

METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO CONTÁBIL: UMA ANÁLISE SOB A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO A LUZ DAS TEORIAS DE PIAGET E VYGOTSKY

CÍCERO JOSÉ OLIVEIRA GUERRA¹
JOSÉ ROBERTO DE SOUZA FRANCISCO²
LEONARDO BARBOSA AMARAL³

RESUMO

O objetivo deste artigo é; com base nas teorias de Piaget e Vygotsky, verificar qual a percepção do alunado em Ciências Contábeis sobre a formação com metodologias ativas. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário relacionado às metodologias ativas, norteando as com os pensamentos de Piaget e Vygotsky, e distribuídos por meio eletrônico para estudantes de graduação ou pós em contabilidade Brasil. Os achados mostraram que os discentes reconhecem a importância das metodologias ativas no curso de contabilidade, mas foram mais suscetíveis as aulas tradicionais, onde os professores estão no centro da sala de aula com o domínio do conhecimento.

Palavras-chave: Psicologia da educação; Metodologias ativas; Ciências Contábeis.

¹ Mestre em Ciências Contábeis pela FUCAPE. Doutorando em Controladoria e Contabilidade pela UFMG. unidoctum.vilanova@gmail.com

² Doutor em Finanças pela UFMG. Professor Adjunto do Departamento de Ciências Contábeis da UFMG. jroberto@face.edu.br

³ Mestre em Controladoria e Contabilidade pela UFMG. Doutorando em Controladoria e Contabilidade pela UFMG. contador.amaral@gmail.com

**ACTIVE METHODOLOGIES IN ACCOUNTING EDUCATION: AN ANALYSIS
UNDER THE PSYCHOLOGY OF EDUCATION IN THE LIGHT OF THE THEORIES
OF PIAGET AND VYGOTSKY**

ABSTRACT

The purpose of this article is; based on the theories of Piaget and Vygotsky, to verify the student's perception in Accounting about training with active methodologies. The data collection was carried out through a questionnaire related to the active methodologies, guiding them with the thoughts of Piaget and Vygotsky, and distributed electronically to undergraduate or post-accounting students in Brazil. The findings showed that students recognize the importance of active methodologies in the accounting course, but were more susceptible to traditional classes, where teachers are at the center of the classroom with the mastery of knowledge.

Keywords: *Education psychology; Active methodologies; Accounting Sciences.*

1. INTRODUÇÃO

Internacionalmente tem se discutido reformas no ensino superior para definirem novos modelos de ensino-aprendizagem (LAPINA; SLAIDINS, 2014; GUERRA, TEIXEIRA, 2016). Tais reformas têm apresentado como alternativa para a exclusão ou a complementação das abordagens tradicionais de ensino, onde, basicamente, o conhecimento está voltado para o professor, e o estudante é um mero receptor deste. Corroborando, Mitre et. al (2008), a educação atual deve se voltar para o todo, possibilitando expansão do homem através de práticas pedagógicas transformadoras, reflexivas e críticas devendo suas metodologias serem sempre inovadoras.

O desafio das instituições atualmente, tem sido então atender novas necessidades da sociedade, adaptando-se uma produção de conhecimento veloz, com que as verdades ditadas na ciência sejam cada vez mais questionadas e ainda, a de reflexão contínua sobre as organizações sociais e a influência dos meios de comunicação na construção da humanidade (MITRE, *et.al*, 2008; BOZU, HERRERA, 2009; GUERRA, TEIXEIRA, 2016).

Nesse sentido, a literatura tem se preocupado em desenvolver pesquisas referentes às novas abordagens de ensino-aprendizagem para atender este novo cenário, destacando-se no Brasil as metodologias ativas. Essas metodologias se preocupam em formar profissionais dotados de autonomia e inovação, capazes de intervirem em contextos incertos e complexos (GASQUE, 2008; MITRE, *et.al*, 2008; LAPINA; SLANDIS, 2014).

Para a Psicologia da Educação, a aprendizagem é entendida como um processo de aquisição de novos conhecimentos através de experiências vivenciadas e determinadas por fatores situacionais e do ambiente que resultam na modificação do comportamento humano, como: mentais, físicas, sensoriais e sociais para que se desenvolvam (NETTO, COSTA, 2017).

Assim Como principais teóricos que discutem aprendizagem no campo da Psicologia da Educação (NETTO, COSTA, 2017), este artigo reúne as principais ideias das teorias de Piaget e Vygotsky para analisar as metodologias ativas no curso de Ciências Contábeis.

