



XVI COLOQUIO INTERNACIONAL DE
GESTIÓN UNIVERSITARIA – CIGU

Gestión de la Investigación y Compromiso Social de la Universidad

Arequipa – Perú
23, 24 y 25 de noviembre de 2016

ISBN: 978-85-68618-02-8

A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIÃO EDUCACIONAL DE CASCAVEL/PR SOBRE O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

ANA PAULA MATIAS

FUCAP

cris_demski@hotmail.com

CRISTIANA DEMSKI DA SILVA

UNIVEL

cris_demski@hotmail.com

RENAN CIPRIANI

FUCAP

ciprianirenan@gmail.com

RUY FERNANDES DA SILVA COSTA

UNIVEL

ruyfcosta@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo aborda a percepção dos estudantes de Administração e Ciências Contábeis da União Educacional de Cascavel - UNIVEL, sobre a utilização de metodologias ativas de aprendizagem. A pesquisa foi classificada como bibliográfica, qualitativa, descritiva e de campo e foi realizado através da aplicação de questionários com os alunos do 2º período de cada curso, e, de um total de questionários enviados, 151 foram respondidos, sendo 84 questionários do curso de Ciências Contábeis e 67 do curso de Administração. As metodologias Ativas de aprendizagem, foram implantadas no primeiro semestre de 2016, com a inclusão de novas salas de aprendizagem, projetos integradores em todos os semestres e inserção de conteúdo complementar através da plataforma de conteúdo online (SAGAH). Após a análise dos dados coletados constatou-se que os respondentes têm conhecimento das novas metodologias utilizadas na UNIVEL e consideram relevantes as contribuições para a aprendizagem educacional e para a preparação para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação Superior; Metodologias Ativas; Administração; Ciências Contábeis.

1. INTRODUÇÃO

A grande quantidade de cursos superiores em Administração e Ciências Contábeis ofertados no país atualmente preocupa as entidades responsáveis pela educação com relação à qualidade destes. Uma das grandes questões a serem desenvolvidas pelas instituições que ofertam esses cursos versa sobre como imprimir qualidade e ao mesmo tempo conseguir ofertar aulas interessantes para os alunos, sendo isso possível, a partir da utilização de metodologias ativas de aprendizagem, ou seja, deixa-se o modelo tradicional, aquele em que o professor é o maior responsável pela aprendizagem do aluno, e torna-se o discente o maior ator do processo.

Segundo Moran (2015), na maior parte do tempo os docentes ensinam com materiais e comunicações previamente selecionado ou elaborados, porém, a melhor forma de aprender é combinando atividades, desafios e informação contextualizada, ou seja, é preciso que o aluno consiga experimentar a teoria e a prática durante sua formação, através de metodologias ativas de aprendizagem.

Para Borges e Alencar (2014), metodologias ativas são formas de desenvolver o processo de aprendizagem buscando conduzir à formação crítica. Este tipo de metodologia pode favorecer a autonomia do educando, estimulando a curiosidade e as tomadas de decisões,

Dessa forma, através da utilização de metodologias ativas, tem-se a formação de egressos realmente capacitados e comprometidos com sua formação, que a partir do alinhamento entre teoria e prática possam como profissionais no mercado contribuir com empresas e organizações em sua área de formação. Este profissional terá capacidade de resolver novos problemas através da reflexão e busca de soluções, sem depender totalmente de alguém para lhe guiar.

O presente artigo aborda, primeiramente, os conceitos necessários para o entendimento dos temas propostos. Na sequência, estabelecem-se os critérios metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados referentes à pesquisa. Posteriormente, são apresentados os resultados encontrados e por fim expõe-se as considerações finais acerca da percepção dos discentes sobre a utilização de metodologias ativas no curso de Administração e Ciências Contábeis em análise.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, foi criada em 1920, a partir do Decreto nº 14.343 e reunia, administrativamente, Faculdades profissionais já existentes, sendo está mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades (OLIVEN, 2002).

De acordo com Oliven (2002) e Trindade (2008), a fase inicial do Ensino Superior brasileiro teve como foco a construção de uma estrutura que permitisse o desenvolvimento de um país independente, além de propiciar o desenvolvimento social. Quanto à expansão do ensino público superior no Brasil, Oliven (2002 p. 31), retrata que:

Durante a Nova República, foram criadas 22 universidades federais, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais. Cada unidade da federação passou a contar em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal. Durante esse mesmo período, foram, também, criadas 9 universidades religiosas, 8 católicas e 1 presbiteriana. Concomitantemente a esse processo de integração, ocorreu uma expressiva expansão das matrículas acentuando-se, com isso, a mobilização dos

universitários, que tiveram, na criação da UNE (União Nacional dos Estudantes), em 1938, um elemento importante para a sua organização.

Ainda segundo Oliven (2002), durante o período militar, as universidades passaram a ser objeto de ingerência do governo federal, pois este espaço destinado a reflexão foi considerado anarquista, e durante este período muitos professores foram afastados e o sistema de educação passou a ser acompanhado pelos sistemas de informação implantados.

Percebe-se que durante este período, devido a falta de interesse do Governo Militar, muito deixou-se de desenvolver na Educação brasileira, visto que os principais atores, os membros da academia, estavam sofrendo perseguições e represálias, impedindo que focassem seus esforços na construção do conhecimento e no desenvolvimento do saber.

Em 1968, com a Reforma Universitária (Lei nº5540/68), de acordo com Francisco, Melo e Michels (2013), abriram-se novas discussões sobre a importância da pós-graduação e do conhecimento científico, além disso, promoveu discussões sobre a estrutura da Educação Superior brasileira.

Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, a educação passa a ser direito constitucional. A carta magna em seu artigo 205 assegura que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

A partir de 1996, com o surgimento da Lei 9.394, considerada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), muitas inovações para o ensino brasileiro, principalmente o superior, foram possíveis, sobretudo pelas possibilidades abertas para a iniciativa privada. (FRANCISCO; MELO; MICHELS, 2013).

