOZONI-REIS, 2009).

Parte da coleta desses dados, que se deu através de observações, aconteceu por meio de observação não participante, no ambiente onde o fenômeno da aprendizagem ocorre, a sala de aula.

3.1.2 Quanto aos objetivos da pesquisa

Em observância aos objetivos propostos, esta investigação é definida como exploratório-descritiva. Esse tipo de investigação apresenta como peculiaridade uma hierarquia de objetivos. O objetivo geral tem natureza exploratória e abrangente. Os objetivos específicos trazem, predominantemente, ações descritivas.

As ações exploratórias são típicas em pesquisas embrionárias, aquelas de reconhecimento, compreendendo iniciativas de aprofundamento de conteúdos necessários ao andamento da pesquisa, esforço que promove maior intimidade entre pesquisador e tema. Já as ações descritivas retratam realidades (BEUREN, 2003).

Essa pesquisa enquadra-se como descritiva, uma vez que se pretende identificar, observar e registrar as percepções dos métodos de ensino para, posteriormente, interpretar as

informações coletadas (estilos de aprendizagem dos alunos, os métodos de ensino utilizados pelo professor, entre outras).

Portilho (2009) explica que pesquisas desse tipo visam à descrição das características de determinada população ou fenômeno, e têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de determinada população. Descrever, nesse sentido, constitui um meio para se atingir um objetivo mais amplo, sendo essa descrição desenvolvida sem qualquer conclusão ou juízo de valor do pesquisador, uma vez que exige transcrição literal da realidade que está sendo observada.

O fato de buscar maior familiaridade na literatura relacionada à educação na ciência contábil e, além disso, estudar as características de um grupo de alunos e professores, descrevendo suas percepções em relação à efetividade dos métodos de ensino para, posteriormente, analisar os resultados obtidos, reforça a ideia de enquadrar essa investigação como sendo exploratório-descritiva.

3.1.3 Quanto às estratégias da pesquisa

As estratégias da pesquisa são necessárias para atingir os objetivos do estudo, sendo adotada, nessa investigação, uma triangulação entre os métodos de levantamento, análise de conteúdo e teoria fundamentada.

Segundo Kidder (1987) e Fowler Júnior (2011), o método de levantamento pode ser planejado para responder questões sobre relações, incluindo relações de causa e efeito, como também responder a questões sobre fatos e descrições. As relações discutidas nessa pesquisa, entre professor e aluno, se referem aos métodos de ensino e, para tanto, são utilizados os métodos de observação, entrevista e questionário.

Além disso, e entendendo que o levantamento envolve a interrogação direta das pessoas cuja reação se deseja conhecer, pretende-se elaborar um levantamento acerca dos indícios de significação em sala de aula, como também conhecer a percepção dos docentes e discentes em relação à efetividade dos métodos de ensino utilizados.

Em relação à análise de conteúdo, Macedo (2004) conceitua como sendo um conjunto de técnicas, essencialmente interpretacionistas, que objetivam identificar, descrever e interpretar significados de mensagens, objetos de estudo.

Complementando essa ideia, Olabuenaga e Ispizúa (1989) afirmam que a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar os conteúdos que, analisados adequadamente, proporcionam abertura ao conhecimento de fenômenos da vida social.

A escolha do método de análise de conteúdo justifica-se em razão das peculiaridades apresentadas em estudos qualitativos, de natureza abrangente.

Sobre a teoria fundamentada, Corbin e Holt (2015) expõem que ela tem por objetivo oferecer possíveis explicações de como, e, por qual motivo, pessoas experimentam e agem emocionalmente diante de alguns acontecimentos. De fato, esse método aflora entendimentos convergentes sobre determinada realidade (FENDT; SACHS, 2008).

3.1.4 Quanto ao método de abordagem (lógica) da pesquisa

A pesquisa qualitativa oferece diferentes produtos, dentre os quais se destacam os padrões de comportamento e explicações de fenômenos. Para que esses produtos sejam alcançados, os pesquisadores podem percorrer dois caminhos (lógicas de pesquisa): o dedutivo e o indutivo.

Marconi e Lakatos (2003) destacam que o método indutivo é aquele cuja aproximação dos fenômenos caminha geralmente para planos cada vez mais abrangentes, indo das constatações mais particulares, às leis e teorias (conexão ascendente). Por essa razão, as pesquisas qualitativas se orientam por essa lógica. Partiu, portanto, de observações específicas e singulares em direção ao conhecimento geral.

O método indutivo foi proposto pelos empiristas Bacon, Hobbes, Locke e Hume e considera que o conhecimento é fundamentado na experiência, não levando em conta princípios preestabelecidos. No raciocínio indutivo, a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta nos quais, a partir das constatações particulares, se chega à elaboração de generalizações (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Essa diretiva pode ser aplicada a esta pesquisa por se tratar de um trabalho empírico que tem como objetivo descrever realidades, fenômenos e situações, estudando os métodos de ensino, a partir da observação da realidade em sala de aula e, posteriormente, partindo dessa situação particular para mapear causas, consequências e soluções, com o propósito maior de caracterizar o fenômeno no universo investigado, o que reforça a ideia de que essa pesquisa é enquadrada como indutiva.

3.1.5 Quanto ao ambiente (local) e temporalidade da pesquisa

Por se tratar de uma investigação empírica, realizada no local onde ocorre o fenômeno investigado, esse estudo é classificado como pesquisa de campo. Marconi e Lakatos (2003) explicam que a pesquisa de campo consiste na observação de fatos e fenômenos de forma espontânea, no local onde ocorrem, objetivando obter informações acerca do problema para o qual se busca uma resposta.

Segundo Barros e Lehfeld (1990), a partir do momento em que passa por sistematização, planejamento e controle dos objetivos, a observação torna-se uma técnica científica e o pesquisador não estará apenas vendo o que está acontecendo, mas observando com um olhar treinado em busca de acontecimentos específicos.

Isso ocorre quando o pesquisador se desloca de seu ambiente para o campo institucional (empresas), social (comunidades) ou outro que não seja considerado “laboratório” (FILHO; FILHO, 2013).

Com relação à dimensão de tempo, existe o fato de a coleta das informações utilizadas nesta pesquisa ter sido realizada em apenas um momento, em um tempo único, fazendo com que esse desenho possua característica transversal (COOPER; SCHINDLER, 2003; GUJARATI; PORTER, 2011).

Esse tipo de desenho ocorre quando o propósito do estudo é descrever variáveis e analisar sua incidência e inter-relação em um momento específico (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Nesse caso, os resultados apenas expressam o momento em que a pesquisa está sendo realizada, sendo comuns, nesse tipo de estudo, os levantamentos do tipo pesquisa de opinião (FILHO; FILHO, 2013).

3.2 CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS

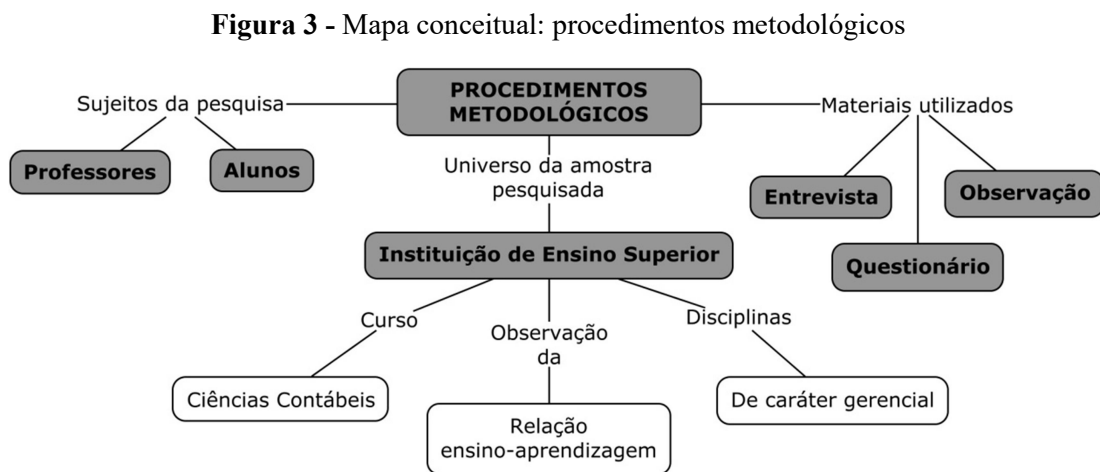
Creswell (2010) explica que a concepção filosófica é um conjunto de crenças que guiam uma ação e, nesse caso, ajudam a explicar o motivo pelo qual a abordagem desta pesquisa é qualitativa.

Esta investigação reflete como concepção filosófica o construtivismo, que, segundo Crotty (1998), se destaca pela utilização de questões abertas, deixando os participantes livres para compartilhar suas opiniões; pela busca do entendimento do contexto ou cenário dos

participantes, visitando e reunindo informações pessoalmente; e pela geração de significado a partir das informações coletadas no campo.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos foram divididos em três seções: apresentação do universo da amostra pesquisada, sujeitos da pesquisa e materiais utilizados. A figura 2 apresenta a relação entre os procedimentos, facilitando o entendimento em relação aos processos que serão seguidos no decorrer da pesquisa.



Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Faz-se necessário informar que a amostra foi não probabilística, coerente com a pesquisa qualitativa, uma vez que não houve o objetivo de estabelecer padrões representativos da população que faz parte do estudo, mas de aprofundar uma análise de comportamento, fenômenos e situações (MARQUES et al., 2006; DAWSON, 2002).

Barros e Lehfeld (1990) lembram que, com o uso de uma amostra não probabilística, não é possível generalizar os resultados do estudo realizado, em termos de população, uma vez que não garantem certeza quanto à representatividade do universo que está sendo investigado.

Sobre esse assunto, Elo et al. (2014) explica que, por possuir essa característica de não generalização de resultados, não existe um tamanho ideal de amostra para estudos dessa natureza.

3.3.1 Universo da amostra pesquisada

Atualmente existem três IES - Instituição de Ensino Superior, localizadas na cidade de Caruaru-PE, que possuem o curso de bacharelado em Ciências Contábeis na modalidade presencial - importa informar que esta pesquisa foi desenvolvida em apenas uma dessas instituições, e que o critério de escolha foi o de trabalhar com a IES que tem o curso mais antigo da região.

O fato de não estudar todas as instituições de ensino não inviabiliza a realização da pesquisa, uma vez que a perspectiva de alunos e professores desta instituição, em relação à efetividade dos métodos de ensino, não mudaria por conta da quantidade de instituições analisadas.

O universo da pesquisa são as disciplinas de caráter gerencial do curso de Ciências Contábeis da FAFICA - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru que, fundada no ano de 1960, proporcionou a disseminação do conhecimento superior na região. Seu curso de graduação em Ciências Contábeis iniciou as atividades em 1998 e teve sua primeira turma de egressos formada no primeiro semestre letivo do ano de 2003.

Dessa IES, foram objetos de pesquisa as práticas de ensino utilizadas pelas professoras nas disciplinas do curso de Ciências Contábeis que possuem uma abordagem de cunho gerencial. Nesse caso, analisando a estrutura curricular do curso, foi possível identificar as seguintes disciplinas: Contabilidade de Custos (4º período), Análise das Demonstrações Contábeis (5º período), Análise de Custos (5º período) e Controladoria (7º período). Foram utilizadas na pesquisa as disciplinas de Controladoria e Contabilidade de Custos, únicas em funcionamento no segundo semestre de 2017, período em que a pesquisa foi realizada.

3.3.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos matriculados nas disciplinas de caráter gerencial (Contabilidade de Custos e Controladoria) e as professoras que lecionam essas disciplinas do curso de Ciências Contábeis.

A escolha desses sujeitos se deu com o propósito de explorar as diferentes leituras acerca do problema de pesquisa. Dessa forma, participaram da pesquisa, além das duas professoras, vinte e cinco alunos matriculados nas disciplinas objeto de estudo, que foram

selecionados a partir da apuração dos estilos de aprendizagem (aqueles em que os níveis de preferência foram maiores, dentro de cada estilo).

3.3.3 Materiais utilizados

A escolha das técnicas e instrumentos utilizados na coleta de informações pode variar de acordo com o objeto investigado e, geralmente, os pesquisadores qualitativos não confiam em uma única fonte de dados, por isso, coletam múltiplas formas de dados, como por exemplo: entrevistas, documentos, observações e materiais audiovisuais. Sendo assim, nesta pesquisa, além da utilização da técnica de entrevista com os sujeitos da investigação, foram aplicados questionários, bem como realizada a observação dos métodos, atitudes e comportamentos em sala de aula.

