

Estratégias de ensino-aprendizagem nos cursos de Pedagogia e Ciências Contábeis

Strategies for teaching and learning in bachelor degree of Pedagogy and Accounting



Resumo

Considerando que no processo de ensino-aprendizagem a responsabilidade pelo efetivo aprendizado recai sobre o professor, este necessita identificar as características dos estudantes, objetivando selecionar as melhores estratégias para despertar a motivação e reduzir a resistência do discente pela matéria. Nesse sentido, desenvolveu-se o presente estudo com o objetivo de identificar as principais estratégias de ensino-aprendizagem adotadas nos cursos de Ciências Contábeis e Pedagogia, na percepção de discentes de universidades públicas. Foi realizada pesquisa quantitativa com abordagem descritiva. Os dados foram obtidos a partir de questionário aplicado no mês de junho de 2011 aos alunos do terceiro e quarto ano de Ciências Contábeis e Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A consistência dos dados foi testada a partir do Alfa de Cronbach, enquanto as análises foram realizadas por meio de estatística descritiva. Como resultado, em harmonia ao estudo de Mazzioni (2009), verificou-se que o ensino no curso de Ciências Contábeis em ambas as instituições caracteriza-se por aulas expositivas e resolução de exercícios. Dinâmicas de soluções de problemas são eventualmente aplicadas, com utilização, principalmente, de projetor multimídia, e-mail e livros didáticos. Por outro lado, no curso de Pedagogia, utilizam-se aulas expositivas, discussão e debate, sendo mais frequentes dinâmicas de seminários e palestras, com o apoio de projetor multimídia e artigos científicos.

Palavras-chave: Ciências Contábeis. Pedagogia. Estratégias de Ensino-Aprendizagem.

Abstract

Considering that in the teaching-learning process the responsibility for the effective learning is the main concern of the teacher, it is necessary to identify the students' characteristics, aiming at selecting the best strategies in the teaching-learning process, in order to awaken motivation and reduce the students' resistance to the subject. So, the present study was developed with objective of identifying the main strategies of the teaching-learning process adopted in the Accounting and Pedagogy courses, from the perspective of students from public universities. A quantitative research was performed, with a descriptive approach. The data was obtained through a survey performed in June 2011, applied to students from the 3rd and 4th years of the Accounting and Pedagogy courses in the State University of Maringá (UEM) and the Federal University of Paraná (UFPR). The consistency of the data was confirmed with Cronbach's Alpha methodology, while the analysis was performed by descriptive statistics. As result, in congruence with Mazzioni's study (2009), it was verified that teaching in the Accounting course in both universities has characteristics of expositive classes and exercises solution. Practice of solving problems is eventually applied, with multimedia projector, e-mail and textbooks. On the other hand, the Pedagogy course used expositive classes, discussion and debate, using more frequently seminars and conferences, with the support of multimedia projector and papers.

Keywords: Accounting. Pedagogy. Strategies for Teaching and Learning.

¹ Mestrando em Contabilidade e Finanças (UFPR). *E-mail:* cgberwig@hotmail.com.

² Doutora em Ciências Contábeis (FEA USP). Professora adjunta II do Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. *E-mail:* jvac@face.ufmg.br.

³ Mestrando em Contabilidade e Finanças (UFPR). Professor de Graduação da Faculdade Modelo. *E-mail:* jocelinoteodoro@yahoo.com.br.

⁴ Doutor em Engenharia de Produção (UFSC). Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 CNPQ. Professor Adjunto do Departamento de Contabilidade da Universidade Federal do Paraná (UFPR). *E-mail:* rdcolauto@yahoo.com.br.

Itoz e Mineiro (2005) defendem que o paradigma que considera a competência técnica como elemento fundamental da didática vem sofrendo gradualmente alterações, no sentido de ocorrerem indagações sobre outros fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem e os agentes impactados nesse processo. Em função dessa transição, o ambiente acadêmico tem se preocupado com o desenvolvimento de novas metodologias e atitudes para melhorar a efetividade no processo de aprendizagem. Tais artifícios são denominados estratégias de ensino-aprendizagem, que são definidas por Mazzioni (2009) como os meios que vêm sendo utilizados no processo de ensino, com o intuito de atingir a qualidade desejada e os resultados esperados.

Sugestões sobre combinações de atitudes e recursos didáticos que facilitem o processo de aprendizagem parecem ser a tônica do que se convencionou denominar estratégias de ensino-aprendizagem eficientes. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem tem sido alvo de discussões e pesquisas que visam contribuir para seu desenvolvimento e efetividade.

Entre os agentes integrantes do processo de ensino-aprendizagem, o estudante é considerado o principal alvo, uma vez que o atendimento do objetivo desse processo somente se concretiza com a efetiva aprendizagem por parte do aluno. Experiências empíricas na área de Ciências Contábeis denotam que o estudante apresenta maior interesse por disciplinas em que identifica aplicações práticas do conteúdo ministrado em detrimento de matérias em que a conexão teoria e prática não é explícita.

Itoz e Mineiro (2005) apontam três fatores de grande importância para que o processo de ensino-aprendizagem se concretize: necessidade, motivação e resistência. Desconsiderando o fator necessidade, que representa um elemento de caráter pessoal, despertar a motivação e reduzir a resistência dos estudantes pela matéria é, em grande parte, responsabilidade do professor, a partir de sua atuação em sala de aula e das estratégias adotadas. Se por um lado a responsabi-

Entre os agentes integrantes do processo de ensino-aprendizagem, o estudante é considerado o principal alvo, uma vez que o atendimento do objetivo desse processo somente se concretiza com a efetiva aprendizagem por parte do aluno.

lidade de selecionar a melhor estratégia de ensino é do docente, tal escolha não deve deixar de levar em consideração as características dos estudantes a quem se pretende ministrar, sendo prudente conhecer qual a percepção dos estudantes a respeito do efeito de tais estratégias no efetivo aprendizado.

Mazzioni (2009), ao investigar as estratégias de ensino-aprendizagem mais adotadas pelos professores do curso de Ciências Contábeis na Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó), constatou que as aulas se caracterizavam como expositivo-dialogadas, integradas com a resolução de exercícios e seminários e com o apoio de recursos didáticos, como: equipamentos multimídia, quadro-branco e laboratório de informática.

Nesse sentido, este estudo busca responder à seguinte questão: quais são as principais estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas nos cursos superiores de Pedagogia e Ciências Contábeis na percepção de discentes de universidades públicas? Consequentemente, o objetivo é identificar as principais estratégias de ensino-aprendizagem adotadas nos cursos de Ciências Contábeis e Pedagogia na percepção de discentes de universidades públicas. Adicionalmente, serão investigadas a eficiência e a

contribuição das estratégias adotadas para o efetivo aprendizado dos discentes e identificados os pontos coincidentes e divergentes entre as instituições e os cursos.

