

**FUNDAÇÃO INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISAS EM
CONTABILIDADE, ECONOMIA E FINANÇAS – FUCAPE**

CÍCERO JOSÉ OLIVEIRA GUERRA

**OS IMPACTOS DA ADOÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO
DESEMPENHO DOS DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR MINEIRA**

**VITÓRIA
2016**

CÍCERO JOSÉ OLIVEIRA GUERRA

**OS IMPACTOS DA ADOÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO
DESEMPENHO DOS DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR MINEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, da Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças (FUCAPE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis – Nível Profissionalizante, na área de concentração Gerencial.

Orientador (a): Dr. Aridelmo José Campanharo
Teixeira.

**VITÓRIA
2016**

CÍCERO JOSÉ OLIVEIRA GUERRA

**OS IMPACTOS DA ADOÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO
DESEMPENHO DOS DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR MINEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, da Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças (FUCAPE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis – Nível Profissionalizante, na área de concentração Gerencial.

Aprovada em 23 de Março de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

PROF. DR. ARIDELMO JOSÉ CAMPANHARO TEIXEIRA
Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e
Finanças (FUCAPE)
Orientador

PROF. DR. FÁBIO MORAES DA COSTA
Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e
Finanças (FUCAPE)

PROF. DR. DANILO SOARES MONTE-MOR
Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e
Finanças (FUCAPE)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que mesmo estando tão distante desta condição, permite-nos que sejamos chamados Mestre; a Ele, gratidão eterna pelo dom recebido da vida. A família – minha base; aos amigos de mestrado, a FACIG Manhuaçu e a FUCAPE; obrigado! Sou grato também a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo - FAPES, que ao apoiar o fomento de novas pesquisas contribui significativamente para o desenvolvimento deste país. Aos Professores Doutores Aridelmo José Campanharo Teixeira, Danilo Soares Monte-mor e Fábio Moraes da Costa – mentes brilhantes; meu respeito, admiração e agradecimento. Sentimentos estes que estendo a Mestra Mônica de Oliveira Costa, primeira incentivadora que tive para iniciar este curso: “A gente é o que a gente quer ser”, sua frase marcante; transforma sonhos distantes em realidades presentes.

RESUMO

Uma reformulação na educação tem sido discutida pela comunidade científica com a finalidade de atender a novos objetivos nos processos de aprendizagem. É um desafio para universidades modificar o seu papel social, agregando novas metodologias de ensino nos seus programas de graduação para se inserirem neste contexto atual. A motivação deste estudo é verificar se a adoção de metodologias ativas de ensino no Curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior privada, situada na região da Zona da Mata mineira, contribuiu para o desempenho dos seus discentes, sendo caracterizado como desempenho, nesta pesquisa, a melhoria das notas dos estudantes. As metodologias ativas, atendendo a esta reformulação educacional, estão preocupadas em formar um estudante crítico capaz de atuar no mercado atual, de constantes mudanças. O período de estudo compreende os anos entre 2011 e 2014. Buscou-se responder a seguinte questão: há impacto no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis após a implantação de metodologias ativas na IES pesquisada? Para testar a hipótese proposta, utilizou-se o teste de médias *T student* e métodos de regressão. Os dados analisados foram coletados a partir de documentos cedidos pelos colaboradores da Instituição. Os resultados mostram que há evidências de que a utilização das metodologias ativas para os discentes do Curso de Ciências Contábeis contribuíram para o desempenho destes estudantes, no período analisado.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Curso de Ciências Contábeis. Desempenho dos discentes.

ABSTRACT

The objective of this study is to verify whether the adoption of active teaching methodologies in the Accounting degree course of a private higher education institution, located in the Zona da Mata region, contributed to the performance of students and regression methods. The study period covers the years between 2011 and 2014. We aimed to answer the following question: was there impacts on the performance of students of the Accounting degree course after the implementation of the active methodologies in the research IES? To test the proposed hypothesis, we used the T student mean test. Data were collected from documents made available by the employees of the institution. The results show that there is evidence that the use of active methodologies in Accounting Cours, did contribute to the performance of students in the period of this research.

Keywords: Active methodologies. Accounting degree. Performance of students.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparação entre os modelos tradicional e a metodologia ativa – aspectos gerais	18
Quadro 2: Tipos de metodologias ativas existentes e caracterização	20
Quadro 3: Instituições conveniadas ao sthem brasil	27
Quadro 4: Disciplinas participantes da amostra que receberam as metodologias ativas no tempo da pesquisa.....	36
Quadro 5: Disciplinas participantes da amostra que não receberam as metodologias ativas no tempo da pesquisa.....	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Estatística descritiva referente aos alunos.....	46
Tabela 2: Estatística descritiva referente aos professores.....	48
Tabela 3: Média, desvio padrão e estatística T – Variável nota.....	50
Tabela 4: Resultados da regressão múltipla – Variável dependente nota	55
Tabela 5: Média, desvio padrão e estatística T - Variável % faltas.....	56
Tabela 6: Resultados da regressão múltipla – Variável dependente %faltas	60

LISTA DE SIGLAS

ENADE - Exame Nacional de Estudantes.

ENC - Exame Nacional de Cursos.

FEA - Faculdade de Economia e Administração.

FIES - Financiamento Estudantil.

IDIA - Iniciativa para o Desenvolvimento da Inovação Acadêmica de LASPAU.

IES - Instituição de Ensino Superior.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

PBL - *Problem Based Learning*.

PROUNI - Programa Universidade para Todos.

QUT - Universidade de Tecnologia de *Queensland*.

SISU - Sistema de Seleção Unificada.

STHEM - *Science, Technology, Humanity, Engineering and Mathematics*.

TBL - *Team-Based Learning*.

USP - Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1 METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO	16
2.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR E O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	20
2.3 ESTUDOS SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO	22
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ADOÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA IES PESQUISADA.....	26
3.1 O STHEM BRASIL	26
3.2 O LASPAU	28
3.2.1 A IDIA.....	28
3.3 A ADOÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA IES.....	29
4 CONSTRUÇÃO DA HIPÓTESE DE PESQUISA	31
5 METODOLOGIA	33
5.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	33
5.2 UNIVERSO E AMOSTRA DA PESQUISA	33
5.3 COLETA DE DADOS	37
5.4 DAS VARIÁVEIS	37
5.4.1 Idade e gênero	38
5.4.2 Bolsas e financiamento	39
5.4.3 Notas e frequência nas aulas	40
5.4.4 Escola pública x privada.....	40
5.4.5 Titulação e experiência docente	41
5.4.6 Tempo da “metodologia ativa”	42
5.5 TESTE T DE <i>STUDENT</i>	42
5.6 MODELO DE REGRESSÃO	43
6 ANÁLISE DOS RESULTADOS	45
6.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	45
6.2 DOS RESULTADOS DO TESTE DE MÉDIA	49
6.3 DAS ANÁLISES DE REGRESSÃO	51
6.3.1 Análise dos anos de 2012 a 2014.....	52
6.4 DO TESTE DE MÉDIA PARA FALTAS	56

6.5 DAS ANÁLISES DE REGRESSÃO TENDO FALTAS COMO VARIÁVEL DEPENDENTE.....	58
6.5.1 Análise dos anos de 2012 a 2014 - %Faltas	58
7 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS.....	67

Capítulo 1

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de uma reformulação educacional nas áreas de ensino superior tem sido discutida em âmbito internacional com a finalidade de definir novos objetivos para o sistema de ensino-aprendizagem e tal discussão vem ampliando as pesquisas científicas acerca deste assunto (GUNDEGA; SLAIDINS, 2014). Por exemplo, Putkonen *et al.* (2010) afirmou que a pedagogia deve ser dotada de características inovadoras, com novos valores de pesquisa e desenvolvimento, criação e cooperação, combinando metodologias da pedagogia tradicional.

Outro exemplo das mudanças nos processos de ensino aprendizagem é o entendimento de que a educação atualmente deve se voltar para o todo, possibilitando expansão do homem através de práticas pedagógicas transformadoras, reflexivas e críticas, devendo seus métodos sempre serem inovadores (MITRE, *et al.*, 2008).

Bonwell e Eison (1991) reforçam que mesmo que a aprendizagem envolva métodos tradicionais como ler, escrever e falar, ela deve levar à experimentação, reflexão, discussão, resolução de problemas e desenvolvimento de tarefas em equipe.

O desafio das instituições de ensino do século XXI é atender as novas necessidades sociais, tais como: adaptar-se a uma produção de conhecimento totalmente veloz, fazendo com que as verdades ditadas na ciência sejam cada vez mais questionadas e ainda; refletir continuamente sobre as organizações sociais e a

influência dos meios de comunicação na construção da humanidade (BRICALL; BRUNNER, 2000 *apud* BOZU; HERRERA, 2009; MITRE, *et al.*, 2008).

Para Mitre *et al.* (2008) essas necessidades devem-se ao meio que estamos vivenciando atualmente: constantes mudanças, novas e avançadas tecnologias e percepção de um mundo com relações dinâmicas. A universidade deveria reconstruir seu papel, proporcionando conhecimentos amplos e desenvolvimento social (MITRE *et al.*, 2008; GOÑI ZABALA, 2005).

Logo, na academia crescem as publicações 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; GUNDEGA; SLAIDINS, 2014).

Especificamente, faculdades que recebem estudantes de graduação em contabilidade precisariam prepará-los para atuarem neste ambiente atual, capacitando-os para enfrentar desafios futuros. Os discentes devem estar aptos a pensar de forma crítica; entendendo, aplicando e se adaptando aos conceitos e princípios de diversos contextos (DUFF, 2004).

Pesquisas realizadas utilizando metodologias ativas nos cursos de contabilidade, envolvendo algumas disciplinas como a de Contabilidade Introdutória I, vêm mostrando vantagens em tais metodologias, como a melhora da comunicação, o trabalho em equipe e a satisfação dos docentes (SOARES, *et al.*, 2008; HEAGY; LEHMANN, 2005).

Ainda assim, há a necessidade de mais estudos sobre esta temática na literatura, envolvendo mais disciplinas e mais de uma metodologia ativa de ensino-

aprendizagem (STANLEY; MARSDEN, 2012). Para Stanley e Marsden (2012) os cursos de Ciências Contábeis precisam reforçar habilidades que os futuros profissionais devem obter, mas parecem esquecidas.