Segundo INEP (2012), a realidade é que hoje tem-se um desenvolvimento relevante no processo de consolidação da educação superior. Os dados mostram um total de matrículas de 6.739.689 em um cenário de 2.365 instituições, sendo que 2081 são instituições privadas, e que contam com 30.420 cursos de graduação espalhados por suas diversas modalidades. Isso está estruturado de modo alinhado com as constatações de Ramos e Lobo (2010), e que evidenciam a dinâmica competitiva das instituições brasileiras, sendo que a grande maioria é formada por instituições privadas e que não tem intenção de concentrar seus esforços em pesquisa e extensão.

Percebe-se que a partir da LDB e com a abertura da possibilidade da iniciativa privada fazer parte do Ensino Superior do Brasil, houve uma grande alavancagem na abertura de instituições e cursos, contribuindo para o aumento dos níveis de graduados que chegam no mercado de trabalho.

2.1.1 O Curso de Graduação em Administração: Considerações e Informações Gerais

Miranda et. al. (2008), diz que o ensino da Administração no Brasil, desde o seu início, baseou-se no sistema de ensino americano, inclusive com a utilização de bibliografias, modelos curriculares e com a participação de professores americanos como docentes nos primeiros cursos realizados.

Os cursos de graduação em administração no país expandiram-se rapidamente: de apenas 2 (dois) cursos em 1954, passou-se para 31 (trinta e um) em 1967, 454 (quatrocentos e cinquenta e quatro) em 1995 e dados INEP de 2011, apontam que existem 1.447 (um mil

quatrocentos e quarenta e sete) cursos de administração no país, sendo 132 (cento e trinta e dois) na iniciativa pública e 1.315 (um mil trezentos e quinze) na iniciativa privada.

O Censo do Ensino Superior de 2011 indicou que, naquele ano, formaram-se 126.336 (cento e vinte e seis mil trezentos e trinta e seis) graduandos em Administração (nas suas diversas habilitações). Destes, somente 15.084 (quinze mil e oitenta e quatro) formaram-se em escolas públicas, enquanto que 111.252 (cento e onze mil duzentos e cinquenta e dois) formaram-se em escolas privadas.

SACCOL e MUNCK (2003) justificam o crescimento dos cursos de Administração devido a demanda existente no mercado, especialmente em regiões de maior concentração e diferenciação produtiva, e pelo baixo custo de estruturação dos cursos.

Segundo Saccol e Munck, (2003), o primeiro currículo mínimo do curso de Administração foi criado em 1966, quando se institucionalizaram no Brasil a profissão e a formação de Técnico em Administração. Logo as Diretrizes Curriculares em Administração (março de 2001) indicavam que o curso de Administração “deve buscar a construção de uma base técnico-científica que permita aos alunos desenvolverem um processo de auto questionamento e aprendizado, de modo a torná-los capazes de absorver, processar e se adequar, por si mesmos, às necessidades e aos requerimentos das organizações do mundo moderno”.

2.1.2 O Curso de Graduação em Ciências Contábeis: Considerações e Informações Gerais

A história da Contabilidade no Brasil iniciou-se a partir da época Colonial, a partir da necessidade dos controles contábeis para o desenvolvimento das primeiras Alfândegas em 1530. A partir disso criou-se uma preocupação com o ensino comercial da área contábil, pois, no ano de 1549 são criados os armazéns alfandegários e para controle desses, Portugal nomeou Gaspar Lamego como o primeiro Contador Geral das terras do Brasil (REIS; SILVA, 2008).

Essa situação permaneceu até a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, que fez com que houvesse um aumento de gastos e assim a necessidade de melhorar o controle das contas públicas (PELEIAS; BACCI, 2004). Para Reis e Silva (2008), a partir deste contexto, em 1809, foram oficializadas as Aulas de Comércio no Brasil, com a nomeação de José Antônio Lisboa, como o primeiro professor de Contabilidade do Brasil.

Segundo Peleias e Bacci (2004), em 1846, foi criado o regulamento para as “aulas de comércio”, com duração estabelecida em dois anos, onde os alunos deveriam passar por exames de Matemática, Geografia, Economia Política, Direito Comercial, Prática das Principais Operações e Atos Comerciais para obter seu diploma. Um outro marco para o ensino de Contabilidade no Brasil foi a promulgação do primeiro Código Comercial Brasileiro em 1850, obrigando as empresas a apresentar balanços gerais ao final de cada ano e manter registros contábeis uniformes.

Na década de 30 houveram modificações e regulamentações da profissão contábil no Brasil, obedecendo as mudanças advindas do cenário educacional, porém, até o momento não havia o curso de bacharelado em Ciências Contábeis (MARION e ROBLES JÚNIOR, 1998).

Apenas em 1945, através do Decreto-Lei nº 7.988 criou-se o curso, e apenas em 1946 com a fundação da Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade da USP (FEA), é que iniciaram as pesquisas científicas de Contabilidade, neste mesmo ano foram criados os Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e os Conselhos Regionais de Contabilidade (CRC's), conforme Decreto-Lei nº 9.295 (REIS; SILVA, 2008).

Desde sua criação até hoje muito se evoluiu na profissão contábil, tanto no ensino como valorização da profissão, hoje, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004), evidenciam

que o profissional de Ciências Contábeis deve: I - compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização; II - apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas; e III - revelar capacidade crítico-analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

2.2 METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO

Segundo Gemignani (2012) o grande desafio deste início de século é a busca por metodologias inovadoras que possibilitem a formação de seres éticos, históricos, críticos, reflexivos, transformadores e humanizados, não simplesmente treinados para reproduzir o que lhes foi dito em sala de aula.

Brians, Dounoucos e Frye (2012), dizem que nos últimos anos tem aumentado a tentativa das instituições em propiciar ambientes de aprendizagem ativos, aumentando a participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Porém, esta não é uma ideia nova, já que Chickering e Gamson (1987), já diziam que o uso de metodologias ativas propiciam um melhor engajamento dos estudantes de graduação, melhorando sua aprendizagem.

Para Demo (2004), para que os alunos assimilem os conteúdos de sala de aula e realmente aprendam é preciso que haja um processo reconstrutivo com relação entre teoria e prática, desencadeando ressignificações e a produção de novos saberes.

Entende-se que é preciso buscar formas de realmente formar cidadãos que possam contribuir com a sociedade de forma ética e justa e não somente como meros reprodutores de conteúdo que pouco contribuem para o desenvolvimento de empresas e organizações.