Sem a pretensão de discutir o avanço proporcionado pelo estudo de Mazzioni (2009) na temática em questão, investigações adicionais podem enriquecer significativamente os achados desta pesquisa. A percebida limitação de pesquisar o curso de Ciências Contábeis em apenas uma instituição de Ensino Superior pode ser suplantada com a investigação e a comparação com outras instituições. Outra significativa contribuição consiste na comparação das estratégias de ensino-aprendizagem aplicadas no curso de Ciências Contábeis com aquelas aplicadas no curso de Pedagogia, uma vez que esse último pode ser considerado o “berço” de tais técnicas.

Mendes da Silva e Oliveira Neto (2007) expõem que, para os discentes, é destacada a importância de adotar estratégias de aprendizagem para melhorar o aproveitamento e o desempenho. Desse modo, Mazzioni (2009) afirma que as estratégias de ensino-aprendizagem devem ser implementadas de forma a acompanhar as exigências do novo perfil discente, a fim de garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

As estratégias de ensino-aprendizagem devem ser implementadas de forma a acompanhar as exigências do novo perfil discente, a fim de garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a realização deste estudo é importante porque contribui para o desenvolvimento profissional das atividades docentes, indicando aos professores as estratégias de ensino-aprendizagem percebidas pelos estudantes como mais significativas ao seu aprendizado, bem como suas opiniões quanto à eficiência de cada estratégia.

Em termos científicos, amplia a investigação realizada por Mazzioni (2009) ao envolver na amostra outras instituições de Ensino Superior. A comparação dos resultados dessas pesquisas permite identificar se as estratégias de ensino-aprendizagem percebidas pelos discentes diferem significativamente entre instituições de Ensino Superior e entre os cursos, permitindo um maior debate e evolução do conhecimento sobre o assunto.

O estudo está dividido em quatro seções, iniciando por esta introdução. Na sequência, apresenta-se o arcabouço teórico sobre as estratégias de ensino-aprendizagem. Em seguida, são apresentados a trajetória metodológica, os resultados da pesquisa, as conclusões e a recomendação para futuros estudos.

1 Caracterização do Ensino-Aprendizagem

Aprender e ensinar são dois processos distintos, cuja harmonização faz-se necessária para que o objetivo principal das aulas seja alcançado. Para Santos (2005), o processo de ensinar evidencia-se a partir do desenvolvimento de uma atividade, enquanto o aprender concretiza-se a partir da assimilação e competência para resolver problemas com êxito. O processo de aprendizagem não se limita à resolução da atividade proposta, mas se estende à capacidade de resolver problemas com maior complexidade a partir das bases assimiladas no desenvolvimento de atividades mais simples.

O processo de ensinar evidencia-se a partir do desenvolvimento de uma atividade, enquanto o aprender concretiza-se a partir da assimilação e competência para resolver problemas com êxito.

O professor, na função de orientador, coordenador e mediador, deve valorizar o caráter construtivo do processo de ensino-aprendizagem, priorizando a capacidade e as competências que os estudantes possuem para selecionar, assimilar, processar e interpretar as informações compartilhadas para que se alcancem os objetivos propostos (WILLIAMS; BUERDEN, 1997). Por isso, o processo de ensino-aprendizagem implica a interação de três polos: o estudante que busca aprender; o objetivo do conhecimento; e o professor que interage, buscando favorecer a aprendizagem. Esse último deve fazer uso de adequadas técnicas de ensino-aprendizagem, contribuindo para que o estudante, frente às motivações do contexto educacional, desenvolva sua capacidade de realizar aprendizagens significativas, construindo seus próprios conhecimentos.

Desse modo, o principal alvo do processo de ensino-aprendizagem é a construção do conhecimento pelo estudante, o qual recebe influência direta do assunto e do estilo adotado pela instituição e pelo professor. O aprender obtido pelo estudante consubstancia-se à medida que suas atitudes são alteradas com a assimilação do conteúdo, permitindo-lhe a resolução de tarefas que

antes não poderiam ser resolvidas pela falta de profundidade conceitual. A interação do aluno na escolha das estratégias de ensino é de indubitável importância, uma vez que o objetivo do professor e da instituição apenas será alcançado conforme o aluno obtém as competências requeridas. Para o estudante desenvolver competências, é necessário que o professor possua domínio não apenas de aspectos técnicos do conteúdo, mas também de diferentes caminhos que poderá utilizar para que os conteúdos atinjam de forma adequada os estudantes (LIMA; KROENKE; HEIN, 2010).

Amaral et al. (2006) caracterizam o professor como elemento principal do processo de ensino-aprendizagem, responsável pela instrução, orientação, comunicação e transmissão de conhecimentos. Assim, o professor assume o papel de facilitador do processo de aprendizagem a partir da utilização de recursos disponíveis, metodologias, didáticas e ensinamentos pré-elaborados, esperando-se que com isso consiga atingir, de maneira progressiva, o desenvolvimento da capacidade mental e intelectual dos discentes. Itoz e Mineiro (2005) defendem que o processo de ensino-aprendizagem deve caracterizar-se pela adaptação de situações do cotidiano, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades e habituação às mudanças que acompanham a área. Os autores completam que o ensino permite a mudança de atitudes e comportamentos, refletindo a efetividade do processo.

Algumas características podem influenciar, positiva ou negativamente, o processo de ensino-aprendizagem. Camargo e Silva (apud LIMA; KROENKE; HEIN, 2010) citam, entre esses elementos, o conhecimento prévio da matéria por parte do estudante, a motivação que este tem pelo assunto a ser ministrado, bem como as estratégias e os hábitos de aprendizagem que possuem. Destacam a importância de o professor conhecer o processo de ensino-aprendizagem e como se forma o pensamento crítico no estudante.

Itoz e Mineiro (2005) afirmam que os fatores que direcionam o aprendizado são a necessidade, a motivação e a resistência. Para Mazzioni (2009,

p. 3), vários são os fatores que influenciam no processo de aprendizado, entre os quais se destacam as condições estruturais, condições de trabalho dos docentes e condições sociais dos estudantes. Além disso, consideram que a intensidade das estratégias de ensino cativa e envolve os alunos no processo de aprendizado e é fator determinante no processo, devendo ser observado pelo professor.

2 Estratégias de Ensino-Aprendizagem

A adoção de estratégias de ensino deve levar em consideração os elementos que podem influenciar no processo, tais como os objetivos da aula e as habilidades que se pretende desenvolver no assunto em questão (MAZZIONI, 2009). Nesse sentido, o foco no processo de ensino não está apenas em “como fazer”, mas também “por que fazer?” e “para quem fazer” (ITOZ; MINEIRO, 2005). Além disso, é importante definir as estratégias de ensino com base nas características dos estudantes. O estudo desenvolvido por Mendes da Silva e Oliveira Neto (2007), com o objetivo de avaliar os impactos dos estilos de aprendizagem no desempenho acadêmico, evidencia esse fato ao atestar diferenças significativas no desempenho dos estudantes que apresentam

estilos de aprendizagem distintos. Considerando que a forma pela qual o discente assimila o conteúdo influencia seu desempenho, selecionar a estratégia que atinja de forma significativa a maioria dos estudantes torna-se um constante desafio para os profissionais da educação.