Convênios com universidades, inclusive brasileiras, têm sido realizados com o propósito de contribuir para o reforço e a inovação do ensino superior no século XXI, como promove o LASPAU - órgão afiliado a *Harvard*, nos Estados Unidos, com o *Science, Technology, Humanity, Engineering and Mathematics* (STHEM BRASIL) (STEM, 2015).

Salienta-se que o curso de Ciências Contábeis merece atenção pelas seguintes razões: a sua expansão nas últimas décadas, as mudanças na contabilidade brasileira com a adoção das normas internacionais e os índices com percentuais de desempenho não satisfatórios em exames nacionais realizados pelos discentes (MAMEDE *et al.*, 2015).

De acordo com Mamede *et al.* (2015), embora seja complexo realizar pesquisas relacionando variáveis para medir o desempenho dos discentes, pode-se afirmar que o processo de ensino-aprendizagem influencia nos resultados dos estudantes. A pesquisa realizada pelos autores corrobora os achados de Ross e Broch (2000) e Cornachione *et al.* (2010) de que a crença dos estudantes em obterem poder e controlarem a situação, os fazem, também pelo interesse, melhorarem o desempenho.

Diante do exposto, a justificativa para este estudo é contribuir para ampliar as pesquisas na área da educação contábil sobre a utilização das metodologias ativas de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação em contabilidade, vista a necessidade de novas discussões acerca da educação na área das Ciências Contábeis (STANLEY; MARSDEN, 2012), verificando os impactos dessas

metodologias no desempenho dos discentes em uma faculdade privada situada na Zona da Mata mineira.

Da Silva Souza, Iglesias, Pazin-Filho (2014) perceberam que esse tipo de educação ativa é capaz de construir conhecimentos através de experiências significativas, isto é, descobertas feitas a partir da resolução de problemas, ao contrário do método tradicional, no qual os discentes recebem os conhecimentos acabados, sem construir, adaptar e reorganizar os conteúdos, o que geraria melhor assimilação destes pelos discentes.

Espera-se, corroborando os achados de Souza, Iglesias, Pazin-Filho (2014) que as metodologias ativas impactem no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis uma vez que elas buscam capacita-los a tomar decisões e a ter o controle das tarefas que devem ser realizadas (MITRE *et al.*, 2008).

Objeto desta pesquisa, o curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, situada na Zona da Mata mineira, vem aderindo às metodologias ativas em seus programas de ensino, além de ser membra do STHM (STHEM, 2015).

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é verificar se a adoção dessas metodologias ativas na IES pesquisada tem contribuído para o desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis.

Para isso, levantou-se a seguinte questão de pesquisa: há impacto no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis após a implantação de metodologias ativas na IES pesquisada?

A pesquisa utilizará do teste de média T de *student* e análises de regressão para o encontro dos resultados. Num primeiro momento as análises terão como variável

dependente as notas dos discentes. Logo, fazem-se os mesmos testes pela percentagem de faltas dos estudantes. Quanto à estrutura deste trabalho, esta se organiza assim:

Neste primeiro capítulo, apresentou-se a discussão introdutória da pesquisa, o problema de pesquisa, a motivação para realizar o estudo e objetivo deste.

O capítulo dois trouxe a contribuição da literatura necessária para o desenvolvimento desta pesquisa. Os subtemas serão: Metodologias ativas de ensino; Educação Superior e o Curso de Ciências Contábeis.

O capítulo três contextualizou como ocorreu o processo de adoção das metodologias ativas na IES, bem como os convênios firmados pela IES para a implantação dessa nova metodologia de ensino-aprendizagem. Já o capítulo quatro constrói a hipótese desta pesquisa.

O quinto capítulo contemplou os aspectos metodológicos do estudo para obter o objetivo anteriormente proposto bem como a coleta de dados, as variáveis e as técnicas de análise dos dados. O capítulo seis trouxe a análise dos resultados e o sete as conclusões e considerações finais da pesquisa.

Capítulo 2

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO

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

Por meio de situações reais, ou simuladas, os discentes são levados a enfrentar diversos desafios e situações mediante problemas a eles apresentados (BERBEL, 2011). A aprendizagem ativa acontece quando o aluno realiza atividades que o levem a pensar sobre o que está fazendo, ocupando-se com a resolução de problemas e desenvolvendo projetos; lendo, escrevendo, perguntando e discutindo em equipe (BONWELL; EISON, 1991; SILBERMAN, 1996).

No entanto, para que estas metodologias ativas de ensino possam ser aplicadas em cursos de graduação, existem alguns desafios de estrutura – acadêmica e administrativa – bem como de crenças dos professores e dos alunos, que devem estar envolvidos nesse processo (WALL; PRADO; CARRARO, 2008). Assim, faz-se necessário que o indivíduo se empenhe em pensar, raciocinar, observar, refletir independentemente de qual caminho será usado para provocar a aprendizagem ativa (BARBOSA; DE MOURA, 2014).

Há docentes que defendem a ideia de que os alunos já participam ativamente das aulas simplesmente por estarem envolvidos ao assistir uma aula expositiva, entretanto, para as ciências, os alunos para aprenderem efetivamente devem fazer muito mais do que apenas ouvir o professor (MEYERS; JONES; 1993). Ainda complementam Nihalani; Saha (2012), que defendem a importância de que o discente deve participar ativamente das atividades propostas para que se fixe melhor o conhecimento, afirmando que a disposição contribui para o entendimento e a aprendizagem.

Na visão de Barbosa; de Moura (2014), a diferença entre um ambiente tradicional para um de aprendizagem ativa é justamente a atitude ativa de pensar em contraste com a atitude passiva que é associada a métodos tradicionais de ensino. Ainda assim, a capacitação dos docentes com novas metodologias de ensino não acontece por meio de decretos regulatórios, não trazendo dessa forma, resultados esperados se a visão for apenas sobre o currículo de formação (BARBOSA; DE MOURA, 2014).

Na visão de Freire (1996), quanto às metodologias ativas, novas experiências proporcionam a construção do conhecimento que determina a capacidade de aprender e ainda de vencer desafios e resolver problemas. Engajamento e participação ativa são necessários para que se tenha a máxima efetividade do processo ensino-aprendizagem (SOUZA, 2000). Faz-se necessário o envolvimento dos estudantes para assim serem capazes de construir conhecimento em equipe e resolverem os problemas passados (GWEE, 2009).

O quadro abaixo apresenta as diferenças entre as metodologias ativas de ensino e o método tradicional (DA SILVA SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014):

	TRADICIONAL	METODOLOGIA ATIVA
Base metodológica geral para desenvolvimento de atividades	Pedagogia – aplica conceitos de aprendizado desenvolvidos em crianças para adultos, não reconhecendo sua peculiaridade.	Andragogia – reconhece a diferença no aprendizado de adultos e busca estabelecer suas características específicas para fundamentar a aplicação da técnica adequada.
Possibilidade de atingir a excelência (MILLER et al)	Geralmente se restringe ao conhecimento cognitivo, atingindo no máximo a demonstração de habilidades.	Permite a construção de estratégias que podem atingir o exercício (demonstrar como se faz) e até mesmo a excelência.
Métodos disponíveis	Geralmente restrito à aula teórica ou atividades práticas diretamente no local de atuação profissional sob supervisão.	Há inúmeros métodos disponíveis, que variam em objetivo, complexidade e custo. A combinação desses métodos preenche a distância entre a sala de aula e a atuação direta no ambiente profissional
Papel Docente	Ativo – atua como transmissor de informações.	Interativo – interage com os alunos, atuando apenas quando é necessário. Facilita o aprendizado. Ao contrário da crença em geral, essa forma de atuação é muito mais trabalhosa para o docente.
Papel do Aluno	Passivo – se esforça para absorver uma quantidade enorme de informações. Muitas vezes não há espaço para crítica.	Ativo – o foco é desviado para que seja responsável pelo seu próprio ensino. Passa a exercer atitude crítica e construtiva se bem orientado.
Vantagens	Requer pouco trabalho docente Envolve o trabalho com grandes grupos. Geralmente tem baixo custo. Abrange todo o conteúdo a ser adquirido sobre um tópico.	É possível individualizar as necessidades dos alunos ao se trabalhar com grupos pequenos, facilitando a interação aluno-professor.
Desvantagens	Avaliação fica restrita a métodos pouco discriminativos. Não se tem certeza do que o aluno aprendeu em profundidade.	Consome enorme tempo docente de preparo, aplicação e avaliação da atividade. Requer o trabalho com pequenos grupos para que seja efetiva. Requer o sacrifício de se transmitir todo o conteúdo, sendo necessário selecionar o “conteúdo essencial” que será trabalhado exaustivamente.

Quadro 1: Comparação entre os modelos tradicional e a metodologia ativa – aspectos gerais

Fonte: Da Silva Souza, Iglesias, Panzin-Filho (2014, p. 286).

Nota: Adaptado pelo autor.

As diferenças entre o método tradicional e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem também podem ser contextualizadas conforme a figura abaixo (MADRUGA, 1996; CYRILO; TORALLES-PEREIRA, 2004; MITRE, *et al.*, 2008).

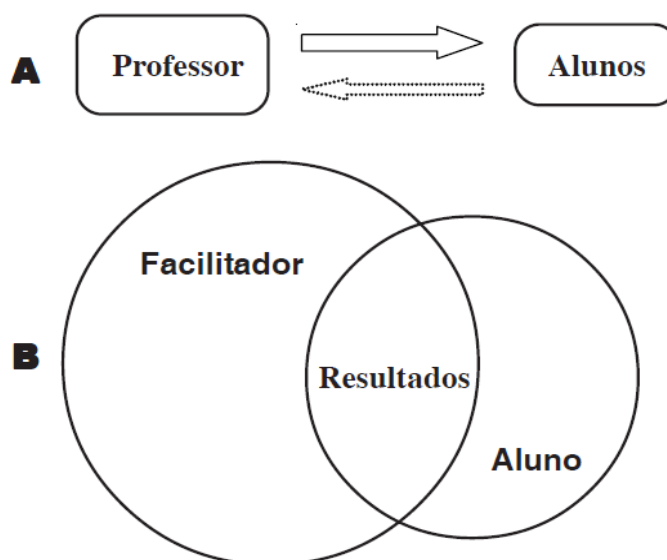


Figura 1: Relação entre professor e aluno no método de ensino tradicional (A) e nas técnicas inovadoras (B).