Sobre a entrevista, importa dizer que, no trabalho de campo, esse é o procedimento mais usual e pode ser de natureza individual e/ou coletiva e que, por meio dela, o pesquisador busca obter informações na fala dos sujeitos da pesquisa. Minayo (1994) explica que a entrevista é um meio de coleta dos fatos relatados pelos atores que vivenciam uma determinada realidade que está sendo investigada.

Nas entrevistas, o pesquisador conduz a fala frente a frente com os participantes, o que pode acontecer por intermédio de grupos focais, envolvendo poucas perguntas, geralmente abertas, que pretendam extrair visões e opiniões dos participantes (CRESWELL, 2010), sendo esse um instrumento de coleta bastante utilizado em pesquisas qualitativas.

O fato de o grupo focal possibilitar maior liberdade na construção das respostas, além de ser um dos procedimentos mais frequentes no trabalho de campo, motivou sua escolha.

Segundo Minayo (1994) o pesquisador utiliza-se da entrevista para obter informações contidas na fala dos sujeitos da pesquisa. Ela não significa uma conversa desalinhada de propósitos, uma vez que se trata de um meio de coleta dos fatos importantes a serem utilizados na pesquisa.

Dentre as modalidades encontradas na utilização de entrevistas, optou-se pela semiestruturada que, de forma individual, compreendeu questões abertas no intuito de alcançar as sensações, emoções e efeitos dos sujeitos objetos do estudo.

Em relação aos alunos, as entrevistas foram em grupos (grupo focal) com o intuito de entender, entre outras coisas, a percepção dos mesmos em relação aos métodos utilizados pelos professores e suas dificuldades na assimilação do conteúdo.

As professoras foram entrevistadas de forma individual, com o objetivo de entender, entre outras coisas, como se deu a escolha do método de ensino utilizado e perceber se as mesmas procuram observar quais os estilos de aprendizagem dos alunos antes de definir quais métodos de ensino utilizar.

Além da utilização dessas entrevistas, foi necessária a observação das aulas, de forma sistemática, por advir de um planejamento, ocorrendo de maneira organizada. Nesse momento o pesquisador fez anotações dos fatos que ocorreram ao longo das aulas.

Caracterizada como “não participante”, a observação foi conduzida pelo próprio investigador, inexistindo intervenção na realidade investigada. Contudo, isso não significa que a presença do observador não impulse comportamentos (influências).

O intuito dessa estratégia foi de perceber, em relação ao professor, fatores facilitadores da aprendizagem, como por exemplo: proximidade entre aluno e professor; incentivo ao desenvolvimento de autonomia; naturalização do erro (essencial à aprendizagem); estímulo à participação e interação entre os pares; valorização do contraponto, da argumentação e contradição; e naturalização das diferenças.

Também foi observada a existência da atitude do professor em relação ao uso da teoria da aprendizagem significativa, sendo importante identificar como o professor busca trazer significado para aquilo que está sendo colocado em sala de aula, fazendo com que o tema que está sendo exposto faça sentido para o aluno, levando-o do fenômeno sentido para a aprendizagem significativa.

Em relação aos alunos, a observação foi voltada ao comportamento predominante durante as aulas, os quais se destacam: os alunos fazem anotações? Interagem com o professor e entre si, sobre a matéria? Utilizam a internet para consultar tópicos da matéria durante a aula? Contribuem com *cases* e exemplos sobre o tópico da aula? Usam cadernos, livros, material impresso e convencional em aula em paralelo ao Power Point, slides, etc.? Em qual momento da aula eles ficam atentos? Em qual momento da aula eles dispersam mais (conversas paralelas)? O que atrapalha a concentração?

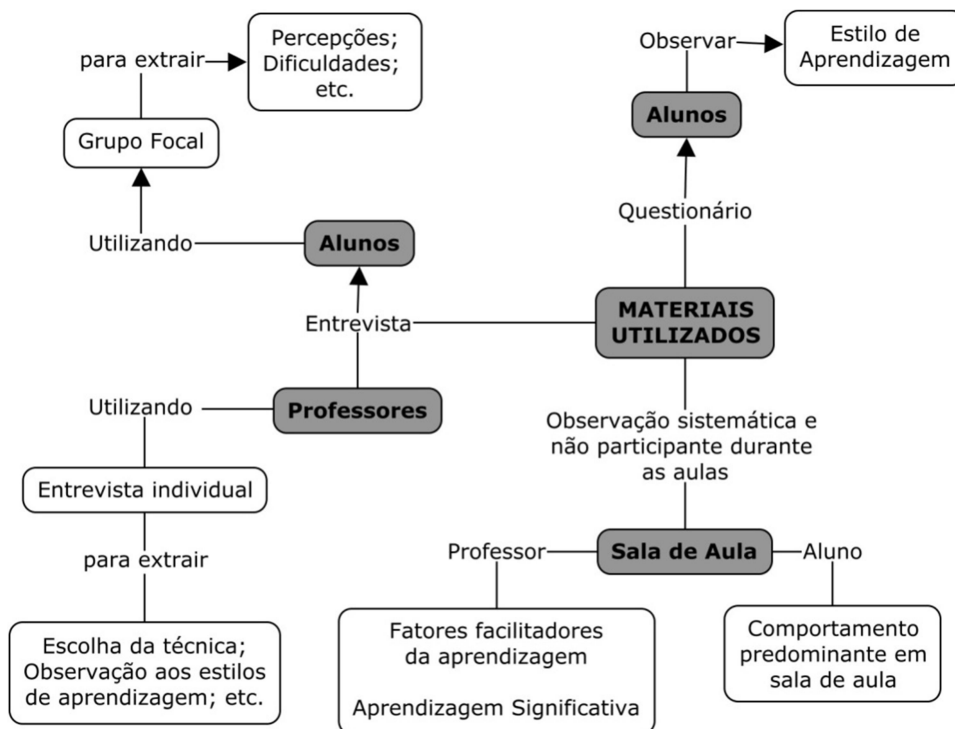
Por fim, os alunos responderam a um questionário no intuito de identificar os estilos predominantes de aprendizagem. Essa identificação surgiu a partir das respostas obtidas com a aplicação do questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem: CHAEA - (Versão

Portuguesa) baseado em Miranda e Morais (2008), com afirmações sobre as quais os estudantes deveriam emitir opinião, atribuindo a cada um dos itens do questionário um número (1, 2, 3 ou 4), correspondentes à sua opinião, admitindo a seguinte correspondência: 1 – totalmente em desacordo, 2 – desacordo, 3 – acordo, 4 – totalmente de acordo. Ao final, os questionários foram avaliados, obtendo um resultado expresso em quatro dimensões, indicando o quanto o estilo de aprendizagem se aproximava de cada dimensão (ativo, reflexivo, teórico ou pragmático).

Identificados os estilos de aprendizagem dos alunos, procedeu-se à confrontação com os métodos adotados pelas professoras, na tentativa de detectar se o método adotado condiz com os estilos de aprendizagem dos estudantes.

Para facilitar o entendimento em relação aos materiais utilizados na pesquisa, a figura 3 apresenta um mapa conceitual apontando um resumo em relação a essa etapa da investigação.

Figura 4 - Mapa conceitual: materiais utilizados



Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Percorrendo esses caminhos foi possível discutir sobre a percepção dos alunos e professores em relação à efetividade dos métodos de ensino, ante os objetivos da

aprendizagem, em disciplinas do curso de Ciências Contábeis que possuem natureza gerencial.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA

Os alunos foram entrevistados ao final de cada aula, na biblioteca da instituição, enquanto as professoras foram entrevistadas em horários distintos e separadamente, poucos dias antes de cada aula.

Em relação ao questionário para identificação do estilo de aprendizagem, as perguntas foram divididas em quatro grupos, cada grupamento representando um estilo de aprendizagem (ativo, reflexivo, teórico e pragmático).

Salienta-se que cada discente pode evidenciar características de mais de um estilo de aprendizagem, existindo níveis distintos de preferência em cada um dos estilos. A seguir, coloca-se como, utilizando-se do questionário, foi possível identificar os estilos e níveis de preferência de cada discente que se disponibilizou a respondê-lo.

Seguindo os critérios adotados por Miranda e Morais (2008), a primeira etapa foi a de identificar qual a pontuação obtida relativa a cada um dos estilos. A segunda foi de interpretar esses resultados.

A pontuação, obtida em cada estilo de aprendizagem pelo discente que respondeu ao questionário, é determinada pelas opções de resposta. Dessa forma, e admitindo que existam quatro opções de resposta (1, 2, 3, ou 4), convencionou-se que a pontuação em cada item é, respectivamente 1, 2, 3 ou 4 de acordo com a opção de resposta.

A pontuação de cada respondente em cada estilo é obtida pelo somatório dos números que traduzem suas respostas na totalidade dos itens relativos a cada estilo. Portanto, se um aluno, por exemplo, nas 20 questões relativas ao estilo ativo apontou como resposta a opção 1, terá uma pontuação de 20 pontos neste estilo, correspondentes a 20×1 .

Adotando esse critério, cada respondente pôde ter em cada estilo uma pontuação que variou de 20 a 80 pontos, sendo 20 a pontuação mínima correspondente às respostas na opção 1 em todos os itens daquele estilo, e 80 a pontuação máxima, correspondente à opção 4 em todos os itens do mesmo estilo.

Após a análise dos dados recolhidos dos 25 discentes, e adotando esses critérios de pontuação, foi possível identificar os níveis de preferência dos participantes, associados ao questionário CHAEA (versão portuguesa).

O questionário utilizado foi elaborado a partir da ferramenta tecnológica Google Drive e aplicado no mês anterior ao da observação em sala de aula e das entrevistas. A partir da apuração das respostas obtidas, os discentes que tiveram pontuações mais altas, dentro de cada estilo de aprendizagem, foram convidados a participar do grupo focal, no intuito de, por exemplo, confrontar se os métodos adotados pelas professoras combinavam com os estilos de aprendizagem desses alunos, facilitando a aprendizagem.

Após a identificação dos estilos de aprendizagem, iniciaram-se as observações das aulas, desde a entrada até a saída dos estudantes e professores da sala de aula, registrando não apenas o momento da aula, mas também como ocorria o contato dos alunos e professores antes e depois da aula.

3.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Analisar as informações coletadas ao longo da pesquisa é uma das etapas mais importantes do estudo. Segundo Minayo (1994), são três as finalidades da fase de análise: compreensão dos dados coletados, resolução do problema de pesquisa e ampliação do conhecimento sobre o assunto pesquisado.

Para conhecer o resultado desta pesquisa, o método utilizado foi a análise de conteúdo, método bastante aplicado em pesquisas de cunho qualitativo. Moraes (1999) explica que esse tipo de análise é utilizado para descrever e interpretar diversos tipos de conteúdo, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajudando a reinterpretar as mensagens e a atingir um entendimento de seus significados num nível que vai além de uma simples leitura, fazendo parte de uma busca teórica e prática no campo das investigações sociais.

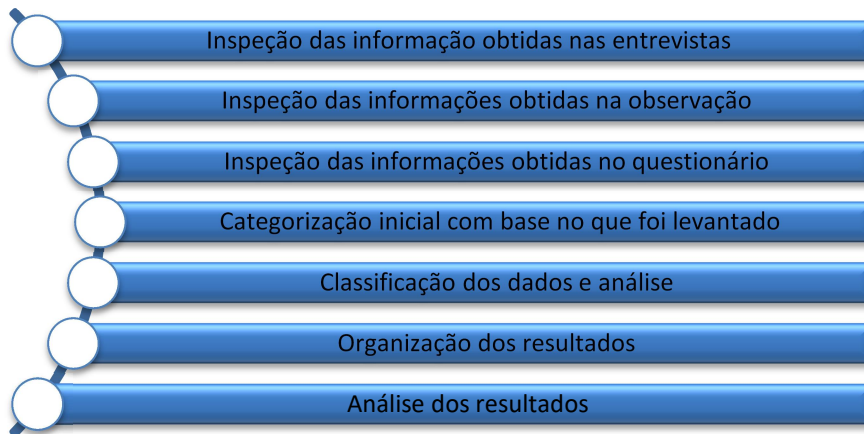
Richardson (2012) explica que é importante uma leitura prévia das informações coletadas com o intuito de desenvolver conhecimento acerca do que foi levantado, direcionando o tratamento das informações e, conseqüentemente, proporcionando uma leitura mais focada no objeto que está sendo investigado.