Mascaretti (1998), ao definir estratégia na educação, menciona que são todas as ações desenvolvidas para atingir os objetivos propostos, frente às várias situações encontradas, ou seja, todos os procedimentos envolvidos no processo de ensino podem ser considerados como estratégias. Por sua vez, Okane (2004) cita que o ensino e a efetiva aprendizagem tornam-se mais eficientes a partir da utilização de adequados métodos de ensino.

Para Dalben e Castro (2010), o bom professor deixa de ser o grande mestre detentor do saber cuja meta é transmitir o que sabe e passa a ser aquele capaz de mediar, com cuidadosa atenção, o processo de construção do conhecimento pelo aluno, não perdendo as oportunidades de explorar o ambiente, devendo saber criar situações-problema que motivem e convidem o estudante a uma dinâmica mental permanente.

Para estimular o processo de aprendizagem, os docentes podem utilizar métodos de ensino diversificados, conforme apresentados por Anastasiou e Alves (2004) no QUADRO 1 e complementados por Marion e Marion (2006), Petrucci e Batiston (2006) e Gil (2010) no QUADRO 2.

QUADRO 1 - Definição dos métodos de ensino

MÉTODOS	DESCRIÇÃO DOS MÉTODOS
Aula expositivo-dialogada	Exposição do conteúdo com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionar, interpretar e discutir o objetivo de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade.
Estudo de texto	Exposição de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados.
Estudo dirigido	Estudo sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar as dificuldades específicas. É preciso ter claro: o que é a sessão, para que e como é preparada.
Lista de discussão por meios informatizados	Debate a distância de um tema no qual sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio, ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico.
Ensino a distância	As ferramentas usadas no ensino a distância vão das mais simples, como o ensino por correspondência sem apoio ou tutoria, pela comunicação apenas entre educador e educando, até os métodos mais sofisticados, que incluem esquemas interativos de comunicação não presencial via satélite, ou por redes de computadores.
Solução de problemas	Enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressos em fórmulas matemáticas.
Grupo de verbalização e de observação (GV/GO)	Análise de tema/problemas sob a coordenação do professor, que separa os estudantes em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO). Aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento e requer leituras, estudos preliminares, enfim, um contato inicial com o tema.
Estudo de caso	Análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos.
Oficina (laboratório ou <i>workshop</i>)	Reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos.
Estudo do meio	É um estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando a determinada problemática de forma interdisciplinar. Cria condições para o contato com a realidade, propicia a aquisição de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência vivida.
Ensino com pesquisa	Utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisa: concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais; assumir o estudo como situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente; fazer a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise.

FONTE: Adaptado de Anastasiou e Alves (2004)

QUADRO 2 – Definições de métodos de ensino

MÉTODOS	DESCRIÇÃO DOS MÉTODOS
Estudo dirigido e aulas orientadas	Permite ao estudante situar-se criticamente, extrapolar o texto para a realidade vivida, compreender e interpretar os problemas propostos, sanar dificuldades de entendimentos e propor alternativas de solução; exercita no aluno a habilidade de escrever o que foi lido e interpretá-lo; prática dinâmica, criativa e crítica da leitura.
Resolução de exercícios	Estudo por meio de tarefas concretas e práticas com a finalidade de assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos sob a orientação do professor.
Discussão e debate	Reflexão acerca de conhecimentos obtidos após uma leitura ou exposição, dando oportunidade aos alunos para formular princípios com suas próprias palavras, sugerindo a aplicação desses princípios.
Escritório, laboratório ou empresa-modelo	Proporciona ao aluno contato com a tecnologia da informação, os reflexos de má informação gerada, as inúmeras possibilidades de erros e os consequentes acertos.
Exposições, excursões e visitas	Participação dos alunos na elaboração do plano de trabalho de campo; possibilidade de integrar diversas áreas de conhecimento; integração do aluno, por meio da escola, com a sociedade, pelas empresas; visualização, por parte do aluno, da teoria na prática; desenvolvimento do pensamento criativo do aluno e visão crítica da realidade em que ele se insere.
Jogos de empresas	Os alunos tornam-se agentes do processo; são desenvolvidas habilidades na tomada de decisões em nível administrativo, vivenciando-se ações interligadas em ambientes de incerteza; permite a tomada de decisões estratégicas e táticas no gerenciamento dos recursos da empresa, sejam eles materiais ou humanos.
Ensino individualizado	Estratégia que procura ajustar o processo de ensino-aprendizagem às reais necessidades e características do discente.
Aprendizagem com base em problemas	Os estudantes trabalham com o objetivo de solucionar um problema. Estratégia de ensino centrada no estudante, que assume o papel de agente, o principal responsável pelo seu aprendizado.

FONTE: Adaptado de Marion e Marion (2006), Petrucci e Batiston (2006), Gil (2010)

Para melhorar a qualidade das aulas, a dinâmica de grupo constitui um valioso instrumento educacional que pode ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem, quando se opta por uma concepção de educação que valoriza tanto a teoria quanto a prática e considera todos os envolvidos nesse processo como sujeitos. Berstun (2009) define dinâmica como a disciplina moderna, comprovando que o uso dessa técnica é um facilitador para o trabalho do “novo professor”, possibilitando-lhe desenvolver nos estudantes a participação ativa no processo de aprendizagem. Nesse sentido, pretende-se ampliar essa discussão, decompondo as estratégias de ensino-aprendizagem em métodos e dinâmicas de ensino. A opção pelo ensino com dinâmica de grupo permite que as pessoas envolvidas passem por um processo de ensino-aprendizagem no qual o trabalho

coletivo é colocado como um caminho para interferir na realidade, modificando-a. A experiência do ensino com dinâmica promove o encontro de pessoas, e o saber é construído junto, em grupo. Nos QUADROS 3 e 4 são apresentadas algumas dinâmicas de ensino possíveis de serem aplicadas no Ensino Superior.

Ao utilizar os métodos e dinâmicas de ensino, o professor torna-se o profissional que busca facilitar o processo de aprendizado, em vez de simplesmente buscar transmitir conhecimento, atendendo à colocação de Mascaretti (1998). Além disso, estratégias de ensino são aplicáveis a diferentes estilos de aprendizagem, o que atende à preocupação de Mendes da Silva e Oliveira Neto (2007), exigindo do docente a observância das características da turma para a seleção da estratégia adequada.