Fonte: Da Silva Souza, Iglesias, Panzin-Filho (2014, p 285).

Vê-se que no processo tradicional de ensino (A) o professor interage com o aluno transmitindo o conhecimento (seta cheia) e o *feedback* deste é em menor proporção (MADRUGA, 1996; CYRILO, TORALLES-PEREIRA, 2004 *apud* DA SILVA SOUZA, IGLESIAS, PAZIN-FILHO, 2014; MITRE, *et.al*, 2008).

Com a metodologia ativa (B) o professor atua como um facilitador que, trabalhando com o aluno, obtêm os resultados junto dele (MADRUGA, 1996; CYRILO, TORALLES-PEREIRA, 2004 *apud* DA SILVA SOUZA, IGLESIAS, PAZIN-FILHO, 2014; MITRE, *et.al*, 2008). Nota-se que o responsável pela atividade é o docente, no entanto, no método de aprendizagem ativa ele adapta o aprendizado para o nível dos discentes, buscando resultados com eles (DA SILVA SOUZA, IGLESIAS, PAZIN-FILHO, 2014).

O quadro a seguir traz algumas metodologias ativas de ensino-aprendizagem utilizadas em diversas áreas do conhecimento, sobretudo na área de negócios, para o curso de graduação em Ciências Contábeis.

TIPOS DE METODOLOGIAS ATIVAS	CARACTERIZAÇÃO
Problem-Based Learning	Ajudar no desenvolvimento dos estudantes, capacidade de resolução de problemas, motivação e habilidades como colaboração e de habilidades autodirigida fazem parte das metas dessa metodologia PBL (HMELO-SILVER, 2004). Compartilha da mesma ideia GWEE (2009) que diz favorecer os resultados na educação com foco no aluno.
Team Based Learning	Atualmente vem sendo utilizada em faculdades da área da saúde, direito, engenharia e negócios. Sua rápida propagação ocorreu em universidades dos Estados Unidos e do Canadá. A metodologia esta estruturada na interação dos alunos monitorados por um orientador (ou mais) e ocorre da exposição de problemas do dia a dia. Propõe a busca de soluções através de seus com estímulos do orientador, para a produção dos resultados (PROFETA e PROFETA, 2013).
Juri Simulado	É o Júri Simulado, uma simulação de um júri no qual, a partir de um tema controvertido, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Essa metodologia pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema. O júri simulado é uma ótima estratégia de ensino a ser adotada quando se trata de um assunto polêmico ou que, perceptivelmente, divide opiniões (REAL; MENEZES 2007).
Método do Caso	Trata-se de uma narrativa que aborda um problema já identificado através de uma situação real ou fictícia já apresentando a decisão sobre o caso. É função dos discentes justificar com base teórica se concordam, criticar ou não a decisão tomada e/ou sugerir outras soluções para o caso, colocando o discente como analista crítico. A teoria ainda não foi estudada por eles (os discentes) até então que serão indicados pelo professor (ANDREU, 2004).
Peer-Instruction	Permite aos professores a rápida coleta e análise das respostas feitas pelos estudantes mediante questões de múltipla escolha apresentadas durante as aulas. Pode ser utilizada com dispositivo tecnológico – o Clicker – ou através de cartões de respostas distribuídos aos alunos (BRUFF, 2009; MAZUR, 1997).
Metodologia para projetos	Essa metodologia promove a ligação do aluno com a parte profissional como na produção de produtos para serem entregues em datas pré-fixadas, possibilitando-o vivenciar situações reais que encontrará após a conclusão da graduação. Competências como capacidade de raciocínio lógico, iniciativa para tomada de decisões e atitudes empreendedoras são potencialmente desenvolvidas nessa metodologia (RANGEL, 2007).
Ensino Audiovisual	O objetivo dessa metodologia ativa é possibilitar auxílio na construção do conhecimento com o apoio de apresentação de imagens, fitas, filmes cinematográficos e discos fonográficos. O recurso audiovisual tem motivado a aprendizagem proporcionando aos discentes complementarem o conhecimento adquirido com o ensino tradicional (GIL, 2008).

Quadro 2: Tipos de metodologias ativas existentes e caracterização
 Fonte: Elaborado pelo autor.

2.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR E O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

O ensino superior no século XXI passa por transformações para atender a sociedade atual, que está em constante aprendizagem e, para isso, se discute que a escola tradicional precisa ser reformulada. Mesmo não sabendo como começar esse

processo de mudanças na educação, pesquisadores já veem esta necessidade (MILLER; SHAPIRO; HILDING-HAMANN, 2008).

A motivação para essas mudanças é que a aprendizagem vem sendo diariamente explorada de maneira sistêmica sobre ideias ultrapassadas (MILLER; SHAPIRO; HILDING-HAMANN, 2008). As modificações dos processos no ambiente escolar precisam refletir nas salas de aulas, onde, tanto discentes como docentes estimulem a criatividade, inovação e aptidão para se aprender por toda a vida (CALDWELL, 1998).

No Brasil existem discussões relacionadas à estrutura curricular dos cursos de graduação, com propostas de que novas abordagens curriculares substituam metodologias não adequadas ou obsoletas (BARBOSA; DE MOURA, 2014). É importante destacar que a participação do aluno nas novas aprendizagens, bem como seu interesse faz-se necessário para o exercício nas tomadas de decisões em diferentes etapas do processo (BERBEL, 2011).

O curso de Ciências Contábeis deve receber atenção principalmente pela oferta de cursos que cresceu nas últimas décadas, além das alterações que a ciência recebeu devido à adoção das normas internacionais no ano de 2008 (MAMEDE *et al.*, 2015). Entretanto, os discentes de graduação em contabilidade se sentem despreparados para concluir o curso, além de estarem insatisfeitos com os conhecimentos adquiridos para atuarem no mercado profissional (NOSSA, 1999; LAFIN, 2012).

Uma pesquisa realizada por Mamede *et al.* (2015), que buscou identificar quais determinantes acadêmicos que influenciam no desempenho dos estudantes de contabilidade no Brasil, relatou o baixo desempenho do curso de contabilidade no

Exame Nacional de Estudantes (ENADE), segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) de 2007.

Já Alves, Corrar e Slomski (2004), realizou um estudo sobre docência e o desempenho dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil tendo como amostra o desempenho dos 22.694 graduandos em Ciências Contábeis que realizaram o Exame Nacional de Cursos (ENC), em 2002. Este estudo mostrou que:

- O preparo dos professores faz parte do aprendizado do discente;
- O objetivo central dos cursos de graduação deve ser os alunos;
- O foco é na aprendizagem e não apenas no repasse de conhecimentos;
- Técnicas de ensino diferentes provocam resultados diferentes;
- Atividades de pesquisa aumentam o desempenho dos discentes;
- Os discentes que utilizaram livros indicados pelo professor tiveram um desempenho maior do que aqueles que utilizaram apenas apostilas, resumos e anotações manuais.
- O acesso a microcomputadores aumentou o desempenho;

2.3 ESTUDOS SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO

Uma pesquisa realizada por Berbel (2011) discorreu sobre a importância de promover a autonomia do discente através das metodologias ativas com a finalidade de levantar uma discussão entre pedagogia e metodologias ativas de ensino. A finalidade era apresentar aos educadores e formadores os pontos convergentes entre essas áreas. Seus achados possibilitaram concluir que somente a metodologia em si não é capaz de transformar a educação, mesmo que seja a metodologia mais promissora (BERBEL, 2011).

Na área da saúde, novas propostas pedagógicas vêm surgindo (BERBEL, 2011), pois se espera, por exemplo, que o profissional de enfermagem seja crítico e capaz de intervir sobre problemas e situações de saúde-doença, tanto individual como coletivamente, tomando decisões corretas na gestão e no gerenciamento (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2001). Dessa forma, tem se estimulado incluir nas reorganizações curriculares desses cursos as metodologias ativas de ensino para atender a este novo perfil de profissional (BERBEL, 2011).

No campo da Engenharia tem se aplicado as metodologias ativas, mesmo com a dificuldade de se encontrar um método de ensino que forme profissionais capacitados a atuarem neste mercado de constantes mudanças tecnológicas. (BARBOSA; DE MOURA, 2014). Incertezas na economia nos fazem perguntar quais transformações a educação e o currículo dos cursos de Engenharia deverão sofrer para melhorar o ensino nessa área cada dia mais complexa (BARBOSA; DE MOURA, 2014). Goldberg (2010) relacionou algumas deficiências dos estudantes de Engenharia: elaborar boas perguntas; dar nomes a objetos tecnológicos; reproduzir modelos e sistemas já existentes; separar problemas maiores e menores; gerar novas ideias através de soluções prontas.

Já na área contábil, na aplicação de metodologias ativas em uma disciplina de Contabilidade Introdutória I, a pesquisa de Soares *et.al* (2008) mostrou que não há metodologia que seja capaz de solucionar todos os problemas quanto ao ensino-aprendizagem, nem uma que garanta colocação no mercado profissional. Entretanto, Soares *et.al* (2008) destacou vantagens com a aplicação das metodologias ativas: aumento da responsabilidade; estímulo para resolver problemas e para leitura; habilidades para trabalhar em equipe e se comunicar.

O estudo realizado por Stanley e Marsden (2012), na Universidade de Tecnologia de *Queensland* (QUT) na Austrália, com os discentes do curso de Ciências Contábeis, levantou a discussão sobre uma possível mudança no currículo de contabilidade da universidade, destacando a importância dos discentes trabalharem em equipe para a resolução de problemas e a proximidade com a prática profissional.

Trabalhos realizados sobre o currículo de contabilidade utilizando como metodologia de avaliação o *Problem Based Learning* (PBL) mostrou resultados mais positivos em relação ao método tradicional, no qual se viu maior satisfação dos alunos, mesmo estes estudantes cientes de que o conhecimento adquirido através das metodologias ativas possa ser utilizado em longo prazo (HEAGY; LEHMANN, 2005).