Neste contexto o problema de pesquisa é: A luz das teorias de Piaget e Vygotsky, como as metodologias ativas são percebidas pelo alunado em Ciências Contábeis? Assim sendo, o objetivo deste artigo é verificar, com base nas teorias de Piaget e Vygotsky, a percepção do alunado em Ciências Contábeis sobre a formação com metodologias ativas.

Justifica-se a escolha dessa temática, pois, é essencial estudar teorias da Psicologia da Educação, que são de total relevância para o ensino-aprendizagem, transformando-o num processo que pode ser investigado de forma científica (NETTO, COSTA, 2017). Ademais, é necessário investigar o processo de ensino-aprendizagem ativo no curso de Ciências Contábeis, devido as constantes transformações do meio profissional contábil (STANLEY, MARDSEN, 2012; GUERRA, TEIXEIRA, 2016).

A contribuição esperada com a pesquisa é contribuir para a literatura no que se refere a expansão das discussões das metodologias ativas de ensino que estão surgindo como mecanismos para substituir ou complementar a abordagem tradicional de ensino – que necessita de mudanças.

Ademais, o curso de ciências contábeis tem ganhado destaque no Brasil, devido a quantidades de interessados na graduação, sendo necessário que este esteja em constante atualização; bem-informado à novas abordagens pedagógicas (LAPINA; SLAIDINS, 2014; GUERRA, TEIXEIRA, 2016).

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 As metodologias ativas de ensino

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem são um processo que inclui o discente de forma ativa no ambiente relacionado à sua profissão, ainda na sua formação, estimulando-o a buscar respostas de diversos problemas, em que se coloque em prática, sua capacidade de exame, reflexão, além de proporcionar meios que o leve a produção de novas pesquisas (MITRE *et.al.*, 2008).

As metodologias ativas permitem que os discentes encarem desafios desenvolvendo projetos e resolvendo problemas reais ou hipotéticos relacionados a profissão (BONWELL; EISON, 1991; SILBERMAN, 1996; BERBEL, 2011). É

necessário, entretanto o envolvimento dos discentes para que seja construído novos conhecimentos e experiências. A participação dos indivíduos nas atividades é o que garante a efetivação da metodologia (GWEE, 2009).

Esse tipo de educação, baseado em metodologias ativas, pode ser capaz de favorecer a construção do conhecimento por meio de experiências que sejam significativas para os estudantes. Como exemplo pode-se citar experiências que aconteçam por meio de descobertas a partir de resolução de problemas, ao contrário das abordagens tradicionais de ensino, onde os estudantes recebem os conhecimentos acabados, sem a necessidade de construir, adaptar e trabalhar os conteúdos, o que geraria maior assimilação deles. A sala de aula ativa tem apresentado desempenho positivos dos estudantes, embora seja necessário ampliar as discussões (SILVA SOUZA, IGLESIAS, PAZIN-FILHO, 2014; GUERRA, TEIXEIRA, 2016).

A pesquisa de Meyers, Jones (1993), mostrou que existem docentes que têm o pensamento de que os estudantes já participam efetivamente das aulas de forma ativa, simplesmente pelo fato de estarem na aula tradicional. No entanto, os alunos aprendem muito mais do que apenas ouvindo o professor.

2.2 As metodologias ativas de ensino aprendizagem e o curso de Ciências Contábeis

Estudos relacionando o curso de ciências contábeis em nível de graduação, com as metodologias ativas mostraram relações positivas, em que se destacaram melhorias na comunicação, equipe, satisfação dos docentes e redução no percentual de faltas (SOARES, 2008; GUERRA, TEIXEIRA, 2016).

Soares et. al, (2008), aplicou as metodologias na disciplina de Contabilidade Introdutória I. Soares et. al, (2008) percebeu que não há metodologia capaz de resolver todos os problemas de ensino aprendizagem, entretanto, algumas vantagens foram percebidas, tais como: o aumento da responsabilidade dos estudantes para a leitura e para a resolução de problemas, habilidades de se comunicar e de trabalhar em equipe.

Entretanto, devido à expansão do curso de ciências contábeis no Brasil, das mudanças na contabilidade brasileira trazida pela harmonização das normas, da insegurança dos discentes no ingresso ao mercado de trabalho e o baixo desempenho dos discentes em exames nacionais, reforçam que o curso de Ciências Contábeis merece atenção para reforçar habilidades necessárias para a atuação da profissão (NOSSA, 2009; STANLEY, MARDSEN; 2012; MAMEDE *et.al*, 2015; GUERRA, TEIXEIRA, 2016).