Dessa forma, este estudo realizou uma análise de conteúdo tomando como base os dados coletados ao longo da pesquisa (entrevistas com alunos e professores, assim como as observações durante o acompanhamento das aulas e as respostas dadas ao questionário), onde os dados foram coletados e, somente após a coleta, foram definidas as categorias de análise. Segundo Minayo (1994), as categorias formuladas a partir da coleta são mais específicas e

concretas, servindo para agrupar elementos, ideias e expressões em torno do que foi investigado.

A figura 4 apresenta o processo de análise de conteúdo, envolvida em um sistema de reacomodação das informações coletadas em unidades identificadas por categorias.

Figura 5 - Da análise de conteúdo



Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

A partir da organização das informações coletadas, os assuntos puderam ser separados por categorias de análise, que são as divisões das informações por temas centrais (norteadores). O quadro a seguir apresenta essas categorias que deram origem aos tópicos discutidos no capítulo de análise e discussão dos resultados.

Quadro 3 - Categorias utilizadas na análise dos dados

CATEGORIAS
Métodos de ensino adotados nas disciplinas
Estilos de aprendizagem dos discentes
Percepção dos docentes em relação à efetividade dos métodos de ensino
Percepção dos discentes em relação à efetividade dos métodos de ensino
Indícios de significação
Fatores facilitadores da aprendizagem
Dificuldades de aprendizagem encontradas pelos docentes e discentes
Fatores relevantes a aprendizagem
Potencialização da aprendizagem a partir dos métodos de ensino

Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Bardin (1995) explica que essa separação envolve o manuseio das informações selecionadas, com o objetivo de transformá-las em representações de significados. O intuito é

trazer à superfície da investigação características essenciais do fenômeno que está sendo analisado, direcionando o foco da investigação.

3.6 TEORIA FUNDAMENTADA

A teoria fundamentada surgiu a partir da colaboração dos sociólogos, Barney G. Glaser e Anselm L Strauss, na década de 1960, que, a partir dos seus estudos, defenderam o desenvolvimento de teorias a partir de pesquisas baseadas em dados, e não sob deduções de hipóteses analisáveis a partir de teorias existentes (CHARMAZ, 2009).

Esse método visa compreender a realidade a partir da percepção ou significado que determinado cenário ou objeto possui, gerando, entre outras coisas, conhecimento, aumento de determinada compreensão e um direcionamento significativo para uma possível ação (DANTAS, 2005).

Bandeira-de-melo e Cunha (2006) esclarecem que a teoria fundamentada não é uma teoria formal, mas uma teoria substantiva, sendo, a diferença entre elas, que, a primeira é mais geral e a segunda é específica, para atender a determinado grupo ou situação e não visa generalizar além da sua área substantiva.

Trata-se de uma metodologia de investigação qualitativa que extrai das experiências vivenciadas pelos atores alguns aspectos significativos, possibilitando construções teóricas, além de expansão do conhecimento em diversas áreas do conhecimento.

Com base nos dados investigados nesse estudo, coletados através das entrevistas e observações que foram categorizadas, foi possível a explicação do fenômeno investigado e a criação de teorias fundamentadas, no intuito de acrescentar conhecimento sobre a educação no curso de ciências contábeis.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 DO AMBIENTE DE INVESTIGAÇÃO

A Resolução 10 de 2004, do CNE/CES - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de bacharelado em ciências contábeis, apresentando, em seu artigo 5º, os conteúdos que devem aparecer na organização curricular das instituições de ensino superior.

Atualmente, os cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior da cidade de Caruaru não estão conseguindo captar discentes como antes. Ratifica essa afirmação a queda anual do número de candidatos interessados no curso.

A redução de ingressos pode ter ocorrido por diversos fatores, entre eles a acirrada concorrência institucional. O curso de Ciências Contábeis da FAFICA iniciou no ano de 1998, sendo a única instituição a oferecer esse curso na região naquele momento. Em 2002, a FAVIP – Faculdade do Vale do Ipojuca, atualmente Centro Universitário do Vale do Ipojuca, deu início a suas atividades na cidade, inclusive, ofertando o curso de graduação em Ciências Contábeis. Em 2012, esse curso também passou a ser oferecido pela Faculdade Maurício de Nassau, que chegou a cidade com várias opções de cursos. Além dessas três instituições, que atuam na modalidade de educação presencial, existem outras 13 na região, que atuam na modalidade de educação a distância, oferecendo o curso de Ciências Contábeis.

Esse não é um fato isolado, uma vez que no portal do MEC pode ser observado o grande número de cursos de graduação em Ciências Contábeis oferecidos no Brasil, que cresceu demasiadamente, desde que o curso foi criado, em 1945, chegando, atualmente, a mais de mil e setecentos cursos em atividade.

A variedade de cursos ofertados por essas instituições de ensino que se instalaram na cidade de Caruaru colabora para que o número de discentes em busca do curso de Ciências Contábeis tenha diminuído ao longo do tempo, uma vez que os estudantes possuem novas opções que anteriormente não existiam, o que os levava a cursar Administração, Pedagogia, Direito, e outros dos poucos cursos existentes a pouco mais de dez anos.

O fenômeno de saturação do mercado profissional também é outro agravante e colabora para essa nova realidade na captação de discentes.

Dados do CFC apontam que em Pernambuco existe mais de quinze mil profissionais ativos (15.797 entre técnicos e bacharéis), sendo esse o segundo estado do Nordeste com o maior número de profissionais.

Esse novo cenário na captação de discentes, naturalmente, se refletiu na oferta de turmas, razão pela qual esse estudo não se deu com a totalidade das disciplinas gerenciais constantes na grade curricular do curso, uma vez que, em 2017.2, dos oito períodos do curso de Ciências Contábeis da FAFICA, apenas cinco estavam em funcionamento (2º, 4º, 6º, 7º e 8º). Dessa forma, as únicas disciplinas de caráter gerencial que puderam fazer parte desse estudo foram Contabilidade de Custos (no 4º período) e Controladoria (no 7º período).

4.2 MÉTODOS DE ENSINO ADOTADOS NAS DISCIPLINAS

As professoras das disciplinas de Contabilidade de Custos e Controladoria foram entrevistadas e indagadas sobre os métodos de ensino adotados por elas no decorrer do semestre letivo.

Ambas responderam que o método mais utilizado é o da aula expositiva, fazendo uso de slides e/ou quadro branco. As professoras informaram ainda que, ao final da exposição, costumavam utilizar o método de resoluções de questões, no intuito de fixar melhor os assuntos abordados na aula.

Estudos como os de Veiga (1991) já apontavam a aula expositiva como sendo o método mais utilizado nas práticas educacionais, inclusive com as características tradicionais predominantes, em que a atividade é exclusiva do professor, existindo, portanto, passividade por parte dos alunos.

Na conversa, a professora de Contabilidade de Custos alegou que os alunos demonstravam preferir as explicações no quadro, por meio de exemplos práticos, solicitando resoluções de questões dos últimos exames de suficiência.

Observa-se que alguns alunos já apresentam preocupação em relação à aprovação no exame de suficiência, etapa obrigatória para que o mesmo possa exercer a profissão, após o término do curso de graduação.

Essa preocupação do discente com o exame de suficiência e a aceitação, por parte dos professores, em incluir resoluções de questões em diversas aulas, pode ter a vantagem de auxiliar o aluno nesse momento importante, mas, ao mesmo tempo, transforma o curso de

ciências contábeis em um curso preparatório para concurso, deixando de lado a aprendizagem para atender a demanda do mercado.

Desafiar os alunos na resolução das questões potencializa a aprendizagem, por isso, a prática docente em desafiar os alunos com questões do exame é positiva, até pelo fato de propiciar a autonomia na aceção dos conteúdos.

Nesse caso, não existe problema em relação a prática da docente, que é coerente, a questão é a hierarquia no interesse do aluno, que coloca a aprovação do exame de suficiência acima de outras coisas, como por exemplo, da prática profissional na área contábil. Nesse caso, ocorre uma inversão de relevância que desprestigia a relação do ambiente acadêmico com o ambiente profissional.

Na disciplina de Controladoria a professora explicou que, por ser uma disciplina teórica que apresenta conceitos e situações em uma organização, a aula expositiva e resolução de questões são os melhores métodos para fixação do assunto, por isso, os mais utilizados.

Além desses dois métodos, a professora ainda utiliza um terceiro, chamado de estudo de caso, que afirma proporcionar aos alunos a oportunidade de estudar situações reais ou fictícias, de complexidade variável, utilizando-se de narrativas sobre dilemas vivenciados por pessoas, gestores ou empresas, sobre decisões importantes a respeito de determinadas questões.

Segundo Frezatti e Silva (2014), a aprendizagem baseada em problemas, de fato, aproxima o aluno de Contabilidade da prática, por meio da inserção e intervenção da realidade, preparando-o melhor para atender às necessidades do mercado de trabalho.

Além das discentes, os alunos também foram questionados quanto aos métodos utilizados pelas professoras. As respostas confirmaram que, nas aulas de Contabilidade de Custos foram adotadas a aula expositiva e de resolução de exercícios, enquanto que na disciplina de Controladoria, além dessas duas, a professora utilizou estudo de caso.

4.3 ESTILOS DE APRENDIZAGEM DOS DISCENTES

Os alunos matriculados nas disciplinas de Controladoria e Contabilidade de Custos foram convidados a responder um questionário que teve como objetivo identificar os estilos de aprendizagem dos respondentes.

O questionário utilizado, criado no Google Drive, teve seu link enviado para os representantes das turmas (por meio do aplicativo *WhatsApp*), que se responsabilizaram por encaminhar aos alunos matriculados nas respectivas disciplinas.

Dos 34 alunos matriculados na disciplina de Controladoria, apenas 11 responderam ao questionário, enquanto que dos 36 alunos matriculados na disciplina de Contabilidade de Custos, 14 foi o número de respondentes.

No questionário, apareciam oitenta tópicos divididos em quatro grupos de vinte questões relacionadas, respectivamente, aos estilos: ativo, reflexivo, teórico e pragmático.

Os resultados obtidos a partir das respostas dos alunos foram apurados com o auxílio de uma planilha de Excel, na qual foram elaborados os cálculos necessários e, conseqüentemente, obtidos os estilos de aprendizagem dos alunos nas duas disciplinas do universo da pesquisa.

Nos quadros 4 e 5 são apresentados os resultados dos estilos de aprendizagem nas disciplinas de Controladoria e Contabilidade de Custos, respectivamente.

Quadro 4 - Estilos de aprendizagem - Controladoria

Estilos	Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Total
Quantidade de alunos	0	8	2	1	11
Percentual (%)	-	72,73%	18,18%	9,09%	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Em relação à disciplina de Controladoria, o resultado da apuração mostra que a maioria dos alunos possui o estilo denominado reflexivo, que é aquele em que o aluno gosta de observar, escutar e pensar antes de tomar alguma atitude. Além disso, o aluno com esse estilo de aprendizagem prefere investigar com detalhe as situações e revisar o que ouviu ou presenciou sem pressão de tempo.

Inclusive, na observação realizada em sala de aula, as atitudes dos alunos em observar e escutar a professora e fazer constantes anotações confirmava que esse estilo era o que predominava em sala de aula.

Enquanto isso, na disciplina de Contabilidade de Custos, o estilo pragmático foi o que teve maior número de respondentes. Nesse estilo de aprendizagem, o aluno prioriza aprender aquilo que apresente vantagem prática, utilidade, praticidade, tendo a possibilidade de experimentar o que foi aprendido.

Essa, inclusive, é a turma que sugere a aplicação que questões do exame de suficiências ao longo das aulas, denunciando esse estilo de aprendizagem dos alunos que

priorizam aprender coisas ou técnicas priorizando a praticidade, a eficácia e também a capacidade de solucionar problemas.

Também foi observado que a quantidade de respondentes com os estilos reflexivo e teórico foi alta, podendo-se afirmar que essa turma tem estilos bem diversificados, sendo um desafio maior para o professor, que precisa atender a essa demanda com bastante atenção, trabalhando em um formato que possa abraçar os diversos estilos de aprendizagem.

Quadro 5 - Estilos de aprendizagem - Contabilidade de Custos

Estilos	Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Total
Quantidade de alunos	1	4	4	5	14
Percentual (%)	7,14%	28,57%	28,57%	35,72%	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Além dessa observação em relação aos estilos de aprendizagem, foi possível verificar que todos os alunos apresentam, individualmente, estilos diversos de aprendizagem, por mais que exista um estilo predominante (que se sobressaia).