Entretanto, a contribuição de pesquisas no campo da ciência contábil traz oportunidades a novos estudos para a extensão da discussão, como afirma Stanley e Marsden (2012). Utilizando-se de um estudo de caso, os autores detalharam como foi a implementação da abordagem em uma atividade no curso de Contabilidade da QUT, onde se fez questionar a importância de uma metodologia ativa para resolver problemas contábeis (STANLEY; MARSDEN, 2012).

Para Stanley e Marsden (2012) a fundamental habilidade de questionar parece esquecida na contabilidade, como é para as ciências jurídicas e médicas. A proposta dos autores estava em levantar uma discussão a cerca de uma possível mudança no ambiente de educação da contabilidade pela universidade. Foram pesquisados apenas os matriculados numa unidade do curso de contabilidade por meio de questionário. Um dos métodos aplicados foi de agrupar os alunos para

reforçar a ideia de que eles devem trabalhar em equipe para a resolução de problemas na contabilidade.

A pesquisa de Soares (2008) realizada no curso de Ciências Contábeis da Faculdade de Economia e Administração (FEA) / Universidade de São Paulo (USP), verificou-se aplicação da metodologia ativa PBL na disciplina de Contabilidade Introdutória I, com atividades para serem desenvolvidas dentro de aulas que aconteceram ao longo do processo.

As vantagens encontradas com o estudo de Soares (2008) são o aumento da responsabilidade, o estímulo para resolver problemas e para ler, a habilidade para trabalhar em equipe e se comunicar. Desvantagens encontradas: alguns estudantes passivos, alguns estudantes preferem aulas expositivas ou não compreendem totalmente a metodologia proposta (SOARES, 2008).

Soares (2008) destaca que o tema é novo para a área contábil, o que favorece novas pesquisas em diferentes disciplinas, bem como ampliar a pesquisa para todo o semestre ou para um maior número de estudantes na área da contabilidade. Por fim, o estudo concluiu que o objetivo foi atingido e que no tópico explorado os discentes absorveram conhecimento, melhoraram a comunicação e obtiveram confiança (SOARES, 2008).

Contudo, são necessárias novas pesquisas no campo da ciência contábil, utilizando-se de mais dados, como número maior de disciplinas ou número maior de estudantes, para a extensão da discussão, pois a temática ainda é nova nessa área (STANLEY; MARSDEN, 2012; SOARES, 2008).

Capítulo 3

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ADOÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA IES PESQUISADA

A IES pesquisada, bem como outras instituições brasileiras, integra o STHEM Brasil, que firmou um consórcio com o LASPAU - órgão afiliado da Universidade de *Harvard*, nos Estados Unidos.

3.1 O STHEM BRASIL

É um consórcio firmado entre instituições (universidades, faculdades e centros universitários) que tem como objetivo implantar, com base em metodologias ativas, um ensino-aprendizagem avançado nas áreas de Ciência, Tecnologia, Humanidades, Engenharia e Matemática (STHEM BRASIL, 2015).

Preocupado com o preparo ao ingressarem na universidade e sucesso dos estudantes, o STHEM Brasil destaca que o desafio está em promover uma educação superior inovadora e de qualidade no Brasil (STHEM BRASIL, 2015). Para o STHEM Brasil (2015), esses desafios podem ser vencidos se as universidades buscarem melhorar a qualidade da aprendizagem, bem como realizar parcerias com discentes do Ensino Médio e Técnico/Profissional com o intuito de preparar melhor os estudantes para o ensino superior.

A terceira capacitação do STHEM Brasil aconteceu em Guarulhos, São Paulo, no dia 05 de agosto de 2015. Das cinquenta instituições presentes no evento, vinte e nove são consorciadas ao programa. O evento reuniu duzentos e quatro discentes,

contando com professores da Universidade de *Harvard* e da Universidade de Boston (FACIG; STHM BRASIL, 2015).

No quadro 03, se apresenta as instituições que fazem parte do STHM Brasil:

MODALIDADE	TIPO	ESTADO NO BRASIL
CENTRO UNIVERSITARIO	PARTICULAR	SÃO PAULO
FACULDADE	PARTICULAR	SÃO PAULO, RIO DE JANEIRO, PORTO ALEGRE
FACULDADE	PARTICULAR	SÃO PAULO
UNIVERSIDADE	PUBLICA	SÃO PAULO
UNIVERSIDADE	PUBLICA	SÃO PAULO
FACULDADE	PARTICULAR	SÃO PAULO
UNIVERSIDADE	PUBLICA	SÃO PAULO
CENTRO UNIVERSITARIO	PARTICULAR	SÃO PAULO
FACULDADE	PARTICULAR	BRASÍLIA
UNIVERSIDADE	PUBLICA	MINAS GERAIS
UNIVERSIDADE	PUBLICA	RIO DE JANEIRO
FACULDADE	PARTICULAR	SÃO PAULO
UNIVERSIDADE	PARTICULAR	RIO DE JANEIRO, MINAS GERAIS, SÃO PAULO
CENTRO UNIVERSITARIO	PARTICULAR	SÃO PAULO
FACULDADE	PARTICULAR	SÃO PAULO
FACULDADE	PARTICULAR	GOIAS
FACULDADE	PARTICULAR	PARANÁ
FACULDADE	PARTICULAR	SÃO PAULO
FACULDADE	PARTICULAR	MINAS GERAIS
CENTRO UNIVERSITARIO	PARTICULAR	SÃO PAULO
FACULDADE	PARTICULAR	CURITIBA
UNIVERSIDADE	PARTICULAR	SANTA CATARINA
UNIVERSIDADE	PARTICULAR	PARANÁ
UNIVERSIDADE*/CENTRO UNIVERSITÁRIO**	PARTICULAR	ALAGOAS*/SERGIPE**
INSTITUTO DE TECNOLOGIA	PARTICULAR SEM FINS LUCRATIVOS	SÃO PAULO
FACULDADE	PARTICULAR	ESPÍRITO SANTO
UNIVERSIDADE	PARTICULAR	MINAS GERAIS
FACULDADE	PARTICULAR	SÃO PAULO
CENTRO UNIVERSITARIO	PARTICULAR	MINAS GERAIS
FACULDADE	PARTICULAR	PARANÁ
CENTRO UNIVERSITARIO	PARTICULAR	SÃO PAULO
UNIVERSIDADE	PARTICULAR	SÃO PAULO
FACULDADE/CENTRO UNIVERSITARIO	PARTICULAR	MINAS GERAIS
FACULDADE	PARTICULAR	SÃO PAULO
FACULDADE	PARTICULAR	SÃO PAULO

Quadro 3: Instituições conveniadas ao Sthem Brasil

Fonte: Elaborado pelo autor (com informações do site do STHM).

3.2 O LASPAU

O Programa Acadêmico e Profissional para as Américas (LASPAU) se dedica à missão de fortalecer o ensino superior no Hemisfério Ocidental. É um programa, sem fins lucrativos, afiliado com Universidade de *Harvard*, fundado em 1964 (STHEM BRASIL, 2015).

De acordo com o STHEM Brasil (2015), os programas desenvolvidos ou administrados pelo LASPAU já reuniram mais de 20.000 estudantes, pesquisadores e profissionais das Américas.

Este órgão é responsável por dar suporte e dar treinamentos das metodologias às conveniadas (FACIG 2015). Sua missão é desenvolver capital humano, integração social e crescimento econômico através de fomento acadêmico inovador, reforçando o ensino superior e as capacidades das organizações (LASPAU, 2015).

O LASPAU objetiva aplicar metodologias baseadas em modelos desenvolvidos nas melhores universidades do mundo (FACIG, 2015). Este é o primeiro consórcio criado na América Latina prevendo o desenvolvimento de comunidades integradas em busca de melhores práticas pedagógicas em instituições diferentes (FACIG, 2015). Para os envolvidos no consórcio, esses novos perfis são recorrentes entre as instituições dos Estados Unidos, mas limitado na América Latina (LASPAU, 2015).

3.2.1 A IDIA

A Iniciativa para o Desenvolvimento da Inovação Acadêmica de LASPAU (IDIA) é uma iniciativa da LASPAU. É através da IDIA, que a LASPAU une

diretamente as universidades participantes a uma extensa rede mundial de especialistas e práticas eficazes de ensino e aprendizagem, com parcerias em várias instituições nos Estados Unidos, bem como na América Latina e no Caribe.

Ao trabalhar com educação superior na América Latina e Caribe, desenha programas com foco no fortalecimento na capacidade institucional para melhorar ensino e aprendizagem. A função da IDIA para o LASPAU é, entre outras, ligar as instituições parceiras a uma rede de especialistas de inovação educacional global (LASPAU, 2015), como fez com a *Harvard University*, *Olin College of Engineering* e *Massachusetts Institute of Technology*. A IDIA já construiu e implantou quarenta e cinco programas de ensino-aprendizagem distribuídos na América Latina e no Caribe, desde o ano de 2007 (STHEM BRASIL, 2015).

3.3 A ADOÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA IES

A adoção das metodologias ativas na IES pesquisada ocorreu de acordo com informações coletadas e pela percepção de que estão surgindo novas abordagens sobre o aprendizado, além dos relatos de outras faculdades que obtiveram sucesso na adoção desse método. Assim sendo, a partir do ano de 2012, as técnicas dessas metodologias ativas de ensino-aprendizagem vem sendo utilizadas gradativamente em todos os cursos de graduação da instituição.

A IES utiliza até a presente pesquisa sete técnicas, todas no curso de Ciências Contábeis: Método do caso, *Team-Based Learning* (TBL), PBL, *Peer-Instruction*, Juri Simulado, Metodologias para Projeto, Ensino Audiovisual.

Para o curso de Ciências Contábeis, até o ano da pesquisa, cerca de 60% das disciplinas recebem o método. As aulas tradicionais acontecem normalmente,

podendo o professor determinar se utilizará parte da aula ativa ou todo o período de aula, dependendo da atividade a ser dada. Logo, as metodologias ativas são complementares às aulas expositivas.

Na IES existe um grupo de estudos de metodologias ativas com um perfil multidisciplinar, sendo composto por docentes de diversas formações juntamente com a Diretoria Acadêmica e a Assessoria Pedagógica, bem como a Coordenação das Metodologias Ativas.