2.3 A psicologia da educação e as teorias de Piaget e Vygotsky

2.3.1 A teoria de aprendizagem de Piaget

Para Piaget (1974), o indivíduo é o protagonista na aquisição do conhecimento. Na visão de Piaget, a intervenção do indivíduo na realidade que o envolve faz com que este se auto se conheça, sendo necessário, entretanto, organizar as múltiplas ações que o indivíduo desempenha reclama a consideração de um perfil de organização na qual devem perpassar as coordenadas que dão subsídios à interação do sujeito com o meio socioambiental.

Segundo Piaget (1974), e sua teoria construtivista, o sujeito é solitário e na sua atuação espontânea, como uma sugestão para os planejamentos, através dos quais se pretende instigar a iniciativa do aluno, seu potencial criativo e sua capacidade ideativa. Essa formação torna o sujeito “autônomo”, que busca a todo o momento uma intervenção no seu meio social, como sujeito político, coincide com os propósitos que ainda estão na ordem do dia, quando se pensa o fim maior do processo educativo formal e sistemático da escola.

2.3.2 A teoria de aprendizagem de Vygotsky

A teoria de Vygotsky parte do pressuposto que o indivíduo necessita de interação com o meio para construção do conhecimento, bem como a presença de mediadores na figura do mais experiente. Para o pensador, a interação, o contato com

o outro, desempenha um papel fundamental na relevância do processo aprendizagem (ANDRADE, 2010).

Nesta teoria, o sujeito não é mais solitário como na teoria de Piaget. Para Vygotsky (1984), a mediação social tem lugar central no processo de construção do conhecimento, e o avanço das informações recebidas só é possível por meio do receptor da instrução, permitindo assim que o indivíduo se transportar daquele exato momento em que se encontra para um momento já ocorrido (passado) ou um momento ainda por acontecer (futuro) (ANDRADE, 2010).

O quadro 01 sintetiza as diferenças de pensamento de Piaget e Vygotsky no que se refere ao processo de aprendizagem do indivíduo:

Quadro 01 – A aprendizagem na percepção de Piaget e Vigotski

Piaget
Privilegia a maturação biológica
Os conhecimentos são elaborados espontaneamente
O conhecimento passa por estágios do conhecimento
A aprendizagem subordina-se ao desenvolvimento, minimizando a interação
A formação do pensamento só pode acontecer depois que os indivíduos já alcançaram determinados níveis de habilidades
Vigotski
Considera o ambiente histórico-social
O ambiente histórico-social não despreza a maturação
Discorda que a construção do conhecimento proceda do individual para o social
O desenvolvimento e a aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente
Quanto mais aprendizagem, mais conhecimento.
O pensamento e a linguagem são interdependentes para os processos de aprendizagem

Fonte: Elaborado pelos autores.

Relacionando o quadro 01 com as metodologias ativas de ensino, vê-se que o pensamento de Vygotsky está mais direcionado a uma aprendizagem em que o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem. Já Piaget, apresenta reflexões voltadas a uma abordagem mais tradicional, tais como a maturação biológica e a passagem de estágios do conhecimento.

3. METODOLOGIA

Para atender os objetivos da pesquisa, o levantamento de dados se deu por meio de um questionário eletrônico. Este questionário foi dividido em duas etapas, a primeira contendo questionamentos sociodemográficos e profissionais, e a segunda, em relação às aulas com metodologias ativas no curso de Ciências Contábeis, associando as perguntas com as teorias de Piaget e Vygotsky.

A amostra da presente pesquisa foi composta por 222 respondentes, que estão cursando a graduação em Ciências Contábeis ou a pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado em Ciências Contábeis).

Os discentes foram abordados por meio das redes sociais *Linkedin* e Facebook, sendo divulgado o questionário em páginas de grupos de profissionais e de estudantes de graduação e pós-graduação em contabilidade, abrangendo respondentes situados em diversas localidades do Brasil.

Foi utilizada a estatística descritiva para análise dos dados e a técnica de análise fatorial, que permite a simplificação dos dados, possibilitando assim melhor comparação estatística entre a estrutura dos fatores encontrados. O alfa de *Cronbach* encontrado foi 0,82 indicando um alto grau de consistência interna sobre os itens, podendo estimar o questionário aplicado com confiabilidade (LOWMAN, 2004; FÁVERO et. al, 2009).

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Perfil dos respondentes

Conforme se apresenta na Tabela 01, dos 222 respondentes, em média, 39% são do gênero masculino (86 discentes) e 61% do sexo feminino (136 discentes).