Na contagem dos pontos que definiria o estilo de cada aluno, foram identificados casos como o do aluno “X”, que teve as pontuações dos estilos de aprendizagem bem próximas: 27 para ativo, 23 para reflexivo, 22 para teórico e 23 para pragmático.

Nesse caso, apesar de ter como estilo predominante o ativo, esse aluno apresenta valores consideráveis nos outros estilos de aprendizagem, mostrando que, por mais que exista um estilo predominante, nenhum aluno é totalmente ativo, reflexivo, teórico ou pragmático.

Diante do exposto, observa-se o quanto é importante que o professor passe a identificar os estilos de aprendizagem dos alunos, e, a partir disso, planejar suas aulas, verificando a melhor forma de auxiliar a aprendizagem do aluno diante dos seus estilos de aprendizagem.

4.3.1 Métodos adotados X Estilos de aprendizagem

Uma vez identificados os métodos utilizados pelas professoras e os estilos de aprendizagem dos alunos, é importante refletir sobre a efetividade dos métodos adotados ante os estilos de aprendizagem que foram apurados, mesmo sabendo que esse não é o único fator que faz com que a aprendizagem ocorra satisfatoriamente.

Em relação à aula expositiva, embora seja essencial para apresentação de algum tema, sintetização de informações e conceitos, entre outras coisas, tem como característica a passividade do aluno, uma vez que o professor acaba sendo o centro das atenções.

A utilização desse método é ideal para os alunos que possuem os estilos reflexivo e teórico. Dessa forma, pode-se afirmar que esse método seria o mais eficiente para os discentes da disciplina de Controladoria, onde grande parte dos alunos apresentou esses estilos de aprendizagem como sendo os predominantes.

Outro método utilizado foi o de resolução de exercícios, que auxilia o aluno na fixação de determinado assunto, fazendo com que o mesmo precise rever os tópicos estudados e encontrar soluções para determinados problemas/questionamentos. Utilizando esse método, o professor consegue atingir com maior eficiência aqueles alunos que possuem os estilos pragmático e ativo.

Enquanto isso, o estudo de caso, utilizado apenas na disciplina de Controladoria, que exige do discente um engajamento maior nos estudos e na troca de conhecimento com outros alunos e professores, na busca de encontrar para solução para os casos, consegue alcançar todos os estilos de aprendizagem: o aluno ativo (que é competitivo e se entusiasma com novas tarefas), o reflexivo (que analisa e investiga detalhadamente), o teórico (que gosta de questionar e sentir-se pressionado intelectualmente) e o pragmático (que prefere aplicar o que foi aprendido).

Diante do exposto, reforça-se a importância da identificação do estilo de aprendizagem dos docentes que auxiliará o docente no processo de aprendizagem, mesmo entendendo que não é apenas o método de ensino utilizado que garante o sucesso nesse processo.

4.3.2 Métodos adotados X Assimilação do conteúdo

Um dos tópicos abordados no grupo focal estava associado à assimilação do conteúdo discutido em sala de aula. Em resposta à indagação do pesquisador, os alunos responderam, em uma escala de 1 até 5, o quanto acreditavam ter assimilado do conteúdo da aula. Nessa escala, o número 5 seria apontado caso o aluno tivesse conseguido assimilar 100% do conteúdo.

Para disciplina de Controladoria, os alunos marcaram:

- Pragmático (3);
- Reflexivo (3, 4, 4, 5) e
- Teórico (5 e 5).

Uma vez que a professora dessa disciplina focava mais na aula expositiva, essas respostas dos alunos em relação à assimilação do conteúdo ratificam que a utilização desse método pode proporcionar uma melhor aprendizagem para os alunos reflexivos e teóricos.

Na disciplina de Contabilidade de Custos, as respostas foram:

- Teórico (2 e 1);
- Pragmático (4) e
- Ativo (2)

Nesse caso, onde a docente utiliza em maior número o método de resolução de questões, as respostas dos aprendentes demonstram que a aplicação desse método propicia melhor aprendizagem para aqueles que são pragmáticos e ativos, embora apenas o aluno de estilo pragmático tenha dado como resposta um número alto (4) em relação à assimilação.

Diante do exposto, entende-se que a utilização do método de ensino que condiz com o estilo de aprendizagem pode garantir melhor assimilação do conteúdo. Embora esse não é o único fator que precisaria ser considerado. Ratifica isso, os alunos ativos que não assimilaram bem o conteúdo da disciplina de contabilidade de custos.

Fatores como o relacionamento entre aluno e professor, o cansaço físico e mental do aprendente, o interesse pelo assunto que está sendo abordado, entre outros (que serão abordados nos próximos tópicos) precisariam ser analisados.

4.4 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES EM RELAÇÃO À EFETIVIDADE DOS MÉTODOS DE ENSINO

Sobre os métodos utilizados na disciplina de Contabilidade de Custos (aula expositiva e resolução de exercícios), a professora se posicionou explicando que a utilização de questões em sala de aula é positiva, por fazer com que o aluno raciocine diante dos vários cenários que aparecem nas questões: “Preciso fazer o aluno pensar! Acredito que assim pode facilitar a memorização e o aprendizado”, comentou, em entrevista, a professora da disciplina.

De fato, a utilização do método de resolução de questões possibilita uma melhor fixação do assunto por parte do aluno, uma vez que este precisa pensar sobre o assunto que está sendo abordado na questão e encontrar uma solução para o mesmo, embora, esse método, como já foi discutido, não é o mais indicado para aqueles alunos que possuem um estilo de aprendizagem mais reflexivo ou teórico.

Sobre outros métodos que poderiam ser utilizados na disciplina, a professora apontou a visita técnica, mas, lamentando, explicou que a utilização desse método seria inviável, pelo gasto que o mesmo proporcionaria aos alunos, fazendo com que apenas um pequeno número de discentes participasse desses momentos.

Além da visita técnica, a professora comentou sobre a importância da utilização de sistemas relacionados com a disciplina (ao menos em algumas aulas), porém, explicou que o tempo é curto para essas atividades e também confessou que ainda não possui domínio sobre essa ferramenta: “preciso aprender!”

Observa-se que, em alguns momentos o professor fica impossibilitado de utilizar determinados métodos (visitas técnicas) e em outros o docente acaba, por algum motivo, não utilizando métodos que poderiam abraçar todos os estilos de aprendizagem, como por exemplo, estudo de caso e aulas práticas em laboratório.

Na disciplina de Controladoria, a professora apontou que a aula expositiva possibilita apresentar uma visão geral do conteúdo, utilizando como recurso o datashow e notebook, para apresentação de slides. Explicou que, nesse momento, é realizada a exposição dos conceitos e situações, com a participação ativa dos alunos. Dessa forma, a professora pode introduzir questionamentos a serem respondidos pelos estudantes, dinamizando a aula.

A professora acrescentou que nessas aulas também há espaço para questionamentos, críticas, discussões, reflexões e comentários dos alunos e que, quando possível, experiências práticas são evidenciadas, para demonstrar ou justificar a teoria, garantindo um melhor aprendizado.

A aula expositiva com maior interação do aluno é chamada de aula expositiva participante. Freire e Shor (1986) explicam que, dessa forma, valoriza-se a vivência dos alunos e seu conhecimento concreto, buscando relacionar esses conhecimentos prévios com o assunto que está sendo abordado.

Por sua vez, segundo a professora, a resolução de exercícios é um método eficaz, uma vez que, a partir dele, o estudante consegue fixar melhor o assunto, servindo também para a autoavaliação do aluno, em relação à retenção do conteúdo visto na aula.

A docente afirmou que essa é uma excelente ferramenta, pois proporciona o raciocínio, argumentação e reflexão sobre como e quando aplicar os conceitos, enquanto que a teoria auxilia na resolução de problemas no contexto empresarial, que necessita de tomada de decisões.

O ideal, observando-se que as professoras utilizam o máximo de três métodos, é que ambas consigam utilizar outros métodos existentes. Veiga (1991) expõe que o professor criativo, de espírito transformador, deve buscar inovar sua prática, dinamizando as atividades desenvolvidas em sala de aula. Uma alternativa para a dinamização seria a variação dos métodos de ensino utilizados. Outra opção seria introduzir inovações nos métodos já conhecidos.

4.5 PERCEPÇÃO DOS DISCENTES EM RELAÇÃO À EFETIVIDADE DOS MÉTODOS DE ENSINO

Questionados sobre a percepção em relação à efetividade dos métodos utilizados pelas professoras, os alunos da disciplina de Controladoria, de forma geral, acreditam que a aula expositiva é importante e atende no que diz respeito à assimilação do conteúdo.

Os discentes que possuem o estilo de aprendizagem teórico comentaram que é interessante quando o professor traz algo para expor na sala de aula “desde que seja claramente explicado”, e que a utilização de exercícios garante uma melhor fixação dos assuntos colocados na aula expositiva. Acrescentaram também que a exibição de vídeo ao longo da aula deixa a mesma mais interessante.

Embora concordem com a utilização desses métodos de ensino, os alunos teóricos não deixaram de externar o desejo de participar de visitas técnicas e dinâmicas de grupo, nas quais poderiam discutir mais sobre o assunto abordado, tirando suas dúvidas a partir da experiência com algo mais próximo da realidade profissional.

Comentando sobre outros métodos que poderiam ser utilizados, os discentes falaram que ciclos de palestras e mesas redondas não funcionariam na disciplina de Controladoria, pois poucos alunos participariam da aula, tornando-a monótona, e que, os jogos de empresas, aulas práticas, seminários e estudos de caso poderiam ser interessantes e tornariam a disciplina mais prática, proporcionando ao educando uma visão mais ampla do trabalho dos profissionais da área contábil.

Os alunos reflexivos ressaltaram que a aula expositiva e a resolução de exercícios funcionam bem quando o professor consegue prender a atenção do aluno e que, de forma geral, a junção dos dois métodos é positiva, fazendo com que o aluno consiga fixar o assunto abordado, desde que, na aula expositiva, o professor não fique tão preso aos slides.

Na percepção dos discentes, deve haver mais discussão de temas entre os professores e alunos, deixando a aula mais interessante, principalmente quando a turma colabora e encaram o momento com seriedade. Já o estudo de caso, visitas técnicas e dinâmicas, com exemplos ligados ao dia a dia do profissional contábil, são formas de ver algo mais próximo da realidade, em que o aluno pode contribuir com seu ponto de vista na resolução de problemas, ganhando experiência com o caso apresentado e, conseqüentemente, desenvolvendo sua capacidade de decisão.

Quadro 6 - Percepção dos discentes - Controladoria

Estilo de Aprendizagem	Métodos Utilizados	Métodos sugeridos
Teórico	Aula expositiva e Resolução de exercícios. (utilização de vídeos e apresentação de slides)	Visitas técnicas, Dinâmicas de grupo, Jogos de empresas, Aulas práticas, Seminários e Estudo de caso.
Reflexivo		Discussão de temas, Estudo de caso, Visitas técnicas e Dinâmicas.
Pragmático		Visitas técnicas e Dinâmicas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A única aluna que teve o estilo de aprendizagem definido como pragmático também apoiou a utilização dos métodos utilizados pela professora apesar de demonstrar interesse na participação de visitas técnicas e dinâmicas de grupo.

Observa-se que, de forma geral, os alunos matriculados na disciplina de controladoria aceitam a aula expositiva embora sugeriram a utilização de outros métodos, principalmente aqueles que possibilitem um contato mais próximo com a realidade profissional, como é o caso das visitas técnicas e estudos de caso.

Na disciplina de contabilidade de custos, os alunos teóricos concordam que a aula expositiva e a resolução de exercícios deveriam acontecer apenas em um momento inicial, para se adquirir uma base teórica do assunto, antes de partir para momentos mais práticos como visitas técnicas “onde o aluno conheceria de perto como tudo funciona” ou jogos de empresas “para colocar em prática o que conseguiram absorver na aula expositiva”.

Esse pensamento dos alunos possui o mesmo direcionamento apresentado por Matos (1976) que, falando sobre a aula expositiva, afirma que se trata de um procedimento de ensino por meio do qual o professor apresenta um assunto definindo-o, analisando-o e explicando-o. Para esse autor esse método tem como objetivo conseguir que os alunos adquiram uma compreensão inicial, indispensável para a aprendizagem de um novo assunto. Ou seja, uma aprendizagem total não pode ser alcançada em uma aula expositiva, mas apenas uma compreensão inicial de informações essenciais.

Ainda analisando a percepção dos alunos em relação aos métodos de ensino na disciplina de Contabilidade de Custos, uma discente com o estilo de aprendizagem teórica, demonstrou interesse na utilização de seminários, afirmando que sempre aprendeu muito com a utilização desse método. A aluna mencionou que esse método proporciona um aprofundamento do aluno em determinados assuntos, além de ter como vantagem a possibilidade de aprender mediante as colocações dos colegas, e não apenas do professor.