Foi realizado um relato de experiência com a utilização desta metodologia pelo grupo de estudos, avaliando a influencia das metodologias ativas nos cursos superiores de Engenharia, Gestão Ambiental e Direito. Evidenciou-se que os resultados foram positivos quando observadas as médias de frequência dos alunos, bem como suas notas, tomando por comparação o ano de 2012 [sem o método] e o ano de 2013 [com o método ativo].

Este relato de experiência considerou as seguintes disciplinas: Metodologia de Pesquisa, Direito Comercial-Empresarial, Psicologia, Desenho Técnico, Microbiologia Ambiental e Monitoramento Ambiental (Freitas, *et.al*, 2014). De acordo com Freitas *et.al* (2014), a melhora foi significativa na frequência dos estudantes – com *diminuições* de até 200% de média de faltas por aluno – quando se passou a utilizar metodologias ativas e não apenas tradicionais.

Capítulo 4

4 CONSTRUÇÃO DA HIPÓTESE DE PESQUISA

Ao longo do capítulo anterior vimos que discussões acerca de uma reforma educacional em nível superior vêm acontecendo para atender o atual cenário de inovação no século XXI de acordo com Miller, Shapiro, Hilding-Hamann (2008).

Essas discussões de reforma dos processos de ensino passam pela inovação das práticas pedagógicas, com o entendimento de que se tem uma necessidade de integração dos estudantes, relacionando os conhecimentos do ensino e da pesquisa com as atividades profissionais (PENTTILA; KAIRISTO-MERTANEN, 2013).

Bonwell e Eison (1991) salientam que o processo de aprendizagem precisa colocar o aluno à frente e ativo, de forma engajada, compreendendo que todo ciclo de atividades será melhor aproveitado quando estes indivíduos estão envolvidos nas tarefas ao invés de simplesmente absorverem passivamente os conhecimentos.

Corroborando Lapina; Slaidins (2014) que metodologias ativas propostas pela inovação pedagógica, bem como competências e capacidades de participação são essenciais neste processo de inovação educacional que se discute atualmente.

Nesta ótica, a pedagogia ensina e aprende de forma aberta, sendo sua função a de colaboração neste processo educacional (LAPINA; SLAIDINS, 2014). Penttila e Kairisto-Mertanen (2013) acreditam que a inovação pedagógica é a ligação do contexto educacional e a atividade profissional.

No que se refere à educação contábil, para graduação, Stanley e Marsden (2012) afirmam que parecem ainda distantes da contabilidade as novas

metodologias ativas de ensino, e que, assim como para as ciências jurídicas e médicas, é fundamental que haja novas pesquisas para que com a aplicação dos seus achados contribuam para Ciência Contábil.

Segundo Soares (2008) não há um método que seja capaz de solucionar todos os problemas quanto ao ensino-aprendizagem, nem aquele que garanta colocação no mercado profissional, mas que essas metodologias podem trazer desempenhos satisfatórios para os envolvidos. Desempenho pode ser entendido como a dimensão da ação e o resultado da avaliação é o rendimento do processo que se dá através das notas obtidas pelo indivíduo (MUNHOZ, 2004)

Dessa forma, espera-se que as metodologias ativas de ensino-aprendizagem impactem positivamente no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis da IES. Assim sendo será testada a seguinte hipótese:

-H₀: Não há impacto no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis após a implantação de metodologias ativas na IES pesquisada.

-H₁: Há impacto no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis após a implantação de metodologias ativas na IES pesquisada.

Capítulo 5

5 METODOLOGIA

5.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Em relação aos aspectos metodológicos, a pesquisa se classifica como descritiva. De acordo com Malhotra (2006), uma pesquisa descritiva como já percebido na própria nomenclatura, visa descrever algo e, entre outras finalidades, realiza estudos embasados neste tipo para expor, de maneira planejada e pré estruturada, amostras relevantes que demonstre claramente qual é o objetivo do problema estudado, através de informações detalhadas e hipóteses.

A pesquisa quanto à abordagem é quantitativa, pois serão feitas análises sobre modelos estatísticos utilizando de dados numéricos (MALHOTRA, 2006).

5.2 UNIVERSO E AMOSTRA DA PESQUISA

Ainda que a IES tenha outros cursos de graduação que receba as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, desde o início, pretendia-se estudar a aplicação das metodologias ativas no Curso de Ciências Contábeis, já que a literatura destaca a importância de novos estudos sobre essa temática. Como parte dos dados da IES estão impressos, ficou inviável ampliar o universo da pesquisa, já que se faz necessário cumprir os dados para a sua conclusão.

Embora o curso de Ciências Contábeis da IES seja ofertado desde 2004, o período estudado se inicia a partir de 2011, uma vez que se têm registros computadorizados a partir desse ano. De 2011 até 2014, o curso foi dirigido pelo

mesmo coordenador, que acompanhou todo processo de implantação das metodologias ativas.

A grade de disciplinas do curso de Ciências Contábeis da IES foi alterada no ano de 2006, 2008 e 2011, modificando assim, o período de apresentação de algumas disciplinas, bem como a inclusão e a retirada de outras. Contudo, os programas/cronogramas onde são apresentados os conteúdos das disciplinas do curso não foram alterados.

Para esta pesquisa, no entanto, consideraram-se as disciplinas que permaneceram em série temporal na grade do curso de Ciências Contábeis de 2011 a 2014, ou seja, aquelas disciplinas que do ano de 2011 a 2014 fizeram parte do quadro curricular e que foram ministradas sem sofrerem modificações.

Já o corpo docente do curso de Ciências Contábeis, que atuou nos anos de 2011 a 2014, é formado por graduados, especialistas e mestres. Durante os anos, houve modificações neste quadro. Os treinamentos das metodologias ativas de ensino ocorrem todo semestre para os professores. Todas as técnicas ativas podem ser utilizadas nos cursos de graduação da instituição.

As reuniões para a discussão das metodologias ativas ocorrem na faculdade semanalmente. Tanto as reuniões quanto os treinamentos são dados pela Coordenação de Metodologias Ativas da faculdade, uma equipe de disseminação das metodologias que tem um departamento próprio na instituição.

A Coordenação de Metodologias Ativas tem a finalidade de orientar os docentes para que não haja dúvidas na execução das metodologias ativas. Essa coordenação ainda é responsável por acompanhar o plano de ensino de cada docente, para saber se ele está aplicando as metodologias em sala de aula.

O docente deve informar no plano de ensino do semestre em quais matérias aplicará as metodologias ativas, bem como os dias e tipo de metodologia a ser aplicada. Eles têm liberdade de escolher a metodologia que melhor se adéqua a determinada matéria.

É a Coordenação das Metodologias Ativas que repassa o material adicional à aula tradicional para que o docente trabalhe essa metodologia. Assim, a coordenação sempre sabe se um professor está aplicando ou não às metodologias em sala de aula. No momento da entrega dos materiais necessários para a realização da atividade, a Coordenação interroga o docente sobre uma possível dúvida relacionada ao método que irá aplicar, para que ele aplique-o corretamente.

Os quadros abaixo apresentam as disciplinas que participam da amostra da pesquisa. São disciplinas que receberam as metodologias ativas de ensino-aprendizagem a partir do ano de 2012 e disciplinas que não receberam a nova metodologia no programa.

DISCIPLINAS	RECEBERAM AS METODOLOGIAS ATIVAS EM
COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL	2012
CONTABILIDADE GERENCIAL	
CONTROLADORIA	
FILOSOFIA E ÉTICA	
LABORATÓRIO CONTÁBIL	
MATEMÁTICA	
METODOLOGIA DE PESQUISA	
CONTABILIDADE DO AGRONEGOCIO	2013
ECONOMIA	
ESTATÍSTICA BÁSICA	
LEGISLAÇÃO SOCIAL E TRABALHISTA	
SISTEMAS CONTÁBEIS	
TEORIA DA CONTABILIDADE	
TÓPICOS CONTEMPORANEOS EM CONTABILIDADE	2014
CONTABILIDADE AVANÇADA	
ESTATÍSTICA E CALCULO AUTORIAL	
INSTITUIÇÕES DE DIREITO PUBLICO E PRIVADO	
TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO	
SOCIOLOGIA ORGANIZACIONAL	
CONTABILIDADE INTRODUTORIA I	
CONTABILIDADE INTRODUTORIA II	
DIREITO COMERCIAL E SOCIETÁRIO	
CONTABILIDADE DE CUSTOS	

Quadro 4: Disciplinas participantes da amostra que receberam as metodologias ativas no tempo da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor.

DISCIPLINAS	
ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA E ORÇAMENTARIA	2011 a 2014
ANÁLISE DAS DEMONSTRAÇÕES CONTÁBEIS	
AUDITORIA	
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	
CONTABILIDADE INTERMEDIARIA	
CONTABILIDADE INTERNACIONAL	
CONTABILIDADE PÚBLICA	
CONTABILIDADE TRIBUTARIA	
GESTAO ESTRATÉGICA DE CUSTOS	
INTRODUÇÃO A INFORMÁTICA	
LEGISLAÇÃO TRIBUTÁRIA	
MATEMÁTICA FINANCEIRA	
PERÍCIA CONTÁBIL	

Quadro 5: Disciplinas participantes da amostra que não receberam as metodologias ativas no tempo da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.3 COLETA DE DADOS

Para atingir os objetivos do estudo foram utilizados os documentos institucionais dos discentes do Curso de Ciências Contábeis da IES, que disponibilizou o acesso aos arquivos de documentos dos discentes, bem como dados do sistema acadêmico. Assim sendo, os dados foram coletados por meio da base de dados disponível ao Curso de Ciências Contábeis da instituição, sendo estes: Atas de Resultado, Programa e Cronograma do Curso, Diários, Arquivos de Pastas Docentes, Históricos dos Discentes, Cadastro e informações relacionadas ao discente no sistema.

Dados como resultado final, frequência, programas e cronograma são arquivados semestralmente, quando se encerra um ciclo de atividades. O ingresso no curso de Ciências Contábeis da IES é anual. O total de pontos no ano equivale a 100. O discente deve alcançar uma média de 60% para ser aprovado.