De acordo com Gemignani (2004), para que se possa formar este tipo de profissional é importante que os próprios professores sejam reformados e aprendam a pensar, a correlacionar teoria e prática e a buscar a resolução de problemas.

Segundo Freire (2006), a metodologia ativa estimula processos baseados em ação-reflexão-ação, tornando o estudante protagonista de seu próprio aprendizado, por meio de problemas que lhe desafie e lhe permite pesquisar e descobrir soluções para os problemas levantados.

Um ambiente centrado no aluno torna a aprendizagem mais democrática, pois oferece aos estudantes oportunidade para a reflexão, análise e síntese e faz com que o docente transfira para o estudante responsabilidade de aprender (DOYLE, 2008; MACHEMER e CRAWFORD, 2007).

Percebe-se que quando se trata de metodologias ativas, o docente é um intermediário entre o aluno e o saber, deixando de ser considerado o único, ou o mais importante meio de aprendizagem e mostrando ao aluno como realmente produzir e aplicar conhecimento, transformando-o de ouvinte passivo para participante ativo.

2.2.1 Aprendizagem Baseada em Problemas

Na década de 60, a necessidade de adequação das metodologias de ensino com os diversos movimentos sociais e filosóficos, impulsionaram a união de diversas práticas didático-pedagógicas de modo a favorecer o conhecimento como objetivo da sociedade. Nesse contexto a educação superior necessita buscar métodos de valorizar o percurso e experiência na vida dos alunos (ARAÚJO, 2009).

Tendo este cenário como propulsor, a técnica de aprendizado com base na problematização, conceito derivado do inglês (PBL - *Problem Based Learning*), teve origem em 1969 como proposta metodológica de ensino na McMaster University, Canadá.

Inicialmente a proposta tecnicista foi dirigida para o estudo de medicina, porém, atualmente é possível perceber a sua aplicação nas mais diversas esferas do sistema educacional (WILKERSON; GIJSELAERS, 1996).

Apesar de ter sido concebida a um pouco mais de 40 anos, a PBL é considerada inovadora a partir do momento que consegue integrar atividades de outras teorias educacionais e operar na forma de um conjunto consistente de atividades, como exemplo a investigação e solução de problemas. As teorias de psicologia cognitiva aborda as atividades citadas anteriormente como aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem (GIJSELAERS, 1996).

A luz de Navarro (2006), a aprendizagem baseada em problemas é uma estratégia eficaz, de modo que partindo da interação dos alunos é possível melhorar o nível qualitativo do aprendizado dos alunos. Soares (2008), ainda colabora informando que o PBL busca conceber ao aluno um conhecimento mais amplo e denso, e ainda, passivo de estratégias e comportamentos distintos de outras estratégias.

Faz-se aqui referência a estratégia de permitir que o aluno tenha uma maior proximidade no processo de aprendizagem, envolvendo-se a ponto de se tornar um sujeito ativo na formação do conhecimento, onde um conjunto de habilidades devem ser estimuladas de modo a resolver um problema identificado.

Araújo (2009) cita que o PBL promove 3 situações típicas da técnica, são elas: (i) Integração (ii) motivação (iii) aprendizagem profunda. Essas situações são necessárias para que o aluno lide com situações que irão compor sua vida profissional. Quando há uma percepção por parte do aluno que o que ele realiza em sala é, na maioria das vezes, a realidade enfrentada por algumas empresas, ele percebe a necessidade de se manter ativo, e utilizar a teoria acadêmica para solucionar problemas.

De acordo com Schmidt (2001) o processo de PBL se divide em 7 principais passos, são eles:

1. Esclarecer termos e expressões no texto problema;
2. Definir o problema;
3. Analisar o problema;
4. Sistematizar análise e hipóteses de explicação, ou solução, do problema;
5. Formular objetivos de aprendizagem;
6. Identificar fontes de informação e adquirir novos conhecimentos individualmente;
7. Sintetizar conhecimentos e revisar hipóteses iniciais para o problema.

De acordo com o autor, os passos definidos para a estratégia de aprendizagem devem ocorrer de modo interdependente e sincronizado, evitando assim que comprometa a retroalimentação do processo.

Corroborando com a ideia de Schmidt, Park (2006) aborda de forma clara as atividades em cada etapa.

O primeiro passo é o esclarecimento do assunto que está sendo abordado, nesse ponto há necessidade de uma leitura atenta no conteúdo disposto, como objetivo de compreender o cenário e contexto da situação. Nessa etapa, as variáveis genéricas devem ser esclarecida, bem como, a delimitação do assunto. Ainda nesse primeiro passo, cada membro da equipe deve formular hipóteses, sem sofrer influência do professor ou demais membros da equipe.

Posteriormente, inicia-se a discussão em aberto sobre os problemas identificados. Nesse momento, para que ocorra um bom andamento das atividades, é importante que os membros da equipe tratem com respeito a opinião dos demais e percebam que o momento é de aprendizado.

Após a discussão o professor deve intervir, compilando as informações e relacionando o problema com a contribuição inicial dos conhecimentos prévios. Fica sob responsabilidade dos alunos, nesta etapa, explorar os pontos positivos e negativos em busca de um consenso.

Na próxima etapa é necessário a elaboração dos objetivos de aprendizagem. Nesta, o grupo deve delimitar quais itens devem ser estudados, sendo que esta pesquisa deve ser como objetivo a diversificação de informações para discussão em grupo.

Por último é realizado uma segunda sessão, onde os grupos devem arguir sobre os assuntos estudados de modo a solucionar o problema, porém buscando uma retroalimentação do contexto, onde busca-se a caracterização do cenário frente o assunto estudado.

Segundo Forsythe (2002), a base do PBL é o trabalho conjunto, em pequenos grupos, pesquisem e gerem informações necessárias para solucionar um determinado assunto. Como o sistema é centrado no aluno a ideia principal é que ele aprenda fazendo e experimentando.

2.2.2 Aprendizagem Baseada em Projetos

A estratégia de (ABP - Aprendizagem baseada em projetos) apesar de ter surgido nas primeiras décadas do século XX, é uma das formas de aprendizagem mais eficazes de envolver o aluno em relação ao conteúdo a ser abordado, essa estratégia tem sido estudada não só como metodologia ativa de aprendizagem, mas como alternativas para se adotar práticas inovadoras na educação (CAMPOS, 2011).