Tabela 01 – Gênero dos respondentes

GÊNERO	QUANTIDADE	%
Masculino	86	38.74
Feminino	136	61.26
Total	222	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto a faixa etária, como demonstra a 02, em média, 81% dos respondentes têm até 30 anos de idade, compondo 180 discentes o maior percentual da amostra. Entre os discentes mais velhos, encontram-se 04 respondentes (1,8% do total).

Tabela 02 – Faixa etária

FAIXA ETÁRIA	QUANTIDADE	%
Até 30 anos	180	81.08
De 31 a 35 anos	16	7.21
De 36 a 40 anos	13	5.86
De 41 a 45 anos	9	4.05
De 46 a 50 anos	4	1.80
De 51 a 55 anos	0	0
De 56 a 60 anos	0	0
Acima de 60 anos	0	0
Total	222	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 222 respondentes, 169 deles são solteiros (em média 76%), 46 casados (em média 21%) e 07 viúvos (3% em média) de acordo com Tabela 03.

Tabela 03 – Estado civil

ESTADO CIVIL	QUANTIDADE	%
Solteiro	169	76.13
Casado	46	20.72
Viúvo	7	3.15
Divorciado	0	0
Total	222	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 222 respondentes, 171 deles estão fazendo o curso de graduação em contabilidade (em média 77%), e os demais, já formados, estão inscritos em algum curso de pós-graduação na área (Tabela 04).

Tabela 04 – Curso em formação

CURSO EM FORMAÇÃO	QUANTIDADE	%
Graduação em Ciências Contábeis	171	77.03
Pós-graduação em Ciências Contábeis – MBA ou Especialização	22	9.91
Pós-graduação em Ciências Contábeis – Mestrado	24	10.81
Pós-graduação em Ciências Contábeis – Doutorado	5	2.25
Total	222	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Questionados se já possuem ensino superior ou pós-graduação, 183 respondentes disseram que não tem formação superior (em média 83%), e os demais, já formados, têm graduação ou pós em áreas correlatas e/ou outras áreas, como pedagogia e matemática comparada (Tabela 05).

Tabela 05 – Já possuir ensino superior ou pós-graduação

JÁ POSSUIR ENSINO SUPERIOR OU PÓS-GRADUAÇÃO	QUANTIDADE	%
Administração	13	5.86
Economia	3	1.35
Ciências Contábeis	11	4.95
Pedagogia	2	0.90
Contabilidade pública e responsabilidade fiscal	1	0.45
Direito Tributário-MBA	1	0.45
Matemática Comparada	1	0.45
Ciência e Tecnologia - Graduação	1	0.45
Direito	1	0.45
Gestão de Negócios	1	0.45
Secretariado Executivo Trilíngue	1	0.45
Ciências Atuariais	1	0.45
Gestão Pública	1	0.45
Gestão de Cooperativas	1	0.45
Não possuo outra graduação ou pós-graduação	183	82.43
Total	222	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Questionados se exercem atividades em contabilidade, 128 respondentes disseram que sim (em média 60%), sendo a maioria na modalidade privada, e ainda, estando a maioria dos respondentes na função durante 03 anos ou menos (Tabelas 06, 07 e 08, respectivamente).

Tabela 06 – Exercer atividades relacionadas à Contabilidade

EXERCER ATIVIDADES RELACIONADAS À CONTABILIDADE	QUANTIDADE	%
Sim	128	57.66
Não	94	42.34
Total	222	100

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 07 – Modalidade de exercício da função

AS ATIVIDADES RELACIONADAS À CONTABILIDADE SÃO EXERCIDAS EM QUAL MODALIDADE DE GESTÃO	QUANTIDADE	%
Gestão Privada	106	82.81
Gestão Pública	11	8.59
Gestão Pública e Privada	11	8.8
Total	128	100

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 08: Tempo de exercício na função

TEMPO QUE EXERCE ATIVIDADES RELACIONADAS A CONTABILIDADE	QUANTIDADE	%
Até 3 anos	64	50
De 3 a 6 anos	34	26.56
De 6 a 9 anos	11	8.59
De 9 a 12 anos	5	3.91
Mais de 12 anos	14	10.94
Total	128	100

Fonte: Dados da pesquisa.

4.2 Metodologias ativas do ensino-aprendizagem no curso de Ciências Contábeis

Iniciando a análise das variáveis abordadas no estudo, apuraram-se as médias de todos os itens, assim como seu desvio-padrão e outros resultados descritivos, apresentados na Tabela 09.

As pontuações foram obtidas, por meio, de uma escala de 1 a 5, em que a nota 1 representava o menor nível de concordância com o item apresentado e a nota 5, o maior nível de concordância. Verifica-se que “quanto mais aprendizagem, mais conhecimento” aparece como a primeira variável mais relevante, seguida de “as metodologias ativas são essenciais no curso de Ciências Contábeis, já que demanda atividades e noções para a prática profissional”.