5.4 DAS VARIÁVEIS

Quando se trata de uma pesquisa sobre desempenho do estudante, Mamede *et.al* (2015) retrata que há fatores externos e internos correlacionado o ambiente escolar com o desempenho do discente.

Os pesquisadores Zapatero, Maheshwari, Chen (2012) afirmam que tem crescido o número de pesquisas sobre ensino-aprendizagem utilizando metodologias ativas, mas, quando se discute a métrica de avaliação para o impacto dessas metodologias na sala de aula, não há um método padrão para demonstrar o resultado conseguido na aprendizagem dos alunos. Isso se deve aos diferentes

ambientes em que os estudantes se encontram (SUERVA; FULLER, 2004; ALAVI; MARAKAS; YOO, 2002).

Os indicadores levantados para medir o impacto no desempenho do curso de Ciências Contábeis da IES pesquisada foram registrados no Excel 2010®. Justifica-se a escolha dessas variáveis sendo os dados disponíveis para coleta na faculdade pesquisada.

Logo, utilizamos as variáveis abaixo para perceber se há impacto no desempenho dos discentes do curso de contabilidade com a adoção das metodologias ativas:

5.4.1 Idade e gênero

O estudo realizado por Apostolou *et.al* (2015) identificou uma série de variáveis demográficas que impactam no desempenho dos discentes de contabilidade. O estudo foi realizado com base em seis revistas: *Journal of Accounting Education*, *Accounting Education: An International Journal*, *Advances in Accounting Education*, *Global Perspectives on Accounting Education*, *Issues in Accounting Education* e *The Accounting Educators' Journal*.

A pesquisa trata de uma revisão nos estudos de educação em contabilidade a partir dos artigos recebidos nos anos de 2013-2014, contemplando 256 artigos. Percebeu-se que, as variáveis gênero e idade, na maioria dos casos, impactam o desempenho dos estudantes. Algumas pesquisas citadas por Apostolou *et.al* (2015) que comprovam esta relação de desempenho com das variáveis são: Cull e Davis (2013), Lynn (2013), Fogarty, Jonas e Parker (2013), Fallan e Opstad (2014).

Uma amostra de graduandos em Ciências Contábeis da Universidade Aberta da Tanzânia foi objeto do estudo de Masassi (2012). O autor identifica diversas contribuições na literatura de que gênero e idade impactam no desempenho do discente, inclusive como sendo importantes indícios de sucesso. Alguns estudos são: Brahmasrene e Whitten (2001), Black e Duhon (2003), Bagamery, Lasik e Nixon (2005). Masassi (2012) corrobora ainda que a idade é uma variável capaz de contribuir significativamente por ter relação com a maturidade dos estudantes.

5.4.2 Bolsas e financiamento

A expansão do curso superior no Brasil trouxe uma diversidade de estudantes para a comunidade universitária. Através desta amplitude de programas governamentais, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e demais descontos em universidades/faculdades particulares, a procura por cursos de graduação tem sido incentivada (ISHII; KRASILCHIK; LEITE, 2014).

Como a IES pesquisada concede algumas bolsas, isto é, descontos nas mensalidades mediante convênios empresariais, e também recebe ingressantes pelo PROUNI e Fies (Financiamento Estudantil) além de bolsistas da prefeitura, consideram-se estas variáveis relevantes.

Com a ampliação do ensino superior, discussões sobre ensino e aprendizagem despertaram no Brasil, já que a população atendida é econômica, social e culturalmente diversificada (ISHII; KRASILCHIK; LEITE, 2014).

5.4.3 Notas e frequência nas aulas

A pesquisa de Zapatero; Maheshwari, Chen (2012) realizada no curso de Análise de Sistemas de Informação e Design na Universidade do Estado de Norfolk, nos Estados Unidos, utilizou como variáveis de controle as avaliações, frequência e participação dos indivíduos para encontrar os resultados das metodologias ativas.

A pesquisa mostrou resultados positivos e melhor interação dos estudantes que utilizaram da aprendizagem ativa em relação aos que tiveram apenas aulas tradicionais. Para os autores, há uma necessidade de se investigar amplamente as medidas de avaliação das metodologias ativas para melhor aproveitamento destas na sala de aula (ZAPATERO; MAHESHWARI; CHEN, 2012).

5.4.4 Escola pública x privada

Uma pesquisa realizada em Joinville – Santa Catarina, sobre os fatores que levam alunos a serem atraídos para o curso de Administração, evidenciou que o sucesso do futuro profissional é impactado pelo ensino superior, logo, as faculdades e as universidades devem manter ligações com o ensino secundário (MAIRANDES; DOMINGUES, 2010).

Para Mairandes, Domingues (2010), os discentes só chegam às faculdades/universidades pelas escolas secundárias. O estudo de Mairandes; Domingues (2010) relata que as credenciais educacionais que as IES oferecem aos alunos, o vínculo com escolas do ensino médio e até a oferta de ensino médio no mercado são estratégias para captação de alunos.

Como a IES pesquisada mantém relacionamento com o ensino médio público, além de ofertar o ensino médio privado, esta variável foi considerada.

5.4.5 Titulação e experiência docente

A escolha dessas variáveis justifica-se, pois, como a sociedade do século XXI vive a indústria do conhecimento como afirmam Yáñez Alvarez e Villadón Gallego (2006), os professores universitários devem de acordo com Buru; Herrera (2009), estar aptos a se adaptar a estas modificações contínuas na educação, garantindo ensino de qualidade na formação dos indivíduos. Para atingir os objetivos das metodologias ativas, os professores precisam ser inovadores, estarem motivados e receberem treinamentos para desenvolver as tarefas (BURU; HERRARA, 2009).

A pesquisa de Buru; Herrera (2009) discorreu sobre um novo perfil para os professores universitários da Europa, entendendo os desafios de se formar discentes capazes de se atualizarem constantemente, aprender em diversos contextos e utilizar o conhecimento para situações específicas. De acordo com os pesquisadores, os docentes devem desenvolver competências que mostrem aos alunos a importância do aprendizado constante para que estes tenham sucesso na vida profissional (BURU; HERRARA, 2009).

Alves, Corrar e Slomski (2004) identificaram associação entre a experiência e a capacitação do docente no impacto dos graduandos em Contabilidade. Perceberam que o desempenho do discente aumenta quando o professor tem domínio do conhecimento e se mantém atualizado. É necessário que o docente se preocupe em atualizar-se constantemente, nesse sentido, a instituição também deve dar aos professores condições e oportunidade de se capacitarem (ALVES; CORRAR; SLOMSKI, 2004).

Como se espera que a experiência e titulação dos docentes contribuam para o aprendizado dos discentes, esta variável foi considerada.

5.4.6 Tempo da “metodologia ativa”

Esta variável está sendo considerada uma vez que o perfil dos estudantes de Ciências Contábeis se difere uns dos outros, com características e comportamentos individualizados, fazendo com que alguns discentes tenham mais facilidade que outros no entendimento e na execução das metodologias ativas (NEVES JUNIOR; ROCHA, 2010), podendo este fator comprometer os resultados imediatos de ensino-aprendizagem.

Na pesquisa realizada por Mamede *et.al*, (2015) numa universidade pública brasileira, ficou percebido, por exemplo, que estudantes com dois a três anos de experiência em contabilidade obtiveram um desempenho superior aos demais integrantes da classe. Para Neves Júnior e Rocha (2010) é fundamental que os que auxiliam neste processo, se preocupem com o perfil destes para que aproveitem ao máximo as metodologias e desenvolvam habilidades requeridas pelo mercado profissional atual (NEVES JUNIOR; ROCHA, 2010).

5.5 TESTE T DE *STUDENT*

Será realizado um teste de diferenças de médias (Teste T de *student*) para perceber se há impacto no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis após a adoção das metodologias ativas de ensino.

No teste faz-se uma comparação das notas dos estudantes que receberam a metodologia de ensino tradicional com as notas dos estudantes quando receberam as metodologias ativas de ensino. Para a realização do teste de média considerou-se apenas as disciplinas que se tornaram ativas no Curso de Ciências Contábeis, entre os anos de 2012 a 2014.

Classificaram-se como tratamento as notas auferidas pelos estudantes quando estes receberam as metodologias ativas na sala de aula e controle, quando a aula ministrada foi somente tradicional. O teste T é utilizado quando se tem duas condições e quer saber se a diferença entre as médias são significantes para uma amostra com número menor de observações (DANCEY & REIDY, 2006).

5.6 MODELO DE REGRESSÃO

Buscando verificar se as metodologias ativas impactaram no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis, utilizou-se modelo de regressão linear considerando como variáveis dependentes as notas dos discentes nos anos analisados. A equação foi estruturada da seguinte forma:

$$Nota_i = \beta_0 + \beta_1 DdeDisciplina\ Ativa + \beta_2 DTempo(Antes\ e\ Depois) + \beta_3 DReprovação + \beta_4 DTempo\ (Antes\ e\ Depois).DdeDisciplina\ Ativa + \beta_5 DTempo\ (Antes\ e\ Depois).DReprovação + \beta_6 DdeDisciplina\ Ativa.DReprovação + \beta_7 DdeDisciplinaAtiva.DReprovação.DTempo\ (Antes\ e\ Depois) + \beta_8 Dgenero + \beta_9 Dfies + \beta_{10} Dbolsapref + \beta_{11} Dprouni + \beta_{12} Dsembolsa + \beta_{13} Dtitdocente + \beta_{14} \%faltas + \beta_{15} \%idade + \beta_{16} expdocente + \epsilon_i$$

Onde:

NOTA: Variável dependente.

D de DISCIPLINA ATIVA: Variável explicativa binária, assumido um grupo de disciplinas, em que: Se a disciplina passou a ser ativa no curso, recebe 1; caso contrário, 0.

DTEMPO (ANTES e DEPOIS): Variável explicativa binária assumindo:

1 se o tempo for > ou igual 2012; 0, caso contrário - Para o modelo 2012

1 se o tempo for > ou igual 2013; 0, caso contrário - Para o modelo 2013

1 se o tempo for > ou igual 2014; 0, caso contrário - Para o modelo 2014

DREPROÇÃO: Variável binária assumindo o valor 1 se o discente ficou reprovado e 0 caso contrário.