Quadro 7 - Percepção dos discentes - Contabilidade de Custos

Estilo de Aprendizagem	Métodos Utilizados	Métodos sugeridos
Teórico	Aula expositiva e Resolução de exercícios.	Visitas técnicas, Jogos de empresas, Aulas práticas e Seminários.
Ativo		Visitas técnicas, Aulas práticas, Estudos de caso e Seminários.
Pragmático		Estudo de caso e Jogos de empresas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Alunos pragmáticos também apontaram que a aula expositiva, por si só, não garante a aprendizagem e que, dessa forma, outros métodos deveriam ser utilizados na tentativa de preencher algumas lacunas deixadas pela aula teórica. Esses alunos sugerem momentos mais práticos informando que conseguem assimilar melhor diante de atividades práticas como os estudos de caso e jogos de empresas.

Os alunos ativos sugeriram visitas técnicas e aulas práticas como sendo as melhores opções para que ocorresse a aprendizagem, pois seria com a utilização desses métodos que os discentes teriam uma visão do que realmente acontece no cotidiano profissional. Além disso, destacaram a importância do seminário e estudos de caso, que exigiria do aluno um aprofundamento maior em determinados assuntos.

Em relação a essas sugestões dadas pelos alunos da disciplina de contabilidade de custos, verifica-se que, independente dos estilos de aprendizagem, eles também sugerem a

utilização de métodos como estudos de caso, visitas técnicas, entre outros, que possibilitem maior vivência com o ambiente profissional.

De forma geral, o que se pode concluir desse levantamento, é que, existe o desejo de momentos mais práticos no curso de Ciências Contábeis. Isso ocorre, até mesmo, pelo “desenho do curso”, em que o aluno sabe que conhecer a prática do ambiente profissional faz toda diferença para sua formação. Ou seja, o aluno tem consciência de que é importante participar de atividades que aproximem mais o ambiente acadêmico do ambiente profissional.

Isso também reforça a ideia de que os estilos coexistem, ou seja, os estilos são apenas dominantes, não são puros. Isso significa que o aluno ativo, por exemplo, não deixará de aprender se o professor utilizar apenas aula expositiva. Inclusive, o estilo de aprendizagem pode variar para determinada disciplina, dependendo da característica da mesma.

Sobre a rotina na utilização dos métodos utilizados em sala de aula, Xavier (2011) fala do risco de se levar o aluno ao tédio, desestimulando-o e, conseqüentemente, diminuindo seu rendimento intelectual. Ao contrário disto, as práticas pedagógicas precisam corresponder às perspectivas dos alunos, quanto à dinâmica, flexibilidade e inovação.

4.6 INDÍCIOS DE SIGNIFICAÇÃO

Durante a aula de Controladoria a maioria dos alunos costuma prestar atenção e fazer anotações diante do que estava sendo exposto pela professora, enquanto uma minoria (dois ou três alunos) dava atenção ao celular, inclusive, utilizando-o para jogar.

Nesse caso, cabe observar que, apesar de a tecnologia representar algo facilitador, inclusive no âmbito profissional e educacional, a mesma acaba sendo desagregadora, principalmente quando o aluno não tem maturidade para lidar com ela, não conseguindo separar o momento propício para vivenciar a aprendizagem em sala de aula de um momento adequado para jogos.

A utilização do aparelho celular retrata uma realidade das salas de aula na atualidade que, além de ter ligação com a maturidade do aluno na utilização da tecnologia, pode ser ocasionada pela ausência de significado da aula, para o aprendente. Dessa forma, é importante que o professor busque despertar no aluno o interesse no que está sendo exposto.

Nesse caso, em alguns momentos a professora chamava a atenção da turma, comunicando que aquela informação era importante, explicando que eles poderiam utilizar aquele assunto no ambiente profissional.

Essa atitude da professora acabava surtindo efeito por alguns momentos, uma vez que, mostrando a influência do assunto para o dia a dia do aluno, de fato, a professora conseguia direcionar a atenção dos discentes para o que estava sendo apresentado.

Nas suas colocações, a professora falava pausadamente, alternando entre fazer a leitura dos slides e colocar exemplos ou comentários que achava pertinente. Além disso, a professora utilizou vídeos que retratavam a utilização do assunto com o ambiente profissional, o que acabava sendo algo novo em meio à aula expositiva, chamando novamente a atenção da turma para o que estava sendo apresentado.

No momento da exibição do vídeo, percebeu-se que apenas três alunos ficaram dispersos, inclusive e novamente utilizando o aparelho celular, não conseguindo prestar atenção ao que a professora estava propondo naquele momento.

Observa-se que, mesmo com todo esforço da professora com a elaboração de slides, apresentação de vídeos, exposição o assunto de forma tranquila e apontando a importância da disciplina (tentando dar mais significado a aula), se o aluno não consegue se concentrar na aula a aprendizagem fica comprometida.

Apesar de ser atuante na área contábil (possuindo escritório de contabilidade geral) e conseguindo facilmente colocar exemplos práticos para os alunos, no intuito de dar mais significado ao que estava sendo apresentado (contextualização), a professora não conseguia a atenção de todos por muito tempo.

Nesses momentos os alunos da disciplina de Controladoria pareciam demonstrar mais interesse ao que estava sendo exposto, permanecendo em silêncio (atentos a aula), ou interagindo com a professora diante da exposição da prática profissional vivenciada por ela.

Isso reforça o que argumenta Tavares (2004), quando, explicando os requisitos para que ocorra a aprendizagem significativa, aponta que é importante a atitude explícita do educando em querer aprender.

Nas aulas de contabilidade de custos, os alunos costumavam chegar tarde à sala de aula. Em uma das noites, dos 36 alunos matriculados na disciplina, apenas 10 estavam na sala quando aula iniciou (às 07h20min).

O fato de chegar tarde à aula pode refletir na aprendizagem do discente, uma vez que ele acaba perdendo uma possível fala sobre o que foi visto na aula anterior, ou a apresentação do assunto que seria abordado naquela noite.

4.7 FATORES FACILITADORES DA APRENDIZAGEM

No questionário utilizado para descobrir os estilos de aprendizagem dos alunos, uma das perguntas estava relacionada ao fato de o aluno gostar da disciplina que estava cursando, uma vez que o processo de aprendizagem pode ser influenciado pelo “afeto” que o aluno possui pela disciplina, podendo, portanto, esse fator, influenciar no processo de aprendizagem.

Para responder ao questionamento, o discente precisou apontar um número, em uma escala de 1 até 5, onde 1 é concordo totalmente e 5 é discordo totalmente.

Para a disciplina de Controladoria, o resultado apurado aponta que a maioria dos alunos, de alguma forma, gosta da disciplina, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 8 - Afeto pela disciplina - Controladoria

Escala	1 - Concordo totalmente	2	3	4	5 - Discordo totalmente	Total
Quantidade de alunos	7	2	1	1	0	11
Percentual (%)	63,64%	18,18%	9,09%	9,09%	-	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na disciplina de Contabilidade de Custos o resultado foi bem diferente, uma vez que a maioria dos alunos marcou o número 3 (três) como resposta, como aparece no quadro abaixo.

Quadro 9 - Gostar da disciplina - Contabilidade de Custos

Escala	1 - Concordo totalmente	2	3	4	5 - Discordo totalmente	Total
Quantidade de alunos	1	2	8	3	0	14
Percentual (%)	7,14%	14,29%	57,14%	21,43%	-	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Obviamente, gostar mais, ou menos, de determinada disciplina envolve inúmeros aspectos. Porém, independentemente do ponto de vista, é correto afirmar que gostar da disciplina faz toda diferença no processo de aprendizagem. Assim, professores, alunos e instituições de ensino devem buscar meios que possibilitem ao aluno, de alguma maneira, o “gosto” pela disciplina que o mesmo está cursando, favorecendo o processo de aprendizagem.

Os alunos também foram questionados sobre fatores que consideravam relevantes para que ocorresse a aprendizagem. Entre as respostas obtidas, o que mais chamou a atenção foi a quantidade de alunos (9) que fizeram comentários sobre a forma com que o professor

explica o conteúdo, destacando a importância da clareza do professor no momento de expor o assunto em sala de aula.

Em meio a essa discussão, relacionada ao trabalho do professor, os alunos salientaram a importância da capacitação do docente e, conseqüentemente, o domínio do assunto, fazendo com que o mesmo transmita a informação com maior segurança.

Essa visão de que o professor precisa ter um grande domínio do assunto está ligada ao modelo de ensino tradicional, onde a ideia é que o professor seja “o possuidor de todo conhecimento” e o aluno é o indivíduo passivo que irá para sala de aula em busca de parte desse conhecimento.

Essa visão que se tem do professor vem, aos poucos, se modificando para a ideia de que ele deve ser um facilitador para a aprendizagem do aluno, direcionando-o, auxiliando-o, orientando-o. Dessa forma o aluno passa a ser sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Outro aspecto discutido com os alunos foi o fato de o professor conseguir unir teoria e prática, mostrando, da melhor forma possível, a aplicação da disciplina no cotidiano do profissional contábil.

Esta não é uma tarefa fácil para o docente, principalmente para aqueles que não possuem vivência na área, ou seja, para aqueles que nunca atuaram em escritórios, empresas, etc.

Na opinião dos alunos, o assunto abordado pelo professor precisa ser importante para a profissão, desenvolvendo no discente o espírito investigativo, frente ao que está sendo exposto em sala de aula. Alertam que esses assuntos devem ser apresentados sem pressa e com a prática de exercícios, para que o aluno possa fixar melhor o conteúdo.

Outro ponto que na percepção dos alunos facilita a aprendizagem é o estágio, que propõe vivência no ambiente profissional. Na opinião dos alunos, existe uma grande dificuldade para se conseguir estágios na região, e em alguns casos, o estágio oferecido é o gratuito, não proporcionando nem o valor da passagem, necessária para o deslocamento até o trabalho.

Os alunos falaram ainda da importância da interação entre o professor e seus aprendizes, ressaltando que, geralmente, conseguem aprender melhor os assuntos das disciplinas que são ministradas por professores que são mais “íntimos” dos alunos.

Na observação realizada em sala de aula foi possível identificar o contato dos alunos com as professoras. A professora de Controladoria pareceu ser mais acessível à turma, pois ao

chegar à sala de aula, a professora cumprimentou os alunos com apertos de mão, beijos e abraços, demonstrando ter um bom relacionamento com os alunos.

Enquanto a professora montava os equipamentos para a aula (datashow, notebook, caixa de som,...), por exemplo, os alunos se aproximavam para interagir com ela, inclusive para comentar sobre assuntos não relacionados com a aula, como no caso da gincana que os alunos teriam participado (a professora aproveitou a oportunidade para parabenizar os vencedores).

Antes do início da aula, a professora ainda demonstrou preocupação com os alunos, em relação aos relatórios de estágio supervisionado, que eles precisariam entregar no final do semestre e recebeu de um aluno um livro que a mesma tinha emprestado (a professora recebeu um abraço de agradecimento pela gentileza do empréstimo)

Certamente a existência desse contato mais próximo com os alunos pode ter contribuído para que essa turma tenha apresentado uma quantidade maior de alunos que expressaram gostar da disciplina.

Outro fato interessante que observado, diz respeito a quantidade de alunos (6) que apontaram entender que o interesse e esforço do discente em aprender faz toda diferença para que a aprendizagem ocorra.

Além disso, os alunos acreditam ser importante ter algum conhecimento prévio do assunto abordado em sala de aula. Comentam que, por exemplo, fazer leituras preliminares lembrando assuntos chaves e iniciais sobre o que será apresentado pelo professor facilita a assimilação do conteúdo.

Esses dois últimos pontos, inclusive, vão exatamente ao encontro do que explica a teoria da aprendizagem significativa, onde explicam que alguns dos requisitos essenciais para que a aprendizagem ocorra é a existência de conhecimento prévio e também o interesse do discente em querer aprender.

4.8 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ENCONTRADAS PELOS DOCENTES E DISCENTES

Questionada sobre as dificuldades relacionadas à aprendizagem em sala de aula, a professora de Custos afirmou que os alunos não se identificaram com a disciplina e que se trata de uma turma “complicada”.