QUADRO 3 – Definições de dinâmicas de ensino

DINÂMICAS	DEFINIÇÃO DAS DINÂMICAS
Portfólio	Identificação e construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objetivo de estudo, assim como das formas encontradas para superação.
Mapa conceitual	Construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura de conteúdo.
Phillips 66	Atividade grupal em que são feitas análise e discussão sobre temas/problemas do contexto dos estudantes. Pode ser útil para obtenção de informação rápida sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas.
Dramatização	Apresentação teatral, a partir de um foco, problema, tema etc., explicitando ideias, conceitos, argumentos, estudo de casos.
Seminário	Espaço em que as ideias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço no qual um grupo discute ou debate temas ou problemas que são colocados em discussão.
Júri simulado	Simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma solução e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real.
Simpósio	Reunião de palestras e preleções breves apresentadas por várias pessoas (duas a cinco) sobre um assunto ou sobre diversos aspectos de um assunto. Possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, de investigação, amplia experiências sobre um conteúdo específico, desenvolve habilidades de estabelecer relações.
Painel	Discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor (que já estudaram a matéria em análise, interessados ou afetados pelo problema em questão), em que apresentam pontos de vista antagônicos na presença de outros. Podem ser convidados estudantes de outras fases, cursos ou mesmo especialistas na área.
Fórum	Consiste num espaço do tipo “reunião”, no qual todos os membros do grupo têm a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado. Pode ser utilizado após a apresentação teatral, palestra, projeção de um filme para discutir um livro lido pelo grupo, um problema ou fato histórico, um artigo de jornal, uma visita ou uma excursão.
Ensino em pequenos grupos	Estratégia particularmente válida em grandes turmas, pois consiste em separar a turma em pequenos grupos, para facilitar a discussão. Assim, despertará no aluno a iniciativa de pesquisar, de descobrir aquilo que precisa aprender.
Palestras	Discussão com a pessoa externa ao ambiente universitário sobre um assunto de interesse coletivo, de acordo com um novo enfoque. Discussão, perguntas, levantamento de dados, aplicação de tema na prática, partindo da realidade do palestrante.
Tempestade cerebral (Brainstorm)	Estímulo à geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando, se necessário, uma explicação posterior do estudante.

FONTE: Anastasiou e Alves (2004), Marion e Marion (2006), Petrucci e Batiston (2006)

QUADRO 4 – Definições de dinâmicas de ensino

DINÂMICAS	DEFINIÇÃO DAS DINÂMICAS
Divagação	Cada membro do grupo tenta visualizar mentalmente imagens relacionadas com o tema, buscando criar analogias entre as imagens visualizadas e o problema, identificando as suas aplicações práticas para criar soluções e partilhando as conclusões.
Listagem de atributos	A listagem de atributos obriga-nos a analisar aspectos que normalmente passam despercebidos. O elemento em análise é visualizado sob diferentes perspectivas, sociais, processuais, psicológicas e financeiras.
Associação de ideias	Permitir que a mente faça associações livres de palavras, conceitos e objetos pode gerar rasgos de criatividade.
Comparações e metáforas	A solução do problema pode ser encontrada no estabelecimento de comparações com algo que apresente algumas semelhanças com o elemento.
Pensamento criativo	Pensar criativamente é “pensar lateralmente”. Se não encontrarmos respostas satisfatórias para determinados problemas, devemos procurá-las em outro lugar, de outra maneira, olhando sob outro ângulo e por meio de associações.
<i>Brainwriting</i>	É uma versão silenciosa do <i>Brainstorm</i> . Ao retirar a interação oral, elimina-se a possibilidade de o líder favorecer os participantes mais ativos e extrovertidos.
Mímica	Desenvolve a comunicação não verbal e a criatividade. O coordenador pede que cinco voluntários apresentem alguma ideia para o grupo na forma de mímica. O grupo deve tentar descobrir o que cada um desses cinco voluntários tentou dizer.
Mapa mental	Objetiva organizar os conceitos ou ideias, relacionando-os com as palavras-chave.
Desenhos coletivos	O desenho coletivo resgata a importância da construção do trabalho em grupo, associativismo, criatividade e respeito pelo espaço de cada pessoa na comunidade.
Construção de cenários	Narrativas sobre o futuro, consistentes e cuidadosamente estruturadas em torno de ideias, com propósitos de sua comunicação e de sua utilidade. Focam relações causais e procuram indicar pontos de decisão. O processo de construção de cenários leva a uma melhor compreensão das nossas percepções e a uma melhor avaliação dos impactos que julgamos relevantes. Exige a ponderação de diversos fatores para imaginar as tendências de evolução. Os cenários são normalmente utilizados para conceber estratégias de atuação alternativas. O objetivo é identificar estratégias para criar mais pontos fortes e reduzir os pontos fracos da empresa, para maximizar as oportunidades e minimizar as ameaças ao negócio. Os seus principais passos são: 1 - Identificar o problema; 2 - Detectar as tendências que determinarão o futuro do negócio; 3 - Construir cenários futuros detalhados em torno de cada tendência mediante uma análise SWOT; 4 - Resumir cada cenário numa história ou narrativa, definindo os impactos que terão na sua empresa; 5 - Utilizar cada história ou narrativa como base para desenvolver novas estratégias.
Troca de lugares	Utilizar algum item de uso ajustado a outro participante (sapato, por exemplo), para experimentar a realidade do colega.

FONTE: Câmara Brasileira de Jovens Escritores (2011), Casa do Caminho Blog (2011), Dehonbrasil (2011), Ponciano (2010), Portal Comunicação e Comportamento (2011), Portal do Marketing (2011)

3 Procedimentos Metodológicos

Este estudo é caracterizado como pesquisa quantitativa em relação ao problema de pesquisa, com abordagem descritiva em relação ao objetivo. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, foi realizado um levantamento (*survey*).

A amostra envolveu estudantes do terceiro e quarto ano dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e graduação em Ciências Contábeis, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A fim de promover a continuidade e a ampliação à investigação de Mazzioni (2009), optou-se por estudar instituições de ensino público.

O levantamento dos dados se deu por meio de questionário, contemplando dados gerais dos estudantes e estratégias de ensino-aprendizagem passíveis de aplicação no curso de Ciências Contábeis e Pedagogia. A coleta dos dados primários foi realizada no mês de junho de 2011, os quais foram trabalhados a partir de tabulações, quantificações e análises estatísticas para atestar a consistência das escalas para a mensuração das respostas. A inclusão dos elementos na pesquisa se deu por acessibilidade, condicionada ao contato com os estudantes que estiveram presentes no dia em que se realizou a investigação. O questionário foi aplicado em estudantes do terceiro e quarto ano, em função de possuírem maior contato com as estratégias de ensino-aprendizagem em seus respectivos cursos.

Inicialmente, obtiveram-se 533 respostas, sendo 267 provenientes da UEM e 266 da UFPR. A existência de questionários com preenchimento incompleto ou que indicassem preenchimentos de forma aleatória às questões inviabilizou a utilização de 84 questionários: 43 da UEM e 41 da UFPR. Permaneceram válidos 224 questionários provenientes da UEM e 225 da UFPR.

As variáveis de pesquisa estão contidas nas perguntas do questionário, o qual está dividido em três blocos: Dados Demográficos; Métodos

de Ensino; e Dinâmicas de Ensino. Em relação aos Métodos de Ensino e Dinâmicas de Ensino, foram mapeadas as percepções dos estudantes sobre as estratégias de ensino-aprendizagem com que já tiveram algum contato. Além disso, com base em escala tipo *Likert*, questionou-se o nível de aprendizagem, a frequência de utilização das estratégias e as competências desenvolvidas por meio delas.