DGÊNERO: Variável explicativa binária assumindo o valor 1 se o discente for do gênero feminino e 0, caso contrário.

DFIES: Variável explicativa binária assumindo o valor 1 se o discente fez financiamento estudantil e 0, caso contrário.

DBOLSAPREF: Variável explicativa binária assumindo o valor 1 se o discente é bolsista pela prefeitura local e 0, caso contrário.

DPROUNI: Variável explicativa binária assumindo o valor 1 se o discente é bolsista pela prefeitura local e 0, caso contrário.

DSEMBOLSA: Variável explicativa binária assumindo o valor 1 se o discente não possui bolsa/convênios e 0, caso contrário.

DTITDOCENTE: Variável explicativa binária assumindo o valor 1 se o docente é mestre ou doutor e 0 se graduado ou pós-graduado.

%FALTAS: Variável do percentual de faltas dos discentes nas aulas no período estudado.

IDADE: Variável explicativa da idade em anos dos discentes.

EXPDOCENTE: Variável experiência dos docentes em anos.

Capítulo 6

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados da pesquisa de acordo com os dados coletados na IES pesquisada conforme os métodos anteriormente estabelecidos. Inicialmente, faz-se a caracterização da amostra, conforme Tabela 01, evidenciando posteriormente o perfil dos discentes do curso de Ciências Contábeis nos anos de 2011 a 2014, na Tabela 02.

Logo, apresenta-se pelo teste T de *student*, a média das notas do curso de Ciências Contábeis das disciplinas que receberam as metodologias ativas comparadas com estas a media das notas dessas disciplinas quando ministradas tradicionalmente, apresentada nas Tabelas 03.

Ainda foi realizado um modelo de regressão linear para perceber se há impacto no desempenho docente, tendo a variável nota como variável dependente no modelo apresentado nas Tabelas 04, 05 e 06.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Com a finalidade de perceber se a metodologia ativa impactou no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis da IES pesquisada, levantaram-se variáveis que caracterizavam estes indivíduos. Os resultados são abaixo demonstrados.

TABELA 1: ESTATÍSTICA DESCRITIVA REFERENTE AOS ALUNOS

		Ano letivo								Total Geral	
		2011		2012		2013		2014			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gênero	Feminino	93	60%	80	62%	87	59%	108	63%	368	61%
	Masculino	63	40%	49	38%	60	41%	63	37%	235	39%
Faixa de Idade	De 19 l-- 24 anos	37	24%	57	44%	83	57%	106	62%	283	47%
	De 24 l-- 29 anos	65	42%	49	38%	44	30%	46	27%	204	34%
	De 29 l-- 34 anos	34	22%	17	13%	11	8%	14	8%	76	13%
	De 34 l-- 39 anos	13	8%	5	4%	8	5%	4	2%	30	5%
	Acima de 39 anos	7	5%	1	1%	1	1%	1	1%	10	2%
Ensino Básico	Ensino Privado	4	3%	4	3%	6	4%	7	4%	21	3%
	Ensino Público	152	97%	125	97%	141	96%	164	96%	582	97%
Bolsa de estudo?	Bolsa Prefeitura	16	10%	15	12%	11	8%	17	10%	59	10%
	Fies	22	14%	35	27%	47	32%	37	22%	141	23%
	Prouni	19	12%	17	13%	22	15%	27	16%	85	14%
	Sem bolsa	69	44%	40	31%	47	32%	65	38%	221	37%
	Outros benefícios	30	19%	22	17%	20	14%	25	15%	97	16%
Total Geral		156	100%	129	100%	147	100%	171	100%	603	100%

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Tabela 1 permite avaliar o perfil dos alunos no que diz respeito a quatro características contidas na base de dados. A amostra relacionada está distribuída entre os anos de 2011 (ano tradicional) 2012, 2013 e 2014 (ano tradicional + ativo).

Para se conhecer as características dos discentes do curso de Ciências Contábeis neste período de tempo foram consideradas as seguintes variáveis: gênero, idade (distribuída em faixas de anos), os tipos de bolsa que os discentes recebem (inclui-se o financiamento FIES) e se anteriormente ao ingresso na IES o discente estudou no ensino público ou privado.

Podemos observar as seguintes predominâncias: As amostras contém um total geral de seiscentos e três alunos distribuídos entre os anos ativos e não ativo. Ao analisarmos a variável gênero, percebemos que ao gênero feminino atribui-se a 61% do total geral, já o gênero masculino, 39% do total analisando todos os anos estudados.

Quanto à idade, as faixas estão distribuídas entre 19 e acima de 39 anos. Em média, percebe-se que aproximadamente 80% das amostras são compostas por

alunos com idade entre 19 e 29 anos e os demais entre 29 e acima de 39 anos. A adoção pelo FIES soma um percentual médio de 23%, sendo o ano de 2013 foi o que apresentou maior percentagem – 33% dos discentes aderiram ao financiamento neste ano (um total de 47 estudantes). O Prouni num total geral apresentou 14% de adoção estudantil, onde os anos de 2014 apresentou o maior percentual – 16% (um total de 27 estudantes).

A variável “outros benefícios” contempla convênios empresariais e demais bolsas como parentesco; programas internos e olimpíadas em que o discente tem um percentual de desconto acordado junto à instituição. Nos anos analisados podemos perceber que estes benefícios representam em média 16% do total de bolsas de estudo e financiamentos analisados. O ano de 2014 teve o maior número de descontos concedidos, contemplando 25 discentes do curso de contabilidade.

Significativamente se constata que os ingressantes na IES pesquisada vieram de escola pública. Este perfil de estudante é mais representativo que os ingressantes de escola privada, somando o ensino privado apenas 3% do total geral de discentes. Num total de 603 estudantes, apenas 21 formaram-se no ensino médio pelo regime particular de ensino.

A amostra em questão pode ser validada, pois permite uma série de análises diversificadas e não somente de um determinado grupo isolado. Assim como se levantou o perfil dos discentes do curso de Ciências Contábeis, na tabela 02, a seguir, apresenta-se a estatística que descreveu as características dos discentes da IES pesquisada neste período:

TABELA 2: ESTATÍSTICA DESCRITIVA REFERENTE AOS PROFESSORES

Ano	Titulação do Professor	N	Tempo de Experiência em anos (Média)
2011	Graduação	5	8,20
	Pós-Graduação	2	3,00
	Mestrado	11	8,55
	Total	18	6,00
2012	Graduação	2	24,00
	Pós-Graduação	5	4,00
	Mestrado	10	8,20
	Doutorado	1	8,00
	Total	18	3,00
2013	Graduação	2	11,00
	Pós-Graduação	5	9,00
	Mestrado	12	7,56
	Doutorado	1	8,13
	Total	20	5,00
2014	Graduação	2	6,00
	Pós-Graduação	8	6,25
	Mestrado	11	7,95
	Doutorado	1	11,00
	Total	22	6,00
Total Geral		42	7,95

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao se tratar das características do corpo docente, identificou-se a titulação do professor, o número de professores para aquele ano e a média de tempo de experiência em anos no meio educacional.

No ano de 2011, de um total de dezoito docentes, mais de 60% obtinham a titulação de mestrado com o maior número de anos de experiência na média, em relação aos demais do mesmo ano. No ano de 2012, embora a titulação de mestre novamente tenha se destacado (10 professores), a experiência média em anos se sobressaiu com professores bacharéis (dois discentes, com vinte e quatro anos de experiência). Neste ano, um profissional com doutorado fez parte do quadro de docentes da instituição. Em 2012, as metodologias ativas de ensino já estavam sendo implantadas nas aulas tradicionais do curso de Ciências Contábeis.

Já no ano de 2013, foram contratados mais dois professores com a titulação de mestrado, passando de dez no ano de 2012 para doze em 2013. Permaneceu-se

o número de graduados com uma experiência média de trabalho docente de 11%; pós-graduado com 9,00%; mestrado e doutorado com 7,56% e 8,13%, respectivamente.

Em 2014, o número de pós-graduados passou de cinco do ano anterior para oito, entretendo, a experiência dos docentes pós-graduados caiu de 9,00% para 6,25%. Neste ano, embora o número de mestres tenha caído (em relação ao ano anterior), a experiência docente em anos deste perfil aumentou. Manteve-se o profissional com doutorado, aumentando sua experiência docente.

Numa análise global, o quadro de professores da IES pesquisada no período de 2011 a 2014 foi de quarenta e dois professores no total. Sendo dezoito para os dois primeiros anos, vinte para 2013 e vinte e dois para 2014. Em média, no total de anos de experiência docente, são de três a cinco anos. No período estudado percebeu-se que os profissionais com mestrado foram os de maior quantidade no quadro docente, mas a experiência profissional dos profissionais apenas com graduação nos primeiros anos foi maior.

No último ano, o profissional com doutorado teve um tempo médio idêntico aos professores graduados no ano anterior. Com a pesquisa pode-se perceber ainda que a troca de professores ocorria durante os anos. Um docente pode ministrar em mais de um período de estudo.

6.2 DOS RESULTADOS DO TESTE DE MÉDIA

A Tabela 03 apresenta as médias e o desvio padrão das notas dos estudantes nos anos de 2011 a 2014, a partir do levantamento das notas das

disciplinas que se tornaram ativas na IES. A descrição do ano na Tabela indica apenas o ano em que a disciplina se tornou ativa no período estudado.