A professora disse ainda que, no início do semestre, os alunos caminhavam bem na disciplina, mas, com uma sequência de feriados e outros momentos de faltas dos alunos, a mesma teve dificuldade com o processo de aprendizagem. Inclusive precisou marcar duas aulas seguidas de revisão, antes da aplicação da avaliação. Ela ainda comentou que os alunos realizaram a primeira avaliação com medo, como se existisse “uma espécie de bloqueio”.

Esse bloqueio do aluno pode ter o ocorrido por vários motivos: método utilizado em sala de aula (a maioria dos alunos era reflexivo e teórico e a professora costumava utilizar, na maioria das vezes o método de resolução de questões); a proximidade entre a professora e alunos (não foi observado tanta interação com os alunos como foi observado na aula de controladoria), entre outros fatores.

Em relação às dificuldades no processo de aprendizagem relacionada a disciplina de Controladoria, a professora destacou que o cansaço dos alunos seria um dos maiores problemas, explicando que a maioria deles trabalha o dia todo e que já chegam cansados na sala de aula. De fato, praticamente todos os alunos que participaram da pesquisa estavam conciliando trabalhando e estudo.

Isso retrata a realidade dos alunos dos cursos de ciências contábeis no Brasil, onde, grande parte dos estudantes de cursos noturnos de graduação, precisa conciliar trabalho e estudo, sendo esse um dos fatores apontados como prejudiciais à aprendizagem, uma vez que os alunos chegam em sala de aula, muitas vezes, exaustos pelo dia tumultuado proporcionado pelo ambiente de trabalho.

No grupo focal os alunos também foram questionados sobre suas dificuldades no processo de aprendizagem, onde, a maioria, apontou o cansaço como sendo o grande vilão do processo de aprendizagem, refletindo no sono, estresse, e até mesmo na fome durante o horário das aulas, uma vez que muitos saem do trabalho e vão direto para a faculdade, não restando tempo suficiente para jantar.

De fato, a neurociência explica que o trabalho desgastante, a má alimentação e o sono prejudicam o processo de aprendizagem. Chaves (2017) explica que, muitas vezes, professores e alunos se questionam sobre o que fazer para aprimorar a aprendizagem. O autor aponta que a resposta para esse questionamento é simples: dormir.

Esse mesmo autor explica que, ao longo do dia a adenosina vai sendo produzida e acumulada, em função da atividade encefálica. Por isso, a sensação de cansaço e sonolência é enorme ao final do dia. Quanto mais tempo sem dormir, mais adenosina e quanto mais

adenosina, mais sonolência. Dessa forma, essa sonolência deve levar o indivíduo ao sono, momento em que esse tipo de metabólico tóxico poderá ser retirado do ambiente cerebral.

Os discentes também lembraram de um fato ocorrido na aula de contabilidade de custos. Comentaram que, antes de iniciar a aula, a professora montou uma planilha no quadro preenchendo-a com algumas informações. Na verdade, essa era a resolução do exercício, que a docente achou melhor colocar no quadro, olhando suas anotações, para fazer a explicação em seguida.

Isso gerou comentários dos alunos em relação a possível falta de segurança da professora. Os alunos pontuaram essa insegurança como sendo um fator que dificulta o processo de aprendizagem. Na opinião dos discentes, o ideal seria resolver o problema durante a explicação.

Isso pode não caracteriza insegurança por parte da professora, mas nos lembrar que é sempre bom ouvir a opinião dos alunos, que podem ter uma visão distorcida da atitude de professor em determinados momentos.

Outros pontos comentados pelos alunos estavam ligados a algumas dificuldades com relacionamentos, sejam amorosos ou com os colegas da própria turma, quando os mesmos passam a conversar de forma paralela no horário de aula, atrapalhando a concentração e, conseqüentemente, a aprendizagem.

O professor não poderia deixar de aparecer nessa discussão. Sobre o envolvimento dele no processo de aprendizagem. Nesse caso, os alunos fizeram críticas àqueles que apenas leem o assunto nos slides, são muito teóricos, não são qualificados para determinada disciplina, são desmotivados e não conseguem tirar as dúvidas dos alunos.

Sobre a utilização dos slides, cabe o alerta de que o mesmo deve ser utilizado para colocação de tópicos que possam nortear o professor no momento da fala. Fazendo dessa forma, o professor não terá esse tipo de opinião por parte do aluno, uma vez que não aparecerão textos na apresentação.

Ainda sobre a apresentação de slides, em um dos momentos de observação, ocorrido em sala de aula, foi constatado, em relação aos slides, que o datashow estava muito próximo ao quadro branco, deixando a imagem pequena. Conseqüentemente, os alunos que estavam mais afastados do quadro não conseguiam enxergar o texto dos slides. Esse fato também pode ser visto como uma dificuldade para aprendizagem, uma vez que o aluno, não conseguindo acompanhar a apresentação, acaba ficando disperso.

Sobre a qualificação para determinadas disciplinas, é importante destacar que pode ocorrer de, o professor, por diversos motivos, assumir disciplinas sem ter domínio da área, refletindo naquilo que os alunos chamam de “falta de qualificação na área”, “desmotivação” (do próprio discente), “aulas mais teóricas” (pela falta de vivência e domínio da área) e “dificuldade em tirar as dúvidas dos alunos”.

Diante disso, é importante que as IES, por meio da coordenação de curso, planeje da melhor forma possível a distribuição das disciplinas, inclusive nesse ponto da experiência do professor, fazendo com que problemas alguns pontos citados como dificuldades, como que foram apresentados, sejam sanados.

Outra questão que precisa ser observada é o estado emocional do aluno, que pode influenciar no processo de aprendizagem. Para identificar algo nesse sentido, no grupo focal, o aluno foi convidado a informar um número, em uma escala de 1 até 5, apontando como o mesmo estava se sentindo naquela noite. Nessa escala, o número 1 significa ótimo e o número 5 significa péssimo.

O pesquisador também perguntou aos discentes se eles teriam recebido alguma notícia boa, ótima, ruim ou péssima, próximo ou no mesmo dia da aula, uma vez que esse fato também poderia impactar no processo de aprendizagem.

O quadro abaixo apresenta os resultados por disciplina e também por estilos de aprendizagem dos respondentes.

Quadro 10 - Estado emocional e notícia impactante

Disciplina:	Estilo de Aprendizagem	Como se sente?	Alguma notícia impactante?
Controladoria	Pragmático	3	Nenhuma
	Reflexivo	1	Não respondeu
		3	Muito ruim
		3	Muito ruim
		3	Nenhuma
		3	Nenhuma
	Teórico	1	Ótima
2		Nenhuma	
Contabilidade de Custos	Teórico	4	Nenhuma
		3	Boa
	Pragmático	2	Ruim
	Ativo	2	Ótima

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na disciplina de Controladoria, observa-se que os alunos que possuem o estilo de aprendizagem teórico responderam 1 (um) e 2 (dois), sendo essa, uma numeração indicativa de que eles estavam se sentindo bem.

Essa informação pode ser confrontada com a questão que solicitava a indicação de uma numeração apontando o quanto os alunos teriam assimilado o conteúdo da disciplina, onde, esses mesmos alunos marcaram o número 5 (representando que assimilaram o máximo do conteúdo).

A única aluna que marcou o número 4 (quatro), indicando que não estava se sentindo muito bem naquele dia, foi a mesma que marcou 1 (um) em relação a assimilação do conteúdo que foi exposto naquela noite.

Isso pode significar que, de fato, se sentir bem durante a aula, em relação ao que acontece fora dela, pode ter influência na aprendizagem do discente.

Diante disso, confirma-se o quanto o processo de aprendizagem é complexo, uma vez que, o professor conheça o estilo de aprendizagem do aluno e planeje sua aula com métodos que propiciem a aprendizagem e ainda, mesmo que ele apresente o assunto de forma significativa, a aprendizagem será afetada se o aluno, de alguma forma, estiver bem naquele momento.

4.9 FATORES RELEVANTES A APRENDIZAGEM

Na percepção das professoras entrevistadas, os fatores mais relevantes no processo de aprendizagem seriam:

- Participação do aluno durante as aulas;
- Dedicção do aluno aos estudos;
- Leitura (“os alunos só pegam no livro na aula de revisão” – professora de custos);
- Saúde física e mental;
- Motivação;
- Concentração / atenção dos alunos.

Na percepção dos alunos que participaram do grupo focal, os fatores mais relevantes no processo de aprendizagem seriam:

O aluno:

- Interesse no assunto (sede de aprender);
- Identificação com o curso;

- Motivação.

O professor:

- Domínio do assunto, passar confiança na fala e gostar de ensinar;
- Ser claro, objetivo e explicar sem pressa;
- Interagir melhor com a turma e ter bom humor;
- Proporcionar momentos em que o aluno precise colocar seu ponto de vista (deixando a aula mais dinâmica);
- Proporcionar aulas práticas (não ficar na monotonia);
- Passar exercícios e trabalhos para fixação dos assuntos;
- Consiga prender a atenção da turma;
- Está motivado.

A instituição:

- Ser um lugar confortável (climatizado, limpo e bem iluminado);
- Disponibilizar bons laboratórios e bom acervo de material na biblioteca.

Em relação a esses fatores relevantes à aprendizagem, cabe ressaltar que a “Motivação” foi um dos assuntos mais discutidos. Mitchell (1992) comenta que não é tarefa simples recuperar a motivação de alunos desmotivados, por tratar-se de uma variável multifacetada.

Na tentativa de auxiliar o docente nessa tarefa, Guimarães (2010) sugere o que segue:

- Relacionar a aprendizagem com a sua vida do aprendente, suas preocupações e interesses pessoais (para isso, os professores precisariam identificar e conhecer os objetivos, valores e interesses pessoais de seus alunos);
- Apresentar o valor da utilidade daquela informação, através de verbalização e argumentações (esse argumento de utilidade será eficaz principalmente para os alunos que já estiveram bem definidos quanto ao seu futuro);
- Demonstrar que os conhecimentos ou habilidades que agora devem ser dominados são pré-requisitos para outros que virão mais adiante;

- As tarefas precisam ter a característica de desafios, tendo um grau intermediário de dificuldade, isto é, que não sejam nem fáceis nem difíceis demais, pois, nesses dois casos a motivação estará comprometida (desafios excessivos causam irritação, por outro lado, tarefas fáceis tendem a causar tédio);
- Dar *feedback*, pois ele representa uma das mais importantes formas de interação entre professor e aluno, sendo necessário para que os erros sejam apontados e o aluno não os incorpore como se fossem verdades.

Os comentários das docentes, durante as entrevistas, não apenas confirmam sua compreensão em relação às sugestões apresentadas por Guimarães, como denunciam que essas sugestões são utilizadas em sala de aula.

Ratifica essa afirmação a observação realizada aos longo das aulas, onde o pesquisador pode verificar claramente essas intervenções por parte das professoras no intuito de motivar seus alunos.

4.10 POTENCIALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM A PARTIR DOS MÉTODOS DE ENSINO

Considerando que os métodos de ensino, por si só, não garantem o sucesso da aprendizagem, uma vez que outros fatores são influenciadores desse processo, decidiu-se apontar, nesse tópico, itens considerados facilitadores e agravantes no desenvolvimento da aprendizagem.

Quadro 11 - Fatores facilitadores e agravantes no processo de ensino-aprendizagem

Fatores Facilitadores:	Fatores Agravantes:
<p style="text-align: center;">Alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estejam motivados; - Gostem da disciplina; - Tenham a prática de leitura; - Se identifiquem com o curso; - Tenham atenção e participação nas aulas; - Possuam algum conhecimento prévio; - Dedicção aos estudos fora do ambiente de sala de aula; - Responderem as atividades solicitadas pelos docentes; - Consigam estágio na área. 	<p style="text-align: center;">Alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cansaço físico e mental; - Relacionamentos pessoais conturbados; - Uso de aparelhos eletrônicos durante a aula; - Chegar atrasados na aula; - Não ter interesse pelo assunto; - Conversas paralelas no momento da aula.

<p style="text-align: center;">Professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consigam chamar a atenção da turma para o que está sendo proposto; - Sejam qualificados para disciplina que lecionam; - Transmitam clareza e objetividade na apresentação; - Consigam unir teoria e prática; - Observem os estilos de aprendizagem dos alunos; - Utilizem métodos de ensino que atendam aos estilos de aprendizagem; - Possuam uma boa interação com os alunos. 	<p style="text-align: center;">Professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não fazer leitura dos slides; - Ser muito teórico; - Está desmotivado; - Não conseguir tirar as dúvidas dos alunos; - Que não possuam domínio do assunto; - Pressa ao transmitir o assunto; - Desmotivados; - Que não transmitam segurança em relação ao que está sendo abordado.
<p style="text-align: center;">IES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de aula climatizada, bem iluminada e limpa; - Tenha uma boa biblioteca disponível para os alunos. 	<p style="text-align: center;">IES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não consigam dispor de laboratório para aulas práticas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A partir da identificação desses pontos, os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem podem buscar meios para que ocorram os “fatores facilitadores” e que haja o afastamento ou minimização dos “fatores agravantes”, buscando potencializar a aprendizagem dos discentes.