Sendo assim, analisando os itens isoladamente, os fatores mais relevantes, relacionados ao processo de ensino-aprendizagem no curso de Ciências Contábeis, são aquelas ligadas a metodologias ativas, que levem o alunado a obter mais conhecimento prático.

Figura 01 – Estatística Descritiva

	Variáveis	Rank	Média	Desvio Padrão	Nota Mínima	Nota Máxima	Soma das Notas
1	Tenho aulas com metodologias ativas (execução de projetos) e aulas tradicionais (slides – com conhecimento transmitido apenas pelo professor)	8	3,74	1,04	1	5	830
2	Todas as disciplinas que eu estudo têm metodologias ativas – (total ou parcialmente) durante as aulas	14	3,20	1,14	1	5	710
3	Acredito que o professor saiba qual a melhor metodologia de ensino para cada assunto abordado na aula	10	3,45	1,10	1	5	766
4	Acredito que o professor é o detentor de todo conhecimento, por isso ele deve ser o centro da aula	15	2,89	1,29	1	5	642
5	Aulas somente com slides são mais interessantes	24	1,89	1,00	1	5	419
6	Aulas em que o professor apresenta todo o conteúdo são mais proveitosas	13	3,28	1,27	1	5	729
7	Não acredito que a interação de grupos contribua para o meu aprendizado na sala de aula	25	1,89	1,20	1	5	419
8	Não acredito que a apresentação de seminários contribua para o meu aprendizado de modo geral	23	2,06	1,30	1	5	458
9	As metodologias ativas acrescentam pouco no processo de ensino aprendizagem	22	2,09	1,25	1	5	463
10	Quando as aulas são por meio de metodologias ativas sinto que o conteúdo não foi abordado como deveria	20	2,33	1,17	1	5	517
11	Não acredito que o professor dê um feedback satisfatório quando as aulas são por meio de metodologias ativas	21	2,32	1,18	1	5	515
12	Acredito que as metodologias ativas são importantes para o desenvolvimento dos alunos que não tem prática profissional	6	4,07	1,07	1	5	903
13	Acredito que os alunos que têm prática profissional conseguem compartilhar com segurança o conteúdo com os colegas que não têm, quando as aulas são por meio de metodologias ativas	7	4,05	1,00	1	5	900
14	As metodologias ativas são essenciais no curso de ciências contábeis, já que demanda atividades e noções para a prática profissional	2	4,25	0,89	1	5	944
15	O estágio é suficiente para sanar as dificuldades da prática profissional	18	2,34	1,16	1	5	520
16	As metodologias ativas utilizadas pelas faculdade são condizentes com o que o mercado exige do formando	17	2,64	1,14	1	5	586
17	Não acredito que aulas com metodologias ativas deixe o aluno mais comprometido com as atividades	19	2,33	1,18	1	5	518
18	Acredito que para o conhecimento ocorrer na sua efetividade, a aprendizagem necessita ser construída e só acontece depois que os indivíduos já alcançaram determinados níveis de habilidades	9	3,54	1,04	1	5	785
19	A aprendizagem privilegia a maturação biológica (o desenvolvimento do indivíduo está em função do tempo ou da idade)	12	3,36	1,16	1	5	747
20	Os conhecimentos são elaborados espontaneamente	16	2,88	1,15	1	5	639
21	A aprendizagem passa por estágios do conhecimento	5	4,13	0,88	1	5	917
22	O desenvolvimento e a aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente	3	4,19	0,85	1	5	931
23	Quanto mais aprendizagem, mais conhecimento	1	4,38	0,89	1	5	973
24	O pensamento e a linguagem são interdependentes para os processos de aprendizagem	11	3,44	1,23	1	5	763
25	Considerando a evolução constante das práticas contábeis, acredito que as instituições que adotam metodologias ativas de ensino em seu plano estão no caminho certo	4	4,14	0,94	1	5	918

Fonte: Dados da pesquisa.

O primeiro fator questionado sobre as metodologias ativas como execução de projetos é para que os respondentes percebessem a metodologia como diferente da

tradicional, em que, nesta abordagem os estudantes estão em ação, sempre se envolvendo com os métodos e/ou realizando alguma atividade.

Justifica-se, pois a metodologia ativa vai além do que a execução de projetos, estendendo-se a encarar desafios também por meio de problemas reais ou não, por exemplo, possibilitando um desenvolvimento mais amplo destes indivíduos, desde que estejam comprometidos (BONWELL; EISON, 1991; SILBERMAN, 1996; GWEE, 2009; BERBEL, 2011).