De acordo com Stepien, Gallagher (1998), a ABP exige tanto do professor como do aluno um maior empenho nas atividades. O professor precisa repensar suas práticas didáticas e formular melhores formas e ministrar conteúdo com base no respaldo dos alunos sobre a atividade. Pelos alunos, a técnica permite eles sejam responsáveis pela criação do seu conhecimento, da forma que melhor lhe convém, esse esforço pessoal cria uma fixação maior do conteúdo, deixando-o mais duradouro do que outro simplesmente informado por terceiros.

Faz-se aqui referência ao modo de permitir e incentivar que o aluno seja o ator do processo de aprendizagem, deixando o professor como um mediador e parceiro do estudante na descoberta do conhecimento e não o transmissor de informações. O professor, pela estratégia ABP, orienta a discussão para os assuntos a serem abordados, delega prioridades e aproxima os estudantes do ambiente de pesquisa.

Segundo Grant (2002), a estratégia por possuir um foco no cooperativo, necessita uma completa interação das equipes. Os objetivos do projeto em questão devem ser delimitados em grupos, assim como, todas as demais etapas. No processo, a equipe deve conjuntamente realizar um planejamento das etapas a se realizar. Essa estrutura não possui uma padronização, podendo variar conforme a necessidade e profundidade dos aspectos abordados.

De acordo com Markham (2008), os passos nos quais os alunos devem percorrer são:

- Desenvolvimento da ideia do projeto - normalmente este primeiro item é delimitado pelo conselho superior da instituição, buscando assuntos que contribuam para a sociedade.
- Definir o escopo do projeto - definição das operações a serem realizadas, coletas de dados in loco, questionários de encaixam nesta etapa.
- Seleção dos padrões - Nesta etapa o ambiente é verificado para perceber a padronização das partes que compõem o todo.
- Incorporação dos resultados - A compilação dos dados se faz necessária para quantificar as partes.
- Desenvolvimento - Aplicação prática das sugestões atribuídas pela equipe e reconhecimento da funcionalidade das mesmas. Neste ponto, vale ressaltar que pode

surgir mais de uma solução para o problema, devendo o grupo de alunos identificar a que soluciona com maior eficiência.

Para todas as etapas, é imprescindível a participação do professor como forma de mediar e direcionar as atividades, porém, a liberdade de opinião e contestação deve ser admitida, sendo o senso crítico um dos objetivos de aprendizagem.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo teve como objeto de estudo os estudantes do 2º período do curso de Administração e 2º período do curso de Ciências Contábeis da União Educacional de Cascavel - UNIVEL, instituição localizada na cidade de Cascavel/PR. O curso de Administração da UNIVEL, conceito 4 no ENADE, teve seu funcionamento autorizado em 1995, iniciando sua primeira turma em 1996. Já o curso de Ciências Contábeis teve seu funcionamento autorizado em 1999, iniciando sua primeira turma em 2000.

Para a realização da pesquisa em questão utilizou-se de um questionário adaptado de Madureira, Noé Loureiro et. al. (2011) com perguntas fechadas, cujo objetivo é de verificar a percepção dos discentes quanto ao método de ensino-aprendizagem utilizado em sala de aula. Os questionários foram encaminhados a todos os alunos do 2º período de cada curso, e, de um total de questionários enviados, 151 foram respondidos, sendo 84 questionários do curso de Ciências Contábeis e 67 do curso de Administração.

Para com Richardson (1999) os questionários têm como objetivo cumprir duas funções na pesquisa, sendo de descrever características e de medir determinadas variáveis de um cunho social. A seguir serão apresentadas tabelas e gráficos com os resultados obtidos.

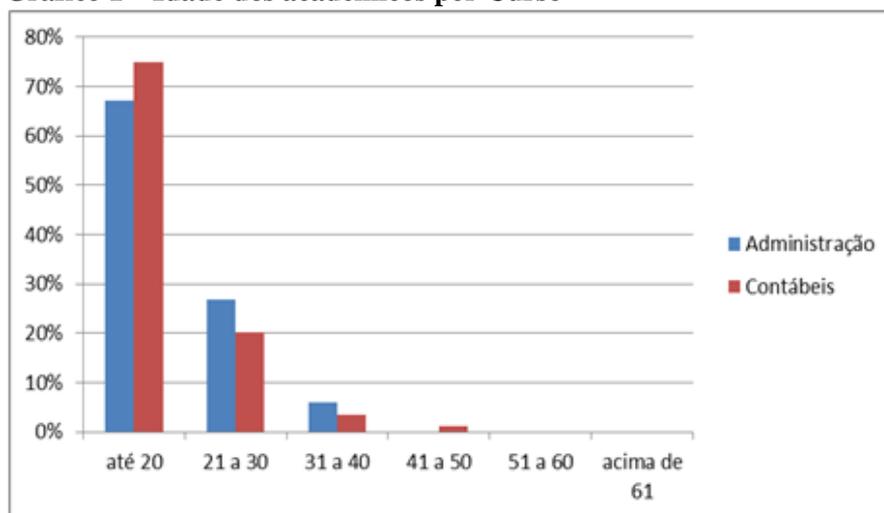
A pesquisa consistiu-se em uma pesquisa bibliográfica, para o levantamento da fundamentação teórica, qualitativa, descritiva e de campo. As Metodologias Ativas de Aprendizagem foram implantadas no primeiro semestre de 2016, no curso de Administração com a inclusão de novas salas de aprendizagem, projetos integradores em todos os semestres e inserção de conteúdo complementar através da plataforma de conteúdo online (SAGAH). O curso de Ciências Contábeis, vem utilizando Metodologias Ativas de Aprendizagem desde o início do seu curso, de forma que os alunos já vivenciam em sala os fatos que ocorrem no dia a dia da profissão contábil.

4. COMPARAÇÃO ENTRE A PERCEPÇÃO DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS PELOS DISCENTES DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVEL

A análise desta pesquisa foi realizada a partir de 67 questionários respondidos pelos discentes do curso de Administração e 84 do curso de Ciências Contábeis da UNIVEL com o objetivo de constatar qual a percepção destes alunos quanto ao método de ensino-aprendizagem utilizados em sala de aula. Cabe ressaltar que a análise foi pautada a partir das respostas dos discentes, bem como os resultados foram explicitados por meio de tabelas e gráficos.