Para atestar a consistência da escala adotada para a mensuração das respostas, optou-se pela aplicação do Alfa de Cronbach com o auxílio do *software* SPSS®. Conforme Martins e Theóphilo (2009), um coeficiente acima de 0,7 indica que as medidas possuem confiabilidade para a mensuração do construto objeto da pesquisa. Cabe destacar a necessidade de aplicar o teste apenas nos blocos 2 e 3 e de forma individual, uma vez que cada bloco trata de mensurar construtos distintos, e apenas estes utilizam mais de uma pergunta em escala do tipo *Likert*.

4 Descrição e Análise dos Dados

Os estudantes pesquisados encontram-se distribuídos de forma semelhante entre o terceiro ano (48,1%) e o quarto ano (51,9%). Da mesma forma, existe equilíbrio entre a distribuição de estudantes de Ciências Contábeis (54,6%) e Pedagogia (45,4%), como também na distribuição entre as instituições analisadas. Essa característica atribui maior segurança e comparabilidade, permitindo identificar as estratégias adotadas entre as diferentes instituições.

A partir das respostas obtidas, o primeiro teste realizado foi o Alfa de Cronbach para atestar a fidedignidade das respostas na mensuração do construto. Os coeficientes para os blocos 2 e 3 foram 0,796 e 0,815, respectivamente. Ambos os coeficientes indicam confiabilidade na escala utilizada para mensurar o construto, gerando maior segurança quanto aos resultados obtidos.

Na TAB. 1, apresentam-se os Métodos de Ensino que os estudantes conhecem e tiveram contato durante as aulas em seus respectivos cursos. Observa-se que os principais métodos conhecidos pelos estudantes no curso de Ciências Contábeis são Resolução de Exercício, Discussão

e Debate, Estudo de Caso e Aula Prática, com representatividades acima de 90%. Contudo, ainda que a Aula Prática seja mais conhecida, perde representatividade em termos de contato no curso para os métodos de Aula Expositiva e Resolução de Problemas.

TABELA 1 - Métodos de ensino - conhecimento e contato

Métodos de Ensino	Ciências Contábeis				Pedagogia			
	Conhecem		Contato no Curso		Conhecem		Contato no Curso	
Aprendizagem baseada em problemas	138	56,3%	84	34,3%	104	51,0%	55	27,0%
Aula expositiva	207	84,5%	178	72,7%	204	100,0%	201	98,5%
Aula prática	226	92,2%	164	66,9%	198	97,1%	170	83,3%
Discussão e debate	234	95,5%	197	80,4%	197	96,6%	182	89,2%
Ensino a distância	148	60,4%	53	21,6%	152	74,5%	95	46,6%
Ensino com pesquisa	141	57,6%	81	33,1%	157	77,0%	137	67,2%
Estudo de caso	230	93,9%	204	83,3%	153	75,0%	109	53,4%
Estudo de texto	174	71,0%	131	53,5%	182	89,2%	160	78,4%
Estudo dirigido ou aulas orientadas	84	34,3%	41	16,7%	150	73,5%	113	55,4%
Estudo do meio	20	8,2%	9	3,7%	54	26,5%	27	13,2%
Estudo individual	191	78,0%	146	59,6%	172	84,3%	147	72,1%
Exposições/Visitas	115	46,9%	12	4,9%	153	75,0%	118	57,8%
Grupo de verbalização e observação	24	9,8%	8	3,3%	72	35,3%	50	24,5%
Oficina	53	21,6%	10	4,1%	165	80,9%	126	61,8%
Resolução de exercícios	240	98,0%	226	92,2%	153	75,0%	102	50,0%
Resolução de problemas	208	84,9%	171	69,8%	114	55,9%	59	28,9%
Simulações	106	43,3%	49	20,0%	83	40,7%	47	23,0%

FONTE: Os autores (2011)

O maior conhecimento desses quatro Métodos de Ensino está presente tanto na UFPR quanto na UEM, embora não na mesma ordem. Contudo, observou-se que os estudantes da UFPR tiveram maior contato durante o curso com Aula Expositiva (86,0%), enquanto a mesma modalidade foi citada por 57,6% dos discentes da UEM. Já os métodos menos conhecidos são Grupo de Verbalização e Observação e Estudo do Meio. Da mesma forma, os dois métodos foram mencionados pelos estudantes como os de menor contato no desenvolvimento das aulas.

As quatro modalidades de Métodos de Ensino mais conhecidas pelos discentes de Pedagogia foram Aula Expositiva, Aula Prática, Discussão e Debate e Estudo de Texto. Estas também representam as modalidades de métodos de ensino com as quais os estudantes mais tiveram contato no decorrer do curso.

Entre as instituições, ainda que Aula Expositiva, Discussão e Debate e Aula Prática sejam os métodos mais utilizados, existe elevada diferença na indicação de contato com Ensino a

Distância entre as instituições. Na UEM, 84,0% dos estudantes afirmam ter contato com esse método no curso, enquanto apenas 6,1% dos estudantes da UFPR afirmam o mesmo.

Ao realizar a comparação entre os dois cursos, observa-se coincidência do elevado contato dos alunos com Aulas Expositivas, Discussões e Debates. Contudo, as aulas do curso de Ciências Contábeis contemplam Resolução de Exercícios e Estudo de Caso, enquanto as do curso de Pedagogia contemplam Aulas Práticas e Estudo de Texto.

O nível de aprendizado atribuído aos Métodos de Ensino, bem como a frequência com que foram observados pelos discentes, encontra-se na TAB. 2, que contempla o relato dos alunos que afirmaram ter contato, em seus respectivos cursos, com os métodos abordados.

A conceituação maior para o nível de aprendizagem foi atribuída à Aula Prática, enquanto a pontuação mínima foi atribuída ao Ensino a Distância. É relevante citar os métodos de Resolução de Exercícios, Discussões e Debates, Aula Expositiva e Resolução de Problemas, os quais apresentaram conceituação acima de três, ou seja, considerados relevantes no nível de aprendizado dos alunos. No estudo de Mazzioni (2009), as modalidades Resolução de Exercício e Aulas Expositivas também foram consideradas mais eficazes. Abaixo de três, junto ao Ensino a Distância, está a estratégia de Exposições/Visitas.

Com relação à frequência que tais técnicas são utilizadas no curso, observa-se preponderância de Aulas Expositivas, seguidas de Resolução de Exercícios, mais uma vez correspondendo ao estudo de Mazzioni (2009).