Outros tópicos adicionados pelos respondentes são: aulas práticas, formação docente, ênfase em projetos de pesquisa e extensão, ligação entre teoria e a prática, maior tempo de estágio obrigatório, intercâmbio acadêmico, relacionamento entre professor e aluno, parcerias com entidades públicas e privadas, investimentos em infraestrutura, estimular o pensamento crítico dos alunos, introdução de novas disciplinas, maior interação com o mercado de trabalho, utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, disciplinas ministradas a alunos do mesmo nível acadêmico, criação de empresas contábeis juniores, sala de aula invertida, interpretação de textos e análise crítica, interação com ambientes profissionais, incentivar a aprendizagem autônoma, promover discussões em sala de aula.

Após a análise das variáveis de forma isolada, executou-se a análise fatorial de todos os itens, visando reduzir as variáveis nos principais fatores. Para realização da análise fatorial, foi utilizada a rotação Varimax. Para a análise dos dados foi utilizado o software IBM® SPSS® Statistics, versão 20.

4.3 Análise Fatorial

O objetivo principal da análise fatorial é a redução e a sumarização de dados (Ramadhan, 2015). Usando a análise fatorial para os 25 componentes propostos, relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, obtiveram-se os seguintes componentes principais, conforme Tabela 09.

Figura 02 – Variância total explicada

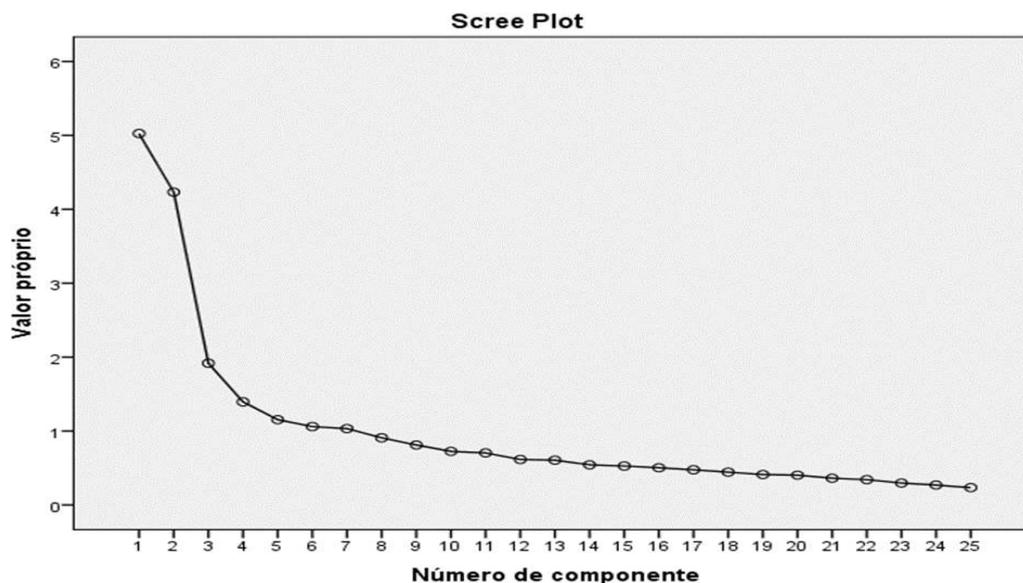
Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variação	% cumulativa	Total	% de variação	% cumulativa	Total	% de variação	% cumulativa
1	5,025	20,101	20,101	5,025	20,101	20,101	3,371	13,486	13,486
2	4,232	16,930	37,031	4,232	16,930	37,031	2,875	11,499	24,985
3	1,918	7,671	44,702	1,918	7,671	44,702	2,516	10,062	35,048
4	1,394	5,578	50,280	1,394	5,578	50,280	1,876	7,504	42,552
5	1,154	4,615	54,895	1,154	4,615	54,895	1,796	7,186	49,738
6	1,060	4,240	59,136	1,060	4,240	59,136	1,726	6,903	56,641
7	1,033	4,133	63,268	1,033	4,133	63,268	1,657	6,627	63,268
8	,908	3,633	66,901						
9	,811	3,244	70,145						
10	,725	2,900	73,045						
11	,704	2,816	75,861						
12	,615	2,461	78,323						
13	,606	2,425	80,748						
14	,543	2,172	82,920						
15	,527	2,109	85,029						
16	,503	2,012	87,041						
17	,476	1,904	88,945						
18	,444	1,777	90,723						
19	,411	1,645	92,368						
20	,403	1,613	93,981						
21	,362	1,448	95,429						
22	,343	1,371	96,800						
23	,296	1,185	97,985						
24	,269	1,078	99,063						
25	,234	,937	100,000						