Quanto ao primeiro quesito, observa-se que tanto o curso de Ciências Contábeis quanto o curso de Administração apresentaram em sua maior parte um público jovem, ou seja 67% dos respondentes de Administração possuem idade de até 20 anos e os de Contábeis com um percentual de 75%. O maior percentual nas idades compreendidas entre 21 a 30 anos foi do curso de Administração, com 27% enquanto o de Contábeis foi de 20,24%, conforme nos demonstra o gráfico 1:

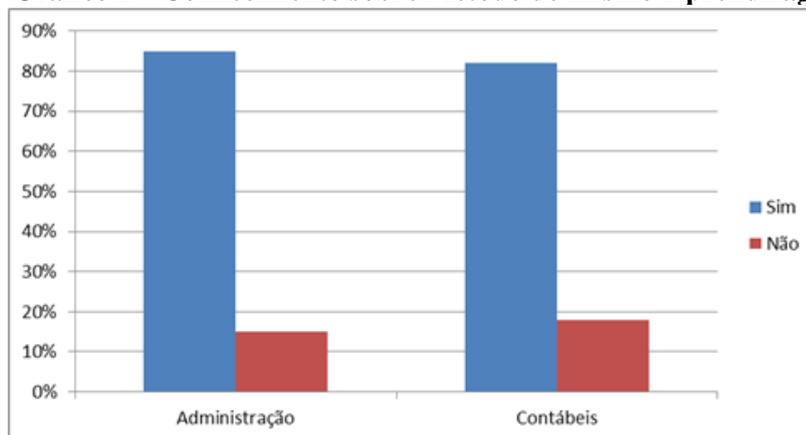
Gráfico 1 – Idade dos acadêmicos por Curso



Fonte: Dos autores (2016)

Com relação ao conhecimento por parte dos discentes sobre “o que é método de ensino-aprendizagem”, 85% dos acadêmicos do curso de Administração responderam que sabem o que é ensino-aprendizagem, assim como os 82,14% do curso de Ciências Contábeis. Por outro lado, apenas 15% dos acadêmicos do Curso de Administração desconhecem este termo, acompanhado das respostas dos acadêmicos de Ciências Contábeis que também responderam que não conhecem, com um percentual de 17,86%, revelando, assim, que a maior parte dos cursos tem conhecimento do que é ensino-aprendizagem, conforme nos demonstra o gráfico 2:

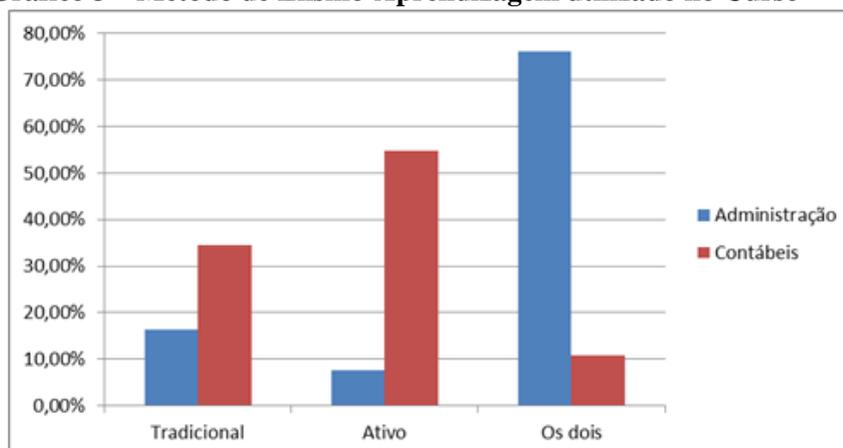
Gráfico 2 – Conhecimento sobre Método de Ensino-Aprendizagem



Fonte: Dos autores (2016)

Também foi perguntado para os discentes “qual método de ensino- aprendizagem já fez parte do seu curso”, sendo que a maior parte dos acadêmicos do curso de Administração responderam que os dois métodos, tradicional e ativo, já fizeram parte do seu curso com um percentual de 76,10% dos respondentes, enquanto que os acadêmicos de Ciências Contábeis têm utilizado mais o método ativo, com um percentual de 54,76%, seguido do método tradicional com um percentual de 34,52%, demonstrando assim uma forma mista de ensino-aprendizagem nos dois cursos, conforme nos demonstra o gráfico 3:

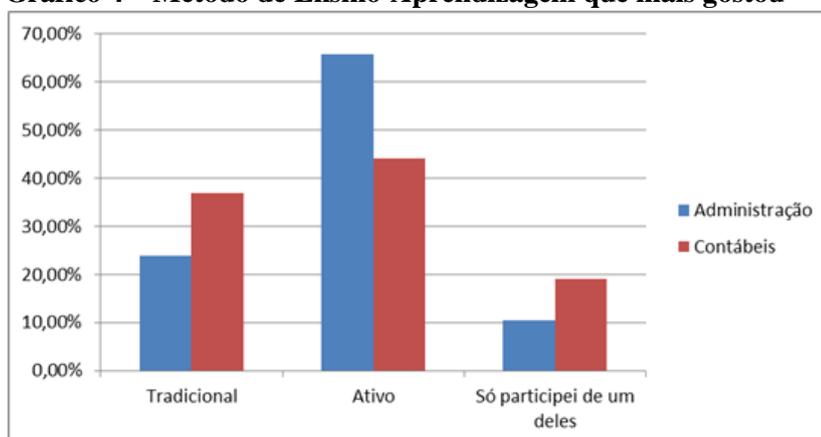
Gráfico 3 – Método de Ensino-Aprendizagem utilizado no Curso



Fonte: Dos autores (2016)