TABELA 2 – Métodos de ensino – aprendizagem e frequência

Métodos de Ensino	Ciências Contábeis		Pedagogia	
	Nível de aprendizagem (média)	Nível de frequência (média)	Nível de aprendizagem (média)	Nível de frequência (média)
Aprendizagem baseada em problemas	4,1	3	3,8	2,8
Aula expositiva	4,3	4,5	4,4	4,7
Aula prática	4,6	3,5	4,7	3,6
Discussão e debate	4,2	3,1	4,4	4,1
Ensino a distância	1,8	2,6	2,1	3,5
Ensino com pesquisa	3,8	2,8	4,4	3,5
Estudo de caso	3,9	3	4,2	2,7
Estudo de texto	3,3	3,2	4,1	4,6
Estudo dirigido ou aulas orientadas	3,9	3	4,1	3,5
Estudo do meio	3,1	3	3,7	2,4
Estudo individual	3,7	2,7	3,7	3,2
Exposições/Visitas	2,8	1,3	3,6	2,5
Grupo de verbalização e observação	3	2,8	3,9	3
Oficina	3	1,6	3,8	2,6
Resolução de exercícios	4,3	4,3	3,4	3,3
Resolução de problemas	4	3,4	3,7	2,7
Simulações	3,7	3,4	2,2	1,1

FONTE: Os autores (2011)

Os métodos menos observados no curso de Ciências Contábeis consistiram em Exposições/Visitas, Oficina, Ensino a Distância, Estudo Individual, Ensino com Pesquisa e Grupo de Verbalização.

A importância atribuída pelos alunos à Aula Prática é recorrente entre as instituições, da mesma forma que o menor nível de importância atribuída foi ao Ensino a Distância. Essa percepção dos alunos vai ao encontro do estudo de Itoz e Mineiro (2005), em que o ensino em contabilidade deve adaptar situações do cotidiano, permitindo o desenvolvimento e a adaptação dos estudantes às constantes mudanças observadas na área. Existe, porém, um ponto discrepante entre as duas instituições, os alunos da UEM atribuem importância a Exposições/Visitas, enquanto os alunos da UFPR não observam essa estratégia como efetiva para o aprendizado.

Nos resultados gerais, nas duas instituições, observa-se preponderância na utilização de Aulas Expositivas e Resolução de Exercícios. Aulas Práticas, embora citadas como modalidade mais relevante no processo de aprendizado, são utilizadas moderadamente na visão dos alunos. Dessa forma, observa-se que as aulas no curso de Ciências Contábeis caracterizam-se principalmente por Aulas Expositivas e Resolução de Exercícios.

Da mesma forma que no curso de Ciências Contábeis, os estudantes de Pedagogia tendem a dar maior importância às Aulas Práticas, embora sua

frequência de observação não seja preponderante no curso. Entre as estratégias mais efetivas no aprendizado e frequentemente observadas estão Aulas Expositivas, Discussão e Debate e Estudo de Texto. Outras aulas com conceituação relevante, tais como Estudo de Caso, Ensino com Pesquisa e Estudos Dirigidos ou Aulas Orientadas, possuem frequência moderada no curso. Por fim, a Simulação foi o método menos observado.

Constatações gerais são corroboradas entre as duas instituições, exceto em relação à estratégia de Estudo do Meio. Os alunos da UFPR atribuem importância a essa técnica na efetividade do ensino, ao passo que os alunos da UEM não tendem a fazer o mesmo. De qualquer forma, trata-se de uma técnica utilizada com baixa frequência nas duas instituições.

Em relação ao conhecimento e contato dos alunos do curso de Ciências Contábeis com as Dinâmicas de Ensino, pode-se observar na TAB. 3 que as dinâmicas mais conhecidas no curso de Ciências Contábeis são Palestras e Seminários, configurando-se também como as dinâmicas mais utilizadas pelos docentes nas aulas. Percebe-se que Soluções de Problemas e Simpósio foram modalidades mencionadas por mais de 60% dos estudantes de Ciências Contábeis, com citação de 53,5% e 38,0% em relação ao contato no curso. As demais dinâmicas ficaram abaixo de 50% de reconhecimento, obtendo também menores representatividades quanto ao contato.

TABELA 3 – Dinâmicas de ensino – conhecimento e contato

Dinâmicas de Ensino	Ciências Contábeis				Pedagogia			
	Conhecem		Contato no Curso		Conhecem		Contato no Curso	
Associação de ideias	63	25,7%	18	7,3%	78	38,2%	49	24,0%
<i>Brainstorm</i>	63	25,7%	20	8,2%	24	11,8%	5	2,5%
<i>Brainwriting</i>	18	7,3%	3	1,2%	8	3,9%	1	0,5%
Comparações e metáforas	51	20,8%	10	4,1%	67	32,8%	31	15,2%
Construção de cenários	64	26,1%	12	4,9%	60	29,4%	24	11,8%
Desenhos coletivos	29	11,8%	5	2,0%	68	33,3%	24	11,8%
Divagação	9	3,7%	6	2,4%	15	7,4%	10	4,9%
Dramatização	83	33,9%	8	3,3%	154	75,5%	85	41,7%
Ensino em pequenos grupos	113	46,1%	62	25,3%	143	70,1%	102	50,0%
Fórum	107	43,7%	35	14,3%	166	81,4%	134	65,7%
Júri simulado	35	14,3%	5	2,0%	76	37,3%	40	19,6%
Listagem de atributos	20	8,2%	3	1,2%	29	14,2%	9	4,4%
Mapa conceitual	10	4,1%	2	0,8%	88	43,1%	64	31,4%
Mapa mental	17	6,9%	2	0,8%	27	13,2%	7	3,4%
Mímica	121	49,4%	9	3,7%	120	58,8%	22	10,8%
Painel	112	45,7%	46	18,8%	142	69,6%	89	43,6%
Palestra	236	96,3%	221	90,2%	202	99,0%	185	90,7%
Pensamento criativo	33	13,5%	9	3,7%	61	29,9%	27	13,2%
Phillips 66	1	0,4%	0	0,0%	6	2,9%	2	1,0%
Portfólio	46	18,8%	9	3,7%	166	81,4%	129	63,2%
Seminário	235	95,9%	214	87,3%	204	100%	199	97,5%
Simpósio	150	61,2%	93	38,0%	176	86,3%	145	71,1%
Solução de problemas	170	69,4%	131	53,5%	105	51,5%	70	34,3%
Troca de lugares	39	15,9%	10	4,1%	61	29,9%	24	11,8%

FONTE: Os autores (2011)

Verifica-se que Palestras, Seminários e Solução de Problemas são as dinâmicas mais conhecidas em ambas as instituições, configurando-se como mais frequentes também. Por outro lado, pequenas discrepâncias foram observadas em relação ao conhecimento do Simpósio, citado por 38,0% dos estudantes da UFPR e por 23,3% da UEM. Outra pequena discrepância observada caracteriza-se pelo Ensino em Pequenos Grupos, citado por 25,7% dos estudantes da UEM e 20,4% da UFPR.

Visualiza-se que as dinâmicas mais conhecidas pelos estudantes de Pedagogia são Seminários, Palestras, Simpósios, Fóruns e Portfólios, as quais também se configuram como as dinâmicas com as quais os estudantes mais tiveram contato

nas aulas. As dinâmicas menos conhecidas e menos frequentes foram *Brainwriting* e Phillips 66.

Quando esses resultados são comparados entre as duas instituições, observa-se que os estudantes de Pedagogia da UFPR possuem menor contato com as Dinâmicas de Ensino, em comparação com os estudantes da UEM. Na primeira instituição, apenas Seminários e Palestras foram citados por mais de 70% dos respondentes como dinâmicas com as quais tiveram contato nas aulas, ao passo que na UEM foram citados Seminários, Palestras, Simpósios, Fórum e Portfólio.