4.11 TEORIAS SUBSTANTIVAS DECORRENTES DA REALIDADE INVESTIGADA

Esse capítulo tem como objetivo apresentar as teorias substantivas (entendimentos sobre a realidade estudada) construídas a partir da análise das informações coletadas ao longo da pesquisa. Ao todo foram desenvolvidas 7 (sete) teorias relacionadas com a realidade evidenciada.

Quadro 12 - Teorias Substantivas

TEORIAS	ENUNCIADO
1	As turmas são heterogêneas, o que enseja a coexistência de diferentes estilos de aprendizagem, o que se constitui como obstáculo à prática docente.
2	O estilo de aprendizagem é alimentado por fatores motivacionais, necessidades de formação e interesses.

3	Parte do processo de aprendizado individual é singular, o que desafia o docente a implantação de estratégias eficazes.
4	A composição de um <i>mix</i> de estratégias de ensino tende a reduzir focos de insatisfação.
5	As expectativas dos discentes nem sempre são aquelas voltadas para o aprendizado, mas sim, para o alcance de objetivos imediatos externos à sala de aula.
6	Estratégias de ensino elaboradas com a observância dos estilos tendem a ser mais eficazes, portanto, melhor avaliadas.
7	O componente afetivo afigurou-se relevante ao processo de aprendizagem, precisamente no que se refere à receptividade do discente aos conteúdos ministrados.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A teoria fundamentada tem por objetivo oferecer possíveis explicações da realidade, a partir de pesquisas baseadas em dados que afloram os entendimentos convergentes.

Essas sete teorias fundamentadas, não são teorias formais, mas substantivas, referindo-se especificamente às situações estudadas nesse trabalho, não permitindo generalizações.

5 CONCLUSÃO

Este estudo propôs investigar a percepção dos sujeitos objetos da pesquisa em torno da efetividade dos métodos de ensino utilizados no ambiente acadêmico, mapeando o processo de ensino-aprendizagem no curso de Ciências Contábeis.

Diante dos objetivos apresentados, a principal contribuição dessa pesquisa consistiu na discussão de melhorias relacionadas a esse processo, em uma estratégia investigativa que envolveu desde a identificação dos estilos de aprendizagem dos alunos, até a ressignificação dos conteúdos e o papel do professor.

Por meio do levantamento empírico realizado, obteve-se uma análise consubstanciada do processo ensino-aprendizagem, atribuindo ênfase à observação das estratégias de ensino, aprendizagem significativa e estilos de aprendizagem.

Embora essa investigação tenha tido como um dos sujeitos de pesquisa o estudante de Ciências Contábeis, as reflexões advindas atingem um universo maior de indivíduos, porque coloca em relevo uma discussão sobre o fenômeno da aprendizagem, o que compreende a predisposição dos atores sociais envolvidos, competências, condições facilitadoras, ambiente de ensino e apoio institucional.

No rol desses fatores convergentes à aprendizagem significativa, a família não pode ser excluída, pois classicamente exerce um papel importante, de apoio psicoemocional. Todavia elegeu-se como ambiente de investigação a sala de aula.

As observações realizadas reforçaram a importância de compreender como o aluno aprende e a forma como se ensina, englobando nessa reflexão alguns fatores facilitadores desse processo.

Os resultados evidenciaram que, na percepção dos professores, a junção da aula expositiva com resolução de questões proporciona uma melhor aprendizagem, e que nem sempre é possível a utilização de métodos como visitas técnicas e aulas em laboratório. Na opinião dos alunos, os métodos que deveriam ser mais utilizados seriam aqueles fazem com que o aluno fique mais próximo da realidade profissional, como visitas técnicas, aulas em laboratório e estudos de caso.

Verificou-se que os métodos de ensino utilizados pelos professores nem sempre conseguirão atender aos estilos de aprendizagem de forma a garantir a aprendizagem da maioria dos alunos. O ideal seria buscar um “estilo médio de aprendizagem” entre os

discentes ou efetuar “ajustes” nos métodos já existentes, de forma a propiciar o atendimento aos diversos estilos de aprendizagem.

Um exemplo desse ajuste, em uma aula expositiva (método mais utilizado nas aulas) seria que, ao longo das aulas, o professor lançasse questionamentos e reflexões sobre o assunto (reflexivo), apontasse a utilização prática e solucionasse problemas a partir do assunto abordado (pragmáticos), colocasse casos para serem solucionados (ativos) e respondesse aos questionamentos encontrando “modelos” (reflexivos).

Por fim, o processo de aprender não está relacionado apenas às capacidades intelectuais de cada aluno, o processo de aprender envolve, para além das habilidades cognitivas, as relações estabelecidas entre professores e alunos e a identificação dos estilos de aprendizagem. Isso significa que, mesmo um aluno considerado inteligente pode apresentar dificuldades, se a combinação de outros fatores não for bem construída.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. B. et al. Métodos e técnicas utilizadas no ensino da disciplina de contabilidade de custos em cursos de ciências contábeis: um estudo exploratório em instituições públicas de ensino superior no estado do Paraná. In: **XIV Congresso Brasileiro de Custos**, João Pessoa. **Anais do XIV Congresso Brasileiro de Custos**. João Pessoa, 2007.
- ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J.; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora**. Madrid: Mensajero, 2002.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Univille, 2003.
- ANDERE, M. A. **Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação**. 2007. 136f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ANDRADE, C. S. **O ensino de contabilidade introdutória nas universidades públicas do Brasil**. 2002. 138f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BALZAN, N. C. Sete asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional. **Revista e Sociedade**, São Paulo, n. 6, p. 19-30, 1980.
- BANDEIRA-DE-MELLO, R.; CUNHA, C. J. C. A. Grounded Theory. In: Christiane Kleinubing Godoi; Rodrigo Bandeira-de-Mello; Anielson Barbosa da Silva. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Organizações: Paradigmas, Estratégias e Métodos**. São Paulo: Editora Saraiva, v. 1, p. 241-266, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BECKER, F. **O que é construtivismo**. Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II. Universidade Federal de Rio Grande do Sul – PEAD 2009.
- BESSA, V. H. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil SA, 2010.
- BEUREN, I. M. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2003.
- BIGGE, M. L. **Teorias da aprendizagem para professores**. São Paulo: Epu, 1977.

BRUNER, J. S. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1976.

CARVALHO, A. C. B. D.; PORTO, A. J. V.; BELHOT, R. V. Aprendizagem significativa no ensino de engenharia. **Revista Produção**. v. 11, n. 1, p. 81-90, 2001.

CASTRO, A. D. **Piaget e a didática: ensaios**. São Paulo: Saraiva, 1974.

CERQUEIRA, T. C. S. **Estilos de aprendizagem em universitários**. 2000. 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

CHAVES, A. P. R. **A neurobiologia do aprendizado na prática**. Alumnus, 2017.

COCH, D.; ANSARI, D. Thinking about mechanisms is crucial to connecting neuroscience and education. **Cortex**, v. 45, n. 4, p. 546-547, 2009.

COFFIELD, F. et al. **Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review**. London: LSRC, 2004. Disponível em: <<https://crm.lsnlearning.org.uk/user/order.aspx?code=041543>>. Acesso em: 01/8/2017.

COSENZA, J. P. Perspectivas para a profissão contábil num mundo globalizado: um estudo a partir da experiência brasileira. **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 130, p. 43-63, Jul/Ago, 2001.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

CORNACHIONE JR. E. B. **Tecnologia da educação e cursos de ciências contábeis: modelos colaborativos virtuais**. 2004. 383f. Tese (Livre – docência). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos quantitativos, qualitativos e mistos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CROTTY, M. **The foundations of social research: meaning and perspective in the research process**. London: Sage, 1998.

DANTAS, C. C. **A enfermeira gerenciando o cuidado de clientes com HIV/Aids: o não dito pelo feito visando um cuidado igualitário independente da patologia**. 2005. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem Anna Nery, Rio de Janeiro, 2005.

DAWSON, C. **Practical Research Methods: a user-friendly guide to mastering research**. Oxford: How To Books, 2002.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2012.

DIAS, G. P. P.; SAUAIA, A. C. A.; YOSHIKAZI, H. T. Y. Estilos de aprendizagem Felder-Silverman e o aprendizado com jogos de empresa. **Revista Administração de Empresas**. v. 53, n. 5, p. 469-484, 2013.

FAZAN, E.; COSTA, J. C. D. A metodologia do ensino em teoria contábil em uma abordagem dos contextos históricos. In: FÓRUM NACIONAL DE PROFESSORES DE CONTABILIDADE, 7., 2001, Rio de Janeiro. **Anais do II Fórum Nacional de Professores de Contabilidade**. Rio de Janeiro: 2001.

FELDER, R. M. Matters of style. **ASEE Prism**. v. 6, n. 4, p. 18-23, 1996.

FENDT, J.; SACHS, W. Grounded theory method in management research: user's perspectives. **Organizational Research Methods**. v. 11, n. 3, p. 430-455, 2008.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FILHO, M. C. F.; FILHO, E. J. M. A. **Planejamento da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2013.

FOWLER JÚNIOR, F. J. **Pesquisa de levantamento**. São Paulo: Penso, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS A. A.; DORNELLAS D. V.; BELHOT R. V. Requisitos profissionais do estudante de engenharia de produção: uma visão através dos estilos de aprendizagem. **Revista Gestão da Produção e Sistemas**, v. 1, n. 2, p. 125-135, 2006.

FREITAS, M. A. O.; CUNHA, I. C. K. O.; BATISTA, S. H. S. S. **Aprendizagem significativa: caminho para a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes na educação superior em saúde**. Artigo extraído da tese de doutorado Percepções de egressos sobre o processo de ensinar e aprender no curso de educação continuada em enfermagem sob as perspectivas da aprendizagem significativa e de adultos, apresentada à Universidade Federal de São Paulo em dezembro/2013.

FREZATTI, F.; SILVA, S. C. Prática *versus* incerteza: como gerenciar o estudante nessa tensão na implementação de disciplina sob o prisma do PBL? **Revista Universo Contábil**, v. 10, p. 28-46, 2014.

GROSSI, M. G. R.; GROSSI, V. G. R.; SOUZA, J. R. L. M.; SANTOS, E. D. Uma reflexão sobre a neurociência e os padrões de aprendizagem: a importância de perceber as diferenças. **Debates em Educação**, v. 6, n. 12, Jul./Dez. 2014.

GUIMARÃES, S. É. R. et al. **Motivação para aprender: aplicação no contexto educativo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GUJARATI, D. N.; PORTER, D. C. **Econometria básica**. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2011.

IUDÍCIBUS, S. et al. **Manual de contabilidade societária**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

LAFFIN, M. **De Contador a Professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. 2002. 191f. Tese (doutorado em engenharia de produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2002.

LEAL, D. T. B.; CORNACHIONE JUNIOR, E. B. A aula expositiva no ensino da Contabilidade. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 17, n. 3, p. 91-113, 2006.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 37/3, 2005.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

MARQUES, H. R. et al. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. 2. ed. Campo Grande: UCDB, 2006.

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

MARTINS, W. et al. Estilos de aprendizagem em educação a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 10., 2003, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: ABED, 2003.

MATOS, L. A. **Sumário de didática geral**. 12. ed. Rio de Janeiro, Aurora, 1976.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo**. v. 2, n. 1, p. 93-109, Jan./Jun. 2013.

MEIRA NETO, A. **O profissional contábil diante das necessidades decisórias dos empresários e gestores, considerando o ambiente tecnológico atual**. São Paulo: UNIFECAP, 2003.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MIRANDA, L.; MORAIS, C. Estilos de aprendizagem: o questionário CHAEA adaptado para língua portuguesa. **Revista de Estilos de Aprendizagem**, v. 1, n. 1, abril de 2008.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOROZINI, J. F.; CAMBRUZZI, D., LONGO, L. Fatores que influenciam o fator ensino aprendizagem no curso de ciências contábeis do ponto de vista acadêmico. **Revista Capital Científico**, v. 5, n. 1, p. 1679-1991, 2007.

NERICI, I. G. **Introdução à didática geral**. Rio de Janeiro: Científica, 1997.