Quanto a utilização dos métodos de ensino-aprendizagem, foi perguntado aos discentes “quais dos métodos mais gostou de participar”, sendo que 65,70% dos acadêmicos do curso de Administração responderam que gostaram mais das metodologias ativas, seguido do ensino tradicional que foi de 23,90%, enquanto que 44,05% dos acadêmicos do curso de Ciências Contábeis tem preferido a metodologia ativa, acompanhado da metodologia tradicional com um percentual de 36,90% , revelando, assim, que a metodologia ativa tem chamado mais atenção quando o assunto é ensino-aprendizagem, não deixando de lado o ensino tradicional, pois como se observa, ainda é influente, conforme demonstra o gráfico a seguir:

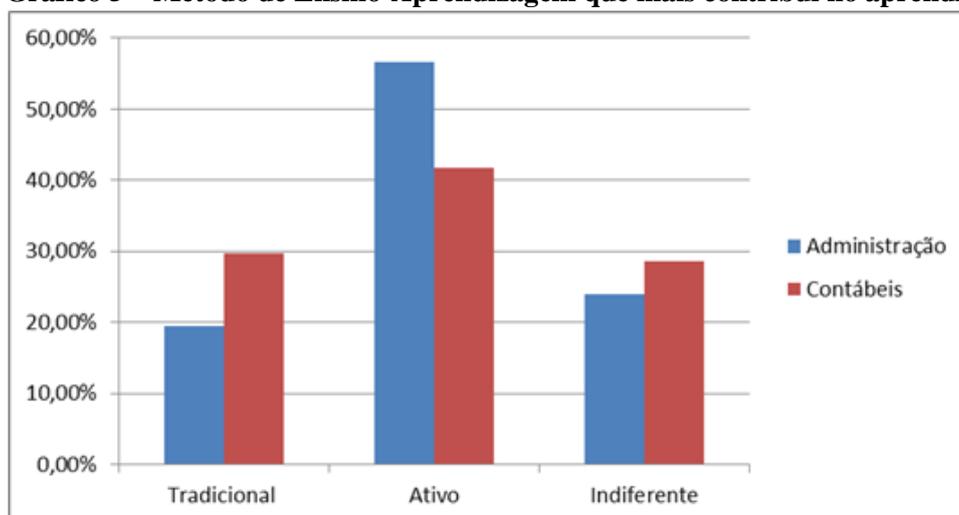
Gráfico 4 – Método de Ensino-Aprendizagem que mais gostou



Fonte: Dos autores (2016)

Quanto a contribuição destes métodos no aprendizado, foi feita a pergunta para os discentes “quais dos métodos você acha que contribuiria mais para o seu aprendizado”. Foi respondido pelos acadêmicos do curso de Administração, em sua maioria, que a metodologia ativa contribui muito para o aprendizado na graduação, com um percentual de 56,70%, acompanhado das respostas dos acadêmicos de Ciências Contábeis com um percentual de 41,67%, enquanto que o método de ensino tradicional representou apenas 19,40% e 29,76% para os cursos de Administração e Ciências Contábeis, respectivamente, demonstrando que os acadêmicos têm aprendido muito com a metodologia ativa, sem abrir mão do ensino tradicional, conforme nos demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Método de Ensino-Aprendizagem que mais contribui no aprendizado

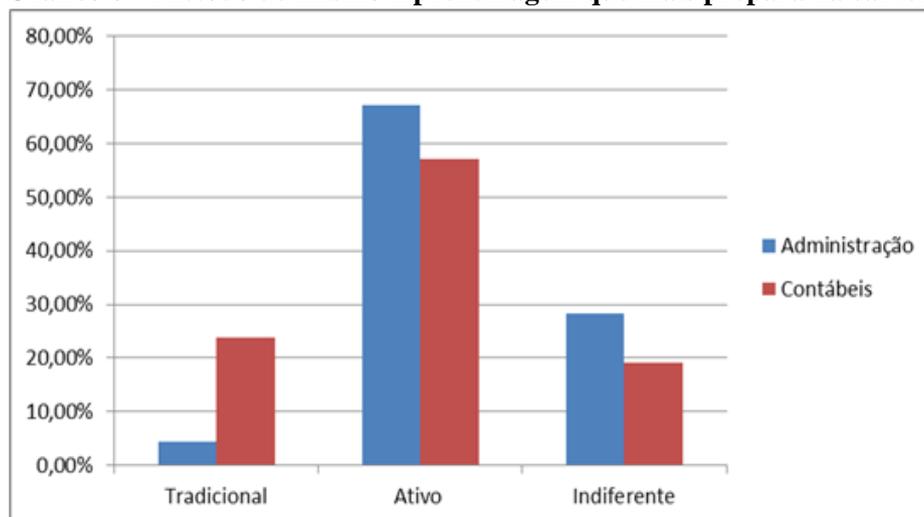


Fonte: Dos autores (2016)

Quanto a preparação para a carreira profissional, foi feita a pergunta “você acha que o método ativo faria de você mais preparado para a sua carreira profissional”, foi respondido pela maior parte dos acadêmicos de Administração que o método ativo contribuiria muito mais, com 67,20% dos respondentes, assim como os acadêmicos do curso de Ciências Contábeis também afirmaram que essa mesma metodologia tem contribuído para a preparação da carreira profissional, com um percentual de 57,14%.

Já o método tradicional ficou em segundo plano com um percentual de 4,5% para os acadêmicos de Administração e 23,81% para os de Ciências Contábeis, demonstrando, assim, mais uma vez, uma boa expectativa por parte dos acadêmicos, no uso da metodologia ativa, sem descartar o uso do método tradicional, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 6 – Método de Ensino-Aprendizagem que mais prepara na carreira profissional