Na comparação entre os cursos, as Dinâmicas de Ensino mais empregadas nas aulas, na

visão dos estudantes, são semelhantes. A diferença encontrada está na utilização de Solução de Problemas, por parte do curso de Ciências Contábeis, e Fórum, por parte do curso de Pedagogia.

A efetividade da aprendizagem e o nível de frequência das Dinâmicas de Ensino percebidos pelos estudantes do curso de Ciências Contábeis e Pedagogia são apresentados na TAB 4. Nela se verifica que a dinâmica mais bem conceituada e frequente indicada pelos alunos de Ciências Contábeis foi a Solução de Problemas, mais uma vez evidenciando a importância atribuída pelos alunos de Contábeis às estratégias de cunho prático. Citam-se, além disso, Palestra e Seminários, que receberam conceito acima de três, sendo consideradas dinâmicas importantes no processo de ensino. A frequência destas, no entanto, é indicada como moderada.

Destaca-se que outras dinâmicas, a exemplo do Mapa Conceitual e Mapa Mental, embora tenham recebido conceito médio elevado, foram indicadas por poucos alunos em termos de contato durante o curso e não permitem inferir de forma confiável a importância atribuída a elas.

TABELA 4 - Dinâmicas de ensino-aprendizagem e frequência

Dinâmica de Ensino	Ciências Contábeis		Pedagogia	
	Nível de aprendizagem (média)	Nível de frequência (média)	Nível de aprendizagem (média)	Nível de frequência (média)
Associação de ideias	3,2	2,3	3,4	2,7
Brainstorm	3,9	1,9	3,4	2,2
Brainwriting	3,7	2,7	3	3
Comparações e metáforas	3,4	2,9	3,6	2,6
Construção de cenários	3,3	2,7	3,3	2,4
Desenhos coletivos	2,2	0,4	2,3	1,9
Divagação	3,7	3	3,4	3,2
Dramatização	2,9	1,3	3,2	2,2
Ensino em pequenos grupos	4	3,5	3,8	3,3
Fórum	3,3	2,4	3,5	3,4
Júri simulado	3,4	1,4	3,4	2
Listagem de atributos	3,3	2,7	3,3	2,8
Mapa conceitual	4,5	0,5	3,5	2,8
Mapa mental	4	2	3,7	3,9
Mímica	3,6	1,2	2,7	1,6
Painel	3,5	2,7	3,3	2,6
Palestra	4	3,2	4,3	3,9
Pensamento criativo	3,2	2,7	4	3
Phillips 66	0	0	1,5	2
Portfólio	2,2	2,4	3,7	2,8
Seminário	4	3,6	4,4	4,7
Simpósio	4	2,7	4,3	3,4
Solução de problemas	4,3	3,9	3,8	3,1
Troca de lugares	3,2	2,3	2,8	2,2

FONTE: Os autores (2011)

Os resultados destacados são coincidentes entre as duas instituições, indicando como característica comum no curso de Ciências Contábeis a valorização da Solução de Problemas, Palestras e Seminários.

No curso de Pedagogia, percebe-se que a conceituação mais elevada em relação ao nível de aprendizagem foi atribuída a Seminário, Palestra e Simpósio. Embora a dinâmica de Pensamento Criativo tenha obtido média considerável, a quantidade de pessoas que tiveram contato com essa dinâmica no curso não é representativa. As dinâmicas mais frequentes são Seminários e Palestras, ficando o Simpósio e o Pensamento Criativo com frequência de aplicação moderada.

A dinâmica com menor conceituação quanto à aprendizagem foi o Phillips 66, porém a menos frequente no curso de Pedagogia foi representada pela Mímica. Entre as instituições, observou-se discrepância em relação ao Ensino em Pequenos Grupos e Solução de Problemas, considerado pelos estudantes da UFPR como significativo no processo de aprendizagem, e importância menor atribuída pelos estudantes da UEM. Ademais, observou-se que a frequência de utilização das dinâmicas no curso é mais elevada para os estudantes da UEM, em comparação aos da UFPR.

Entre os cursos, não foram encontradas grandes discrepâncias quanto ao nível de aprendizado atribuído às dinâmicas, exceto em relação ao Portfólio, que é moderadamente valorizado pelos alunos de Pedagogia, porém não é considerado importante pelos alunos de Ciências Contábeis. Em se tratando de frequência, observa-se que no curso de Ciências Contábeis todas as Dinâmicas de Ensino são aplicadas de forma moderada e baixa, enquanto no curso de Pedagogia a frequência é relativamente maior.

Em se tratando dos Recursos Didáticos mais utilizados no curso de Ciências Contábeis, são destacados pelos alunos projetor multimídia, *e-mail* e livros didáticos, não existindo grandes discrepâncias entre as instituições. Observa-se, porém, que na UFPR se utilizam com considerável frequência trabalhos extraclasse, enquanto na UEM tem-se preferência pela utilização de apostilas.

Entretanto, no curso de Pedagogia, ganham destaque o projetor multimídia e os artigos científicos. Na UEM, utilizam-se com maior frequência

artigos científicos, *e-mail* e projetor multimídia; na UFPR são indicados filmes e folhas auxiliares como mais recorrentes.

Quanto às competências desenvolvidas pela utilização das estratégias de ensino-aprendizagem nas aulas, os estudantes de Ciências Contábeis afirmaram que a maior consiste na capacidade analítica, enquanto os estudantes de Pedagogia citaram o desenvolvimento da comunicação interpessoal e ouvir eficazmente.

Conclusões

O objetivo do presente estudo consistiu em identificar as principais estratégias de ensino-aprendizagem adotadas nos cursos de Ciências Contábeis e Pedagogia, na percepção de discentes de universidades públicas, sendo adicionalmente investigadas a eficiência e a contribuição das estratégias adotadas para o efetivo aprendizado dos discentes e identificados os pontos coincidentes e divergentes entre as instituições e os cursos.

Identificou-se que o ensino no curso de Ciências Contábeis, em ambas as instituições, caracteriza-se por Aulas Expositivas com Resoluções de Exercícios, sendo tais estratégias consideradas pelos alunos como de grande importância no processo de aprendizado. Essa constatação é condizente com a apresentada no estudo de Mazzioni (2009), em que a maioria dos alunos apontou Resolução de Exercícios como estratégia mais relevante e Aula Expositiva como estratégia frequentemente observada. No curso de Pedagogia, são citadas como mais relevantes e frequentes as estratégias de Aula Expositiva, Discussão e Debate e Estudo de Texto. Ainda que a Aula Prática seja considerada pelos alunos a estratégia mais efetiva em relação ao aprendizado, tanto em Ciências Contábeis quanto em Pedagogia, foi citada com frequência moderada em ambos os casos.