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que os tópicos podem ser combinados eficientemente em sete, explicando 63,26% da variância total entre as intercorrelações dos 25 tópicos, analisando os 222 questionários respondidos. Estes tópicos são:

1. Tenho aulas com metodologias ativas (execução de projetos) e aulas tradicionais (slides – com conhecimento transmitido apenas pelo professor);
2. Todas as disciplinas que eu estudo têm metodologias ativas – (total ou parcialmente) durante as aulas;
3. Acredito que o professor saiba qual a melhor metodologia de ensino para cada assunto abordado na aula;
4. Acredito que o professor é o detentor de todo conhecimento, por isso ele deve ser o centro da aula;
5. Aulas somente com slides são mais interessantes.
6. Aulas em que o professor apresenta todo o conteúdo são mais proveitosas.
7. Não acredito que a interação de grupos contribua para o meu aprendizado na sala de aula.

Figura 03 – *ScreePlot*



Fonte: Dados da pesquisa.

Por padrão, o SPSS® apenas extrai valores Eigen maiores que 1 (Ramadhan, 2015) que tende a evitar a análise da variância de erros. Esta análise confirma que muitas dimensões podem acomodar as diferenças das percepções dos respondentes sobre as variáveis propostas. Deve-se destacar que a rotação dos fatores produz uma avaliação diferente da importância dos 25 fatores da análise dos componentes principais. Isso chama a atenção para o oitavo fator da análise rotacionada. Para os fatores que devem ser mantidos para a análise, considera-se como regra somente aqueles com valor Eigen maiores que 1.

Outra regra, que fornece uma indicação a este respeito, é plotar todos os valores Eigen em sua ordem decrescente. Por isso, a introdução de um oitavo fator daria um valor Eigen menor que 1 como está evidente nos seixos da Figura 1 acima. O gráfico de *ScreePlot* representa o valor de Eigen em relação ao número do fator. Esses valores estão evidenciados na Tabela imediatamente acima.

A partir do sétimo fator, observa-se que a linha é quase plana, significando que cada fator sucessivo é responsável por quantidades cada vez menores da variância total. Dessa forma, propõe-se a parar a análise fatorial no fator sete que coincide com o critério de valor Eigen. Sendo assim, os fatores mais importantes são os sete primeiros, como evidenciado na Tabela 10.

A estatística Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett que validam a utilização da técnica de análise fatorial neste estudo, apresentaram valores satisfatórios e iguais a 0,82 e 0,00 (sig.), respectivamente, o que indica a adequabilidade do uso da referida técnica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo é verificar, a percepção do alunado em Ciências Contábeis sobre a formação com metodologias ativas.

Pelas médias dos itens percebemos que os estudantes de graduação e pós-graduação em contabilidade, consideram que, quanto mais aprendem, mais conhecimentos adquirem, e ainda, reforçam em seguida que, as metodologias ativas são essenciais no curso de contabilidade, pois levam o discente a ter mais conhecimento prático, estando de acordo com a teoria de Vygotsky.

Vygotsky (2001), evidencia por meio do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZIP), a possibilidade do desenvolvimento do indivíduo, que se consegue determinar por meio do seu potencial de resolver problemas sob orientação e colaboração em equipe. Para Vygotsky (2001), o nível proximal faz com que seja possível explorar todas as possibilidades de realização e de aprendizagem.

Entretanto, ao aplicarmos a análise fatorial, os resultados mostraram que os discentes atribuem maior valor quando o professor apresenta todo o conteúdo, preferido aulas com slides e que o professor deve ser o centro da sala de aula. Ainda, os discentes não acreditam que a interação de grupos contribua para o meu aprendizado na sala de aula. Esses resultados estatísticos demonstram que mesmo considerando essas metodologias relevantes para o ensino da contabilidade (GUERRA, TEIXEIRA, 2016), vão de encontro às propostas das mesmas.

Percebemos que os discentes dos de graduação ou pós, se sentem mais confortáveis com as modalidades tradicionais de ensino (PIAGET, 1974), sendo necessária uma maturação do indivíduo para absorver conhecimentos e; a aprendizagem não depende da interação de grupos para acontecer de forma eficiente.