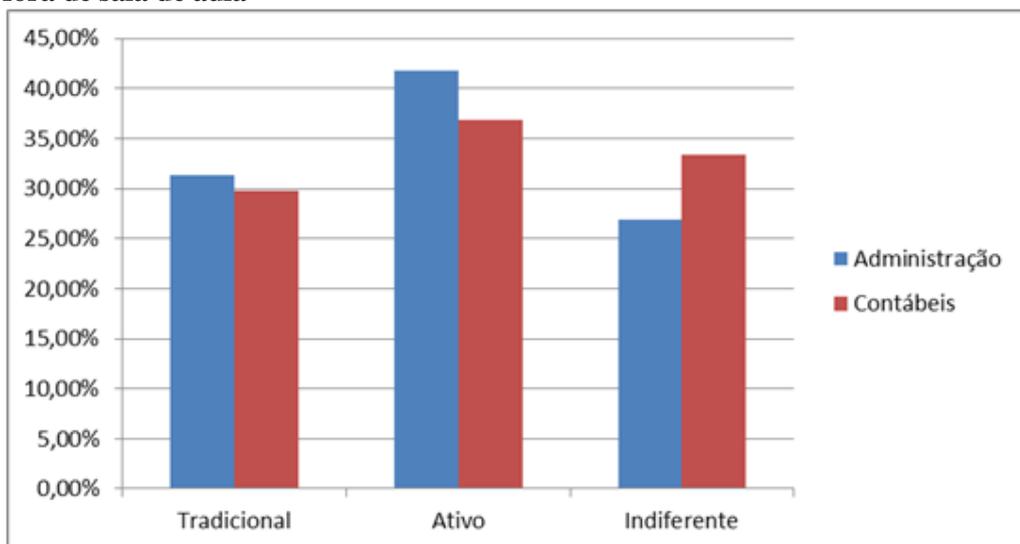


Fonte: Dos autores (2016)

Também foi questionado sobre “qual dos métodos faria com que você procurasse o professor com maior frequência fora de sala de aula para tirar dúvidas”, foi respondido por 41,80% dos discentes do curso de Administração que o método ativo os incentivaria mais,

seguido dos respondentes do curso de Ciências Contábeis com um percentual de 36,90%. Já o método tradicional representou 31,30% dos respondentes de Administração, contra 29,77% para os de Ciências Contábeis, revelando, assim, que a metodologia ativa traz maiores interesses por parte dos alunos não apenas dentro da sala de aula mas também fora, conforme demonstra o gráfico a seguir:

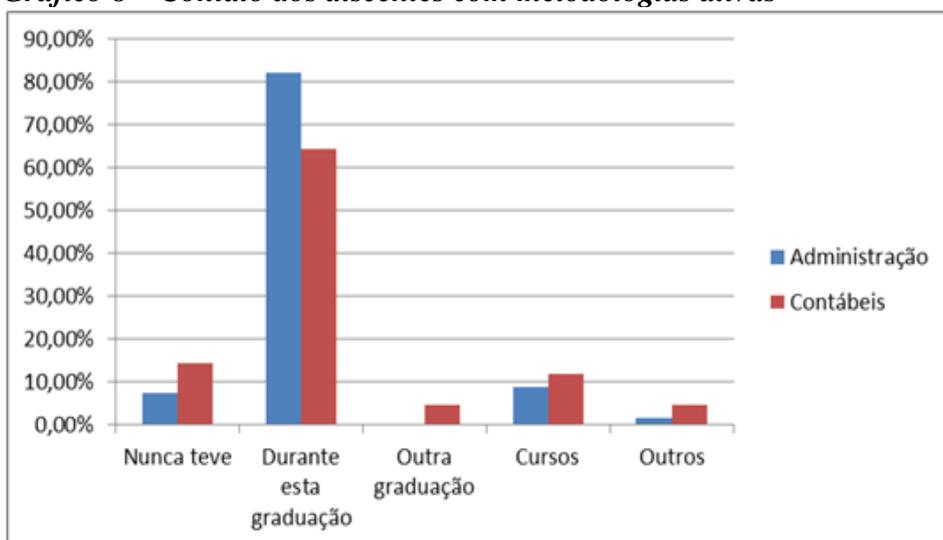
Gráfico 7 – Método de Ensino-Aprendizagem que mais desperta interesse dos alunos fora de sala de aula



Fonte: Dos autores (2016)

Também foi perguntado aos discentes “quando foi seu primeiro contato com metodologias de ensino ativo”, a maioria dos acadêmicos tanto do curso de Administração quanto do curso de Ciências Contábeis responderam que tiveram o seu primeiro contato durante a sua graduação, com um percentual de 82,10% e 64,29% respectivamente. Os menores percentuais de ambos os cursos foram em cursos, outros ou nunca tiveram este contato, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Contato dos discentes com metodologias ativas



Fonte: Dos autores (2016)

Observa-se, de acordo com os dados levantados, que o universo pesquisado tem conhecimento das novas metodologias ativas utilizadas pela UNIVEL, bem como, essa metodologia tem sido utilizada em sala de aula, contribuindo sobremaneira para o enriquecimento do ensino-aprendizagem utilizado pela instituição, além de estar despertando interesses desses discentes pelas aulas não apenas dentro de sala de aula, mas fora também. Observou-se, também, a importância dessas metodologias ativas no aspecto profissional, ou seja, o preparo para o mercado de trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente social atual passivo de transformações constantes em função de tecnologias de comunicação e informação exige que a humanidade se adapte com rapidez as novas formas de produzir bens ou serviços. Deste modo, a universidade possui um papel fundamental, sendo ela que prepara os profissionais para atuar nas organizações. Deste modo, a universidade precisa buscar novas metodologias de ensino aprendizagem que sejam capazes de suprir nos alunos os requisitos necessários para atender e superar as expectativas organizacionais.

O uso de metodologias ativas nas práticas educativas tem como objetivo auxiliar a formação do conhecimento permanente através de uma estratégia onde o aluno seja o autor do seu aprendizado. A introdução das práticas de metodologia ativa na instituição permite que o professor tenha uma postura mais mediadora e reflexiva, induzindo o aluno a criar sua ferramenta de auxílio para produção do conhecimento.

O estudo teve como objetivo identificar a percepção geral dos alunos do curso de administração e ciências contábeis sobre as metodologias ativas implantadas na instituição no primeiro semestre de 2016. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário com perguntas fechadas, tendo uma adesão de 84% dos alunos.

Dentre os alunos que aderiram ao questionário, 85% dos alunos de administração e 82,14% dos alunos de ciências contábeis apresentaram ter conhecimento sobre as metodologias de aprendizagem e ainda 65,7% dos estudantes de administração e 44,05 de ciências contábeis responderam gostar de participar de algum tipo de metodologia ativa. A realidade das metodologias ativas de aprendizagem deve ser paralela às necessidades das empresas na sociedade, nesse sentido, 67,2% dos alunos de administração e 57,14% dos alunos de ciências contábeis afirmaram que a metodologia que mais prepara para a carreira profissional é a ativa.