As dinâmicas de ensino mais indicadas como efetivas com relação ao aprendizado em Ciências Contábeis foram: Solução de Problemas, Palestras

e Seminários, resultado observado em ambas as instituições de ensino. No curso de Pedagogia, foram citados Seminários, Palestras e Simpósios como dinâmicas que mais contribuem no processo de aprendizado. Destaca-se que no curso de Ciências Contábeis não foi verificada a indicação de alguma dinâmica aplicada de forma mais do que moderada, enquanto no curso de Pedagogia esse fato ocorreu em relação às Palestras e aos Simpósios.

Por fim, os recursos didáticos apontados como mais utilizados no curso de Ciências Contábeis foram projetor multimídia, *e-mail* e livros didáticos. Destaca-se uma diferença observada entre as instituições, na UFPR utilizam-se com frequência trabalhos extraclasse, enquanto na UEM tem-se preferência pela utilização de apostilas. No curso de Pedagogia, embora as constatações gerais indiquem a utilização do projetor multimídia e artigos científicos, na UFPR foram indicados como recursos mais recorrentes filmes e folhas auxiliares.

Dessa forma, corroborando os resultados de Mazzioni (2009), uma aula no curso de Ciências Contábeis, em termos gerais, consiste em aulas expositivas e resolução de exercícios, com eventuais dinâmicas de soluções de problemas e com utilização principalmente de projetor multimídia, *e-mail* e livros didáticos.

No curso de Pedagogia, também em termos gerais, utilizam-se aulas expositivas e discussão e debate, e as dinâmicas aplicadas de forma mais frequente são seminários e palestras, com o apoio dos recursos didáticos, projetor multimídia e artigos científicos, citado pelos discentes como mais utilizados nesse curso.

Tais avanços abordados na presente pesquisa superaram expectativas ao demonstrar distintas percepções no mesmo curso, mas em instituições diferentes, bem como semelhanças e diferenças entre os dois cursos pesquisados. Além disso, surpreendeu o fato de certas estratégias de ensino-aprendizagem não serem aplicadas com frequência nem mesmo no curso de Pedagogia, sugerindo preocupação sobre as estratégias efetivamente aplicáveis e efetivas e aquelas puramente teóricas. Isso gera a inquietação dos pesquisadores, abrindo espaço para novas investigações que abordem a preocupação apresentada, assim como articulação dos resultados identificados com o desempenho efetivo das estratégias adotadas por diferentes cursos e sua efetiva aplicação e conhecimento por partes dos docentes.

- Recebido em: 14/09/2011
- Aprovado em: 15/02/2013

- AMARAL, Patrícia Ferreira do et al. Ensino-aprendizagem na área de educação contábil: uma investigação teórico-empírica. In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DE CONTABILIDADE, 3., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP/FEA, 2006. CD-ROM.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: _____ (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.
- BERSTUN, Marcos. **Dinâmica de grupos**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/5412/1/Dinamica-De-Grupo/pagina1.html>>. Acesso em: 10 set. 2009.
- CÂMARA BRASILEIRA DE JOVENS ESCRITORES. **Projeto saber**. Disponível em: <<http://www.camarabrasileira.com/criatividade3.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2011.
- CASA DO CAMINHO BLOG. **Dinâmica**: desenho coletivo. Disponível em: <<http://casadocaminhoger.wordpress.com/2011/02/23/dinamica-desenho-coletivo/>>. Acesso em: 25 jul. 2011.
- CORRAR, Luiz João et al. **Análise multivariada para os cursos de administração, ciências contábeis e economia**. São Paulo: FIPECAFI, Atlas, 2009.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; CASTRO, Elza Vidal de. A relação pedagógica no processo escolar: sentidos e significados. In: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins (Org.). **Temas atuais em didática**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- DEHONBRASIL. **Dinâmicas**. Disponível em: <www.dehonbrasil.com/mdj/bm/docs/cartilha_mdj.doc>. Acesso em: 25 jul. 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2010.
- _____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- ITOZ, Clarete de; MINEIRO, Márcia. Ensino-aprendizagem da contabilidade de custos: componentes, desafios e inovação prática. **Enfoque**: reflexão contábil, Maringá, v. 24, n. 2, p. 53-65, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Enfoque/article/viewFile/5788/3632>>. Acesso em: 25 jul. 2011.
- LIMA, Ivone Vaz; KROENKE, Adriana; HEIN, Nelson. Análise de atributos relacionados ao sucesso na aprendizagem de estudantes do curso de Ciências Contábeis. **Gestão contemporânea**, Porto Alegre, v. 7, n. 7, p. 101-122, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://seer4.fapa.com.br/index.php/arquivo/article/view/49>>. Acesso em: 7 maio 2013.
- MARION, José Carlos; MARION, Arnaldo Luís Costa. **Metodologias de ensino na área de negócios**: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA. São Paulo: Atlas, 2006.
- MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MASCARETTI, L. A. S. Exposição dialogada, técnicas de trabalho em grupo, estudo dirigido e outras técnicas. In: MARCONDES, E.; GONÇALVES, E. L. **Educação médica**. São Paulo: Sarvier, 1998.

MAZZIONI, Sady. As estratégias de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. In: CONGRESSO USP CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 9., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos92009/283.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2011.

MENDES DA SILVA, Denise; OLIVEIRA NETO, José Dutra de. O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade. In: CONGRESSO USP CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 7., 2007. **Anais...** São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos72007/239.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2011.

OKANE, Eliana Suemi Handa. **O estudo dirigido como estratégia de ensino na educação profissional em enfermagem**. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PETRUCCI, Valéria Bezzera Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo. (Org.). **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PONCIANO, Emanuel. **Criatividade para os negócios**: a técnica da divagação. Disponível em: <<http://profemanuelponciano.blogspot.com.br/2010/10/criatividade-para-os-negocios-tecnica.html>>. Acesso em: 7 maio 2013.

PORTAL COMUNICAÇÃO E COMPORTAMENTO. **Técnica da listagem de atributo**. Disponível em: <http://www.portalcmc.com.br/tecria_08.htm>. Acesso em: 25 jul. 2011.

_____. **Técnica de associação de ideias**. Disponível em: <http://www.portalcmc.com.br/tecria_06.htm>. Acesso em: 25 jul. 2011.

_____. **Técnica de brainwriting**. Disponível em: <http://www.portalcmc.com.br/tecria_10.htm>. Acesso em: 25 jul. 2011.

_____. **Técnica da construção de cenários**. Disponível em: <http://www.portalcmc.com.br/tecria_22.htm>. Acesso em: 25 jul. 2011.

PORTAL DO MARKETING. **Mímica**. Disponível em: <<http://www.portaldomarketing.com.br/Dinamicas/Mimica.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

RIBEIRO DA SILVA, Antonio. **Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade**: orientações de estudos, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações, teses. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SANTOS, Roberto Vatan dos. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Integração**, v. 11, n. 40, p. 19-31, jan./maio 2005. Disponível em: <ftp://www.usjt.br/pub/revint/19_40.pdf>. Acesso em: 9 maio 2011.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for language teachers**: a social constructivist approach. Cambridge: University Press, 1997.