NOGUEIRA, D. R. Desempenho acadêmico x estilos de aprendizagem segundo Honey-Alonso: uma análise com alunos do curso de ciências contábeis. **Revista Espaço Acadêmico**, Ano XII, n. 137. Out. 2012.

NOSSA, V. **Ensino da contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente**. 1999. 157f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLABUÉNAGA, J. I. R.; ISPIZUA, M. A. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

OLIVEIRA, E. **Contabilidade Informatizada**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLLAIK, L. G.; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 229-241, 2012.

PAVIONE, C. S. S. N.; AVELINO, B. C.; FRANCISCO, J. R. S. Fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva de estudantes do curso de ciências contábeis: análise em uma instituição de ensino superior de minas gerais. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 10, n. 2, p. 196-219, abr./jun. 2016.

PELEIAS, I. R.(organizador) **Didática do ensino da Contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PELEIAS, I. R. et al. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade e Finanças**. v. 18, p. 19-32, 2007.

PIAGET, J.; GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PORTILHO, E. **Como se Aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

REBOUL, O. **O que é aprender?** Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

RESOLUÇÃO CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004. **Institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em ciências contábeis, bacharelado, e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 28 dez. 2004.

REZENDE, M. R. K. F. **A neurociência e o ensino-aprendizagem em ciências: um diálogo necessário**. 2008. 147f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2008.

- RIBEIRO, R. J.; SILVA, S. C. R.; KOSCIANSKI, A. Organizadores prévios para aprendizagem significativa em física: o formato curta de animação. **Revista Ensaio**, v. 14, n. 03, p. 167-183, set-dez, 2012.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- RODRIGUES, A. A aula e suas estratégias de ensino. **UNOPAR Cient. Ciênc. Human, Educ**, v. 16, n. 3, p. 157-161, 2015.
- SANTOS, R. “Jogos de Empresas” aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade. **Revista Contabilidade e Finanças**. v. 14, n. 31, Jan./Abr, 2003.
- SANTOS, L. H. P. **Estratégias e avaliação no processo ensino-aprendizagem e a postura do professor na educação profissional em enfermagem**. 2005. 149 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Editores Associados, 1983.
- SCALDAFERRI, P. M.; GUERRA, L. B. A inserção da neurociência na educação. In: X Semana de iniciação científica e II Semana do conhecimento da UFMG, 2002, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SILVA, D. M. **O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade na FEA-RP/USP**. 2006. 169f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2006.
- SOUZA, A. A.; AVELAR, E. A.; BOINA, T. M.; RODRIGUES, L. T. Ensino da contabilidade gerencial: estudo dos cursos de ciências contábeis das melhores universidades brasileiras. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, Florianópolis, v. 5, n. 10, p. 69-90, 2008.
- SOUZA, L. M.; AVELINO, B. C.; TAKAMATSU, R. T. Estilos de aprendizagem e influência no processo de ensino-aprendizagem: análise empírica na visão de estudantes de contabilidade. **Revista Ambiente Contábil**. Natal-RN, v. 9, n. 2, p. 379 – 400, jul./dez, 2017.
- TAVARES, R. Aprendizagem significativa. **Conceitos**, João Pessoa-PB, v. 10, p. 55-60, 2004.
- TEODORO, J. D. et al. Estratégias de Ensino-Aprendizagem: Estudo comparativo no ensino superior nas áreas de educação e ciências contábeis. In: III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. João Pessoa, 2011.

TOMS, W. M. **Exploring the relationship between Kolb's learning styles and TLP leadership styles in the New Jersey State Police: a correlation study.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – The Graduate School of Education and Human Development, George Washington University, Washington, 2007.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da pesquisa.** Curitiba: IESDE, 2009.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de terceiro grau grau.** São Paulo: Pioneira, 1996.

VEIGA, I. P. A. (org.) **Didática: o ensino e suas relações.** 18. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

VEIGA, I. P. A. (org.) **Técnicas de ensino: por que não?** São Paulo: Papirus, 1991.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: USP, 1988.

XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**, v. 9, n. 1, p. 3-14, 2011.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

MÉTODOS DE ENSINO APLICADOS EM DISCIPLINAS DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS COM ÊNFASE GERENCIAL: UMA ANÁLISE DA EFETIVIDADE ANTE AOS OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM

Prezado (a)

O questionário encaminhado a vossa senhoria se refere à pesquisa científica desenvolvida por mim, Eddie Raoni de Lima Marques, aluno do Mestrado em Controladoria da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

A pesquisa é parte integrante da minha dissertação de mestrado, a qual está sendo conduzida sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Yumara Lúcia Vasconcelos.

A dissertação tem como objetivo analisar a percepção de alunos e professores em relação a efetividade das técnicas de ensino empregadas no desenvolvimento das disciplinas gerenciais ante aos objetivos da aprendizagem propostos, cujo resultado pode ser de grande importância para a educação na área da contabilidade. Por isso, solicito a vossa colaboração no sentido de responder ao questionário.

Ao respondê-lo, estará também autorizando a apresentação dos resultados, preservando a identidade do respondente.

Cabe destacar que devem participar desta pesquisa apenas os alunos que estejam matriculados na disciplina de contabilidade de custos e/ou controladoria.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, poderá entrar em contato por e-mail.

E-mail: eddieraoni@hotmail.com

Grato pela sua participação,

Eddie Raoni de Lima Marques

Seção I - Identificação do respondente

Nesta seção deverão ser apresentadas informações do respondente, bem como da disciplina em que o mesmo está matriculado.

Nome do(a) aluno(a): _____

Marque a disciplina que você está matriculado(a):

- Controladoria
 Contabilidade de Custos

Além de estudar, trabalha?

- Sim
 Não

Em uma escala de 1 até 5, onde 1 é concordo totalmente e 5 é discordo totalmente, você gosta disciplina que está cursando?

- 1 2 3 4 5

Qual(is) fator(es) você considera como sendo relevante(s) para que ocorra a aprendizagem?

Seção II - Estilo de aprendizagem

- Este questionário está sendo aplicado para identificar seu estilo de aprendizagem.
- Não existem respostas corretas nem erradas.
- As respostas serão úteis na medida em que você seja sincero(a) em suas respostas.

Traduza a sua opinião, atribuindo a cada um dos itens do questionário um dos números 1, 2, 3, 4. Marque o número que corresponde à sua opinião, admitindo a seguinte correspondência: 1 – totalmente em desacordo, 2 – desacordo, 3 – acordo, 4 – totalmente de acordo.

1. Recorrentemente tomo decisões, sem levar em conta as consequências.
2. A formalidade inibe a atuação espontânea das pessoas.
3. Penso que agir intuitivamente pode ser sempre tão válido como atuar reflexivamente.
4. Procuo estar atento(a) ao que acontece aqui e agora.
5. Prefiro as ideias originais e novas mesmo que não sejam práticas.
6. Estimula-me o fato de fazer algo novo e diferente.
7. Gosto de estar perto de pessoas espontâneas e divertidas.
8. Recorrentemente, expresso abertamente como me sinto.
9. Gosto de levar a vida espontaneamente e não ter que planejá-la.
10. Sinto-me incomodado(a) com as pessoas caladas e demasiadamente analíticas.

11. É melhor aproveitar o momento presente do que ficar pensando no passado ou no futuro.
12. Apoio ideias novas e espontâneas nos grupos de discussão.
13. Frequentemente, faz mais sentido transpor as normas do que cumpri-las.
14. No geral, falo mais do que escuto.
15. Gosto de buscar novas experiências.
16. Quando algo vai mal, não dou importância e trato de fazê-lo melhor.
17. Incomoda-me ter que planejar e prever as coisas.
18. Frequentemente, eu sou uma das pessoas que mais anima as festas.
19. Frequentemente eu me aborreço, com o trabalho metódico e minucioso.
20. Costumo deixar-me levar por minhas intuições.

1. Agrada-me quando tenho tempo para planejar meu trabalho e realizá-lo com responsabilidade.
2. Escuto mais do que falo.
3. Quando tenho acesso à informação, trato de interpretá-la bem, antes de manifestar alguma conclusão.
4. Antes de fazer algo, estudo com cuidado e pondero suas vantagens e inconvenientes.
5. Gosto de analisar detalhadamente as coisas.
6. Sou cauteloso(a) na hora de tirar conclusões.
7. Prefiro contar com o maior número possível de fontes de informação. Quanto mais dados tiver reunido para refletir, melhor.
8. Prefiro ouvir a opinião dos outros antes de expor a minha.
9. Nas discussões, eu gosto de observar como os outros participantes atuam.
10. Angustio-me quando eu sou obrigado(a) a acelerar muito o trabalho para cumprir um prazo.
11. Incomodam-me as pessoas que sempre desejam apressar as coisas.
12. As decisões fundamentadas em minuciosas análises são mais seguras do que as baseadas na intuição.
13. Prefiro distanciar-me dos fatos e observá-los a partir de outras perspectivas.
14. Prefiro discutir questões concretas a perder tempo com divagações.
15. Escrevo várias versões antes da redação final de um trabalho.
16. Gosto de analisar diversas alternativas antes de tomar uma decisão.
17. Nos debates e discussões, eu prefiro desempenhar um papel secundário a ser o(a) líder ou o(a) que mais participa.
18. Costumo refletir sobre os assuntos e problemas.
19. O trabalho bem feito me traz satisfação e orgulho.
20. Frequentemente, interessa-me saber o que as pessoas pensam.

1. Estou seguro(a) do que é bom e do que é mau, do que é certo e errado.
2. Recorrentemente, eu resolvo os problemas metodicamente.
3. Interessa-me saber quais são os sistemas de valores dos outros e com que critérios atuam.
4. Espontaneamente, adotei uma alimentação saudável, estudo e faço exercícios regularmente.
5. Recorrentemente, entendo-me bem com pessoas reflexivas, e tenho dificuldade para conviver com pessoas demasiadamente espontâneas e imprevisíveis.
6. Prefiro as coisas estruturadas do que as desordenadas.
7. Quase sempre procuro ser coerente com meus critérios e escala de valores. Tenho princípios e os sigo.
8. Não me agrada envolvimento afetivo no ambiente de trabalho. Prefiro manter relações profissionais.
9. É difícil ser criativo(a) e romper com as estruturas.

10. Incomoda-me o fato de as pessoas não levarem as coisas a sério.
11. Tenho tendência a ser perfeccionista.
12. Frequentemente, eu identifico as inconsistências e os pontos frágeis nas argumentações dos outros.
13. Estou convencido(a) de que a lógica e a razão devem prevalecer.
14. Frequentemente, eu procuro chegar a conclusões e ideias claras.
15. Observo que, nas discussões, com frequência, sou um(a) dos(as) mais objetivos e ponderados.
16. Com frequência, olho adiante para prever o futuro.
17. Incomodam-me as pessoas que não atuam com lógica.
18. Diante dos acontecimentos, eu trato de identificar os princípios e teorias em que se baseiam.
19. Nos trabalhos de grupo, prefiro respeitar um método, uma sequência lógica.
20. Evito temas subjetivos, ambíguos e pouco claros.

1. Tenho fama de dizer o que penso, sem rodeios.
2. Creio que o mais importante é que as coisas funcionem.
3. Quando escuto uma nova ideia, procuro pensar como colocá-la em prática.
4. Ajusto-me às normas quando elas servem para atingir meus objetivos.
5. Em uma discussão, não gosto de rodeios.
6. Prefiro as pessoas realistas e pragmáticas do que as teóricas.
7. Atrai-me experimentar e praticar as últimas técnicas e novidades.
8. Frequentemente, eu julgo as ideias dos outros, por seu valor prático.
9. Nas reuniões, eu apoio ideias práticas e realistas.
10. Frequentemente, percebo formas melhores e mais práticas de fazer as coisas.
11. Gosto de experimentar e aplicar as coisas.
12. Penso que devemos chegar logo aos elementos chave das questões.
13. Incomodo-me quando dão explicações irrelevantes e incoerentes.
14. Verifico antes se as coisas funcionam realmente.
15. Sou consciente de que nas discussões eu ajudo a manter os participantes concentrados no tema, evitando divagações.
16. Desconsidero as ideias originais e espontâneas se não as percebo práticas.
17. Creio que, em muitos casos, o fim justifica os meios.
18. Com o intuito de alcançar o objetivo que pretendo, sou capaz de ferir sentimentos alheios.
19. Não me importa fazer todo o necessário para que o meu trabalho seja efetivado.
20. Frequentemente as pessoas creem que sou pouco sensível a seus sentimentos.