Através da pesquisa, foi possível mensurar a percepção dos alunos frente às metodologias ativas de aprendizagem e verificar a aceitabilidade da estratégia de ensino aprendizagem na instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ulisses F., SASTRE, Genoveva (Org.). Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2009.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gildélia. Metodologias Ativas na Promoção da Formação Crítica do Estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 1 19-143, ISSN 22377719

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal – Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRIANS, C. L., DOUNOUCOS, V., e FRYE, C. (2012). Large classroom interactions: Evaluating how clickers can create a seminar experience for 300 students. Retirado de <<http://www.cideronline.org/proposals/proposals/pid924.doc>> acesso em 03/08/2016.

CAMPOS, L.C., Aprendizagem Baseada em projetos: uma nova abordagem para a Educação em Engenharia. In: COBENGE 2011.

CHICKERING, A.W., & GAMSON, Z.F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. AAHE Bulletin, 3–7 Retirado de <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282491.pdf>> em 25/07/20016.

DCN. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração: Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005.

DELORS, Jacques. Educação um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, P. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2004.

DOYLE, T. (2008). Helping students learn in a learner-centered environment: A guide to facilitating learning in higher education. Sterling, VA: Stylus Publishing.

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino; MELO, Pedro de; MICHELS, Expedito. Avaliação da Educação Superior: relações entre IGC e PDI. Capivari de Baixo: FUCAP, 2013.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FORSYTHE, F. Problem based learning. 2. ed. Reino Unido, 2002.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino Aprendizagem: ensinar para a compreensão. Revista Fronteira das Educação [online], Recife, v. 1, n. 2, 2012. ISSN: 2237-9703 Disponível em: <<http://www.fronteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>> Acesso em 03/08/2016.

GIJSELAERS, W. H. Connecting problem-based practices with educational theory. In: WILKERSON, L.; GIJSELAERS, W. H. (Ed.). Bringing Problem-based Learning to higher education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996.

GRANT, R. M. Corporate strategy: managing scope and strategy content. In: PETTIGREW, A.; THOMAS, H.; WHITTINGTON, R. (org.). Handbook of Strategy and Management. Londres: Sage, 2002.

INEP/MEC. Censo da Educação Superior 2011. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

MACHEMER, P.L., & CRAWFORD, P. (2007). Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom. Active Learning in Higher Education, 8, 9–30.

MADUREIRA, N. L.; JUNIOR, F. S.; GOMES, J. S. Estudo sobre os métodos de ensino Utilizados nos Cursos de Ciências Contábeis e Administração da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ): A Percepção de Docentes e Discentes. Revista de Informação

Contábil [online], Recife, v. 5, n. 2, 2011. ISSN: 1982-3967 Disponível em:
<<http://www.revista.ufpe.br/ricontabeis/index.php/contabeis/article/view/279/216>> Acesso em 05.08.2016

MARION, J. C. ROBLES JÚNIOR, A. A Busca na Qualidade no Ensino Superior de Contabilidade no Brasil. Contabilidade Vista & Revista, v. 9, n. 3, p. 13-24, 1998.

MARKHAM, T., LARMER, J., RAVITZ, J., Aprendizagem Baseada em Projetos. Artmed Editora S/A, Porto Alegre, 2008.

MIRANDA, G. D.; MILACH, F. T.; SANTOS, J. H. A.; JUNIOR, A. A. J.; VIEIRA, K. M. Avaliação do Curso de Administração da Universidade Federal de Santa Maria: a visão dos alunos. In Anais do XI Semead – Empreendedorismo em Organizações. 2008.

MORAN, José. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Coleção Mídias Contemporâneas. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

NAVARRO, Leonor Prieto. Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso Del aprendizaje basado em problemas. Revista Miscelánea Comillas, v. 64, n. 124, 2006.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior Brasileira. In SOARES, Maria Susana Arroza (Coord). A Educação Superior no Brasil. Porto Alegre, IESALC/CAPES/UNESCO, 2002.

PELEIAS, I. R.; BACCI, J.. Pequena cronologia do desenvolvimento contábil no Brasil: Os primeiros pensadores, a padronização contábil e os congressos brasileiros de contabilidade. Revista Administração on line–FECAP, v. 5, n. 3, p. 39-54, 2004.

PERRENOUD, Philippe. Dez Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Formando professores profissionais – Quais estratégias? Quais competências? 2 ed. rev. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERES, José Augusto de Souza; RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa Social: Métodos e Técnicas. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

RAMOS, Alexandre Moraes. LOBO, Eduardo. Estratégias genéricas de competição praticadas por IES privadas de pequeno porte. In: X Coloquio Internacional sobre gestión universitária em América del Sur. 2010. Balance y perspectiva de La educacion superior em el marco de los bicentenarios de América Del Sur. 2010.

REIS, Aline de Jesus; DA SILVA, Selma Leal. A história da contabilidade no Brasil. Seminário Estudantil de Produção Acadêmica, v. 11, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/viewArticle/299>>. Acesso em: 3 Jun. 2013.

SACCOL, A. Z.; MUNCK, L. Sócrates e o ensino de graduação em administração de empresas: pela valorização de um posicionamento crítico. Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo, V. 10, n.4, p.75-86, Outubro/Dezembro 2003.

SCHMIDT, Henk G. As bases cognitivas da aprendizagem baseada em problemas. In: aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma abordagem educacional. Ceará: Hucitec, 2001.

SOARES, Mara A.; ARAÚJO, Adriana M. P. Aplicação do método de ensino problem based learning (PBL) no curso de ciências contábeis: um estudo empírico, 2008.

STUPIEN, W.; GALLAGHER, S. Problem-based learning: as authentic as it gets. In: R. FOGARTY, R. (Ed.). Problem-based learning: a collection of articles. Arlington Heights: SkyLight, 1998.

TRINDADE, Hélgio. Pensadores y Forjadores de Universidades Creadas a partir de la Independência. In GARCIA GUADILLA, Carmem. Pensamiento Universitario Latinoamericano: pensadores y forjadores. Caracas, CENDES, IESALC-UNESCO, bis & co. editor, 2008.

WILKERSON, L.; GIJSELAERS, W. H. Bringing Problembased Learning to higher education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996.