Mesmo assim, os respondentes deixaram sugestões de melhoria no ensino, tais como se apresentou na nas análises dos dados, que retomam a proposta das

metodologias ativas de ensino aprendizagem. Uma justificativa para preferências pelas aulas tradicionais pode ser pelo fato de as metodologias não estar sendo trabalhada de maneira correta, fazendo-os reconhecer a importância delas, mas optarem pelo modelo tradicional de ensino.

É importante se pensar, portanto, que, essas teorias devem servir de base para auxiliar o professor no que se refere ao aprendizado de seus alunos., incentivando-os a buscar conhecimentos por conta própria. É importante salientar que, cada estudante tem um perfil diferenciado, o que interfere significativamente nas suas respostas obtidas a respeito das metodologias ativas de ensino.

As limitações desta pesquisa referem-se ao prazo de coleta de dados, colhidos somente no mês de julho de 2018, não possibilitando um contato direto com os respondentes. Ainda, não foi capturado o período escolar que se encontra o respondente (de graduação ou pós), nem quais as metodologias ativas (e em quais disciplinas) são trabalhadas.

Para a realização de pesquisas futuras, sugere-se que seja realizado um estudo que relacione a percepção dos discentes com a percepção dos docentes do curso de Ciências Contábeis sobre as metodologias ativas de ensino. Há muitas discussões sobre o assunto. Devem-se levar em consideração as condições sociopolíticas do ambiente, sobretudo, por profissionais da educação como professores e diretores de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Edson Francisco. Contribuições da Psicologia para a proposta construtivista de ensino-aprendizagem. **Revista de Psicologia**, v. 1, n. 1, 2010.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BONWELL, Charles C.; EISON, James A. **Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports**. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183, 1991.

BOZU, Zoia; CANTO, Pedro José. El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. **Revista de formación e innovación educativa universitaria**, v. 2, n. 2, p. 87-97, 2009.

DA SILVA SOUZA, C.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais—aspectos gerais. **Medicina (Ribeirão Preto. Online)**, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

FÁVERO, Luiz Paulo Lopes et al. Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões. 2009.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. O papel da experiência na aprendizagem: perspectivas na busca e no uso da informação. **TransInformação**, v. 20, n. 2, p. 149-158, 2008.

GUERRA, Cicero Jose Oliveira; TEIXEIRA, Ardelmo José Campanharo. Os impactos da adoção de metodologias ativas no desempenho dos discentes do curso de ciências contábeis de instituição de ensino superior mineira. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 10, n. 4, 2016.

GWEE, Matthew Choon-Eng. Problem-based learning: a strategic learning system design for the education of healthcare professionals in the 21st century. **The Kaohsiung journal of medical sciences**, v. 25, n. 5, p. 231-239, 2009.

LAPINA, Gundega; SLAIDINS, Ilmars. Teaching open innovation at the universities in Latvia. **Journal of Business Management**,(8), p. 198-207, 2014.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. 2004.

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & saúde coletiva**, v. 13, p. 2133-2144, 2008.

NETTO, ARTHUR PRADO; COSTA, ORLANDO SANTANA. A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM E SUAS TEORIAS PARA O CAMPO DO ENSINO-APRENDIZAGEM. **Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, v. 27, n. 2, p. 216-224, 2017.

NOSSA, Valcemiro. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica. **Caderno de Estudos**, n. 21, p. 01-20, 1999.

PAIVA NAVES MAMEDE, Samuel et al. Psychological determinants of academic achievement in accounting: evidence from Brazil. **BBR-Brazilian Business Review**, 2015.

PIAGET, Jean. GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: **Freitas Bastos**, 1974.

RAMADHAN, Sayel. Certified Accountants' Perceptions of Forensic Accounting Education: The Case of Bahrain. **International Journal of Finance and Accounting**, v. 4, n. 2, p. 109-118, 2015.

SILBERMAN, Mel. **Active Learning: 101 Strategies To Teach Any Subject**. Prentice-Hall, PO Box 11071, Des Moines, IA 50336-1071, 1996.

SOARES, Mara Alves. **Aplicação do método de ensino problembasedlearning (PBL) no curso de ciências contábeis: um estudo empírico**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SOARES, M. A.; ARAÚJO, A. M. P.; LEAL, E. A. Evidências empíricas da aplicação do método problem-basedlearning (pbl) na disciplina de contabilidade intermediária do curso de Ciências Contábeis. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (ENANPAD), 32, 2008, Rio de Janeiro (RJ). Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

STANLEY, Trevor; MARSDEN, Stephen. Problem-based learning: Does accounting education need it?. **Journal of Accounting Education**, v. 30, n. 3-4, p. 267-289, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

VYGOTSKY, LievSemionovich. **Psicología pedagógica: un curso breve**. Aique, 2001.