TABELA 3: MÉDIA, DESVIO PADRÃO E ESTATÍSTICA T – VARIÁVEL NOTA

		Grupo						Test F variância	Test t para media
		Controle (antes da Met. Ativa)			Tratamento (depois da Met. Ativa)				
Ano	Disciplina	N (nota)	Media	DP	N (nota)	Media	DP	p-valor	p-valor
2012	COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL	30	64,55	21,21	102	66,87	13,70	0,044	0,478
	CONTABILIDADE GERENCIAL	24	74,56	8,53	60	62,72	17,11	0,134	0,002***
	CONTROLADORIA	46	70,66	12,62	77	65,10	7,82	0,226	0,003***
	FILOSOFIA E ÉTICA	25	71,78	7,77	87	70,20	14,19	0,318	0,595
	LABORATÓRIO CONTÁBIL	46	93,63	5,92	77	77,94	16,85	0,000	0,000***
	MATEMÁTICA	40	74,40	11,48	129	74,27	15,34	0,120	0,962
	METODOLOGIA DE PESQUISA	40	67,72	22,13	121	65,02	18,21	0,197	0,444
	Total Geral 2012	856	67,99	17,55	199	69,47	15,55	0,168	0,275
2013	CONTABILIDADE DO AGRONEGÓCIO	67	72,85	13,14	58	79,86	14,03	0,998	0,005***
	ECONOMIA	70	66,23	19,49	89	72,26	12,75	0,111	0,020*
	ESTATÍSTICA BÁSICA	71	63,75	23,14	96	67,49	19,10	0,163	0,255
	LEGISLAÇÃO SOCIAL E TRABALHISTA	50	70,82	6,75	59	73,58	9,46	0,045	0,088*
	SISTEMAS CONTÁBEIS	55	75,79	17,12	63	65,62	12,88	0,012	0,000***
	TEORIA DA CONTABILIDADE	50	66,90	13,02	60	64,60	12,80	0,987	0,354
	TÓPICOS CONTEMPORÂNEOS EM CONTABILIDADE	67	69,65	11,16	56	66,77	12,92	0,795	0,187
	CONTABILIDADE AVANÇADA	97	65,29	18,31	38	58,86	18,07	0,704	0,067*
	Total Geral 2013	745	68,54	17,48	435	70,70	14,09	0,004	0,028**
2014	ESTATÍSTICA E CÁLCULO AUTUARIAL	97	70,26	18,58	42	72,55	13,72	0,338	0,473
	INSTITUIÇÕES DE DIREITO PÚBLICO E PRIVADO	94	75,50	14,17	37	80,73	8,81	0,326	0,039*
	TEORIA DA ADMINISTRAÇÃO	121	63,00	17,14	52	62,29	21,27	0,420	0,815
	SOCIOLOGIA ORGANIZACIONAL	97	74,44	15,66	38	80,45	10,74	0,176	0,032**
	CONTABILIDADE INTRODUTÓRIA I	123	73,17	24,80	52	66,66	19,18	0,113	0,092*
	CONTABILIDADE INTRODUTÓRIA II	112	61,39	24,24	50	57,68	18,99	0,294	0,339
	DIREITO COMERCIAL E SOCIETÁRIO	95	68,23	16,02	37	72,24	10,67	0,662	0,162
	CONTABILIDADE DE CUSTOS	96	62,21	22,95	36	78,22	9,38	0,014	0,000***
	Total Geral 2014	458	68,07	16,30	882	68,72	17,06	0,314	0,502

*, **, *** significativo ao nível de 10%, 5% e 1% respectivamente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por meio dos resultados é possível identificar numa análise geral, que apenas disciplinas que receberam as metodologias ativas no ano de 2013 apresentaram uma diferença de médias significativa, ao nível de 5%, na comparação das suas médias de tratamento e controle.

Fazendo uma observação individual, por disciplina, percebemos que, das vinte e três disciplinas ativas, doze resultados foram significativos a 1, 5 ou 10% de

significância. No entanto, desses resultados, seis disciplinas apresentaram resultados médios de notas menores quando as aulas foram ministradas com as metodologias ativas de ensino, ainda, quatro destas a 1% de significância.

Dessa forma, subentende-se que os estudantes quando submetidos às disciplinas com metodologias ativas de ensino diminuíram suas notas em relação aos estudantes em métodos tradicionais em algumas matérias. As disciplinas que tiveram um resultado de notas inferior quando ministradas com as metodologias ativas foram: Contabilidade Gerencial, Controladoria, Laboratório Contábil, Sistemas Contábeis, Contabilidade Avançada e Contabilidade Introdutória I.

Das disciplinas que obtiveram resultados significativos com as metodologias ativas apenas duas delas são disciplinas que envolvem diretamente a contabilidade, são elas: Contabilidade do Agronegócio e Contabilidade de Custos, ambas significantes ao nível de 1%. As demais, que deram resultados melhores quando aplicadas as metodologias ativas, ao nível de 5 a 10% foram: Economia, Legislação Social e Trabalhista, Instituições de Direito Público e Privado e Sociologia Organizacional.

Mesmo apresentando estes resultados, construiu-se o modelo de regressão, para perceber o comportamento das notas dos discentes quando receberam as metodologias ativas e quando não, no período de tempo estudado com a inserção de variáveis de controle.

6.3 DAS ANÁLISES DE REGRESSÃO

Para o desenvolvimento do modelo de regressão, foram utilizadas variáveis que, como já apresentadas no decorrer deste capítulo, podem influenciar no

desempenho dos indivíduos que participam de aulas com metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Os pressupostos que validam os modelos regressões foram satisfatórios: no ajuste geral pela estatística F (p-valor), teste de independência (Durbin Watson) e normalidade dos resíduos.

6.3.1 Análise dos anos de 2012 a 2014

Por meio dos resultados apresentados na Tabela 04 percebemos que estudantes do gênero feminino obtiveram mais pontos nas avaliações comparadas com as do gênero masculino. Ainda, percebemos que ocorre uma correlação positiva entre as variáveis idade/nota, em que, as notas dos estudantes de maior idade são maiores que as dos estudantes mais novos.

Destaca-se a variável *Dummy* PROUNI, que nos três modelos analisados apresentou que o aluno que possui este tipo de bolsa, aumenta o desempenho médio em pontos quando comparado a um aluno sem este benefício. Já os alunos optantes pelo Fies auferiram notas menores, em média, comparados aos demais sem o financiamento.

Apurou-se ainda para os três anos da pesquisa que, quanto mais o aluno falta, menor nota este alcança nas atividades, e que, aulas com docente portador de titulação (mestrado ou doutorado) resultam em notas menores comparadas as com professores graduados ou pós-graduados.

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 04, percebemos que entre os anos da pesquisa, de modo geral, as notas dos discentes, independentes de associadas com as metodologias ativas, historicamente, já estavam caindo,

indicando queda no desempenho dos discentes antes da implantação das metodologias ativas nas disciplinas. É possível validar esta afirmação observando a *Dummy* Tempo nos anos da pesquisa. Evidencia-se assim, que a partir dos anos estudados as notas dos discentes reduziram independente da metodologia aplicada.

Analisando separadamente a o modelo de regressão de 2012, vimos pelos resultados da *Dummy* de disciplina ativa que quando as disciplinas receberam as metodologias ativas, a pontuação dos estudantes aumentou, e que, a partir de 2013 e 2014, o desempenho caiu. Entretanto, ao associarmos as disciplinas que receberam as metodologias ativas com o tempo, relacionados pela *Dummy* Tempo**Dummy* de disciplina Ativa, verifica-se que a partir do ano de 2012, quando as disciplinas foram ministradas com as novas metodologias, as notas dos discentes caíram mais do que quando as disciplinas eram ministradas apenas tradicionalmente. Com base neste resultado, podemos assumir que a partir deste ano, as disciplinas com metodologias ativas reduziram ainda mais o desempenho dos estudantes de contabilidade, apresentado a maior queda no desempenho após sua adoção entre todos os anos.

A partir do ano seguinte, percebendo os resultados do modelo de 2013, vimos que com a associação do tempo com as disciplinas ativas, as notas dos discentes não foram estatisticamente significantes, mesmo assim, analisando de maneira geral, a partir deste ano, observamos que para a variável *Dummy* de disciplina ativa e *Dummy* Tempo as notas dos discentes diminuíram novamente. No entanto, podemos assumir com base nos números auferidos que, a partir do ano de 2013, as disciplinas que receberam as metodologias ativas em função do tempo, estão no mesmo patamar das que não receberam as metodologias tradicionais, ou seja, para

este ano, o desempenho dos discentes, com as metodologias ativas pode não ter piorado nas disciplinas, mas, também, não melhorou.

Especificamente para os reprovados, vimos que a partir deste ano de 2013, independente da metodologia aplicada os reprovados auferiram notas melhores, mesmo não tendo sido reprovados nas disciplinas, no entanto, quando estes receberam as metodologias ativas de ensino, a nota media reduziu na mesma proporção, conforme apresenta a interação *Dummy* de Disciplina Ativa**Dummy* Reprovação**Dummy* Tempo, o que nos leva a afirmar novamente que para este modelo, as metodologias ativas não melhorou o desempenho dos discentes, e a queda foi equivalente a do desempenho sem as metodologias ativas.

Já para o modelo 2014, quando as disciplinas foram ministradas com as metodologias ativas foram associadas a *Dummy* Tempo percebemos um aumento no desempenho dos estudantes de contabilidade, entretanto, independente do tempo, quando as disciplinas foram ministradas de forma ativa, conforme apresenta a *Dummy* de Disciplina Ativa, o desempenho caiu. Ainda, por meio da interação *Dummy* de Disciplina Ativa**Dummy* Reprovação* *Dummy* Tempo a partir deste ano identificamos queda no desempenho dos discentes reprovados que receberam as metodologias ativas a partir deste ano.

Para o modelo de 2014, podemos evidenciar que com a aplicação das metodologias ativas nas salas de aula, não se obteve melhora no desempenho dos alunos. Comparados os números deste modelo com os 2013, vimos que as notas dos discentes, mesmo os reprovados, que receberam as metodologias ativas de ensino, se mantiveram constantes e que as notas apuradas pelas disciplinas tradicionais continuaram caindo.

Observando que mesmo não melhorando o desempenho, neste último ano, este também não piorou com a utilização das metodologias, o que nos leva a evidenciar que, ao longo do processo, as metodologias ativas vieram ganhando maturação na sua aplicabilidade, e que por este motivo, possa se ter em 2014 um melhor resultado do cenário geral.

TABELA 4: RESULTADOS DA REGRESSÃO MÚLTIPLA – VARIÁVEL DEPENDENTE NOTA
MODELO DE REGRESSÃO – VARIÁVEL DEPENDENTE NOTA

	2012	2013	2014
	B/p-valor	B/p-valor	B/p-valor
Constante	75,092***	74,322***	74,063***
Dummy de Disciplina Ativa	1,872*	-0,852*	-1,460***
DummyTempo (Antes e depois)	-2,031***	-1,552***	-42,436***
Dummy Reprovação	-48,731***	-42,755***	-42,436***
DummyTempo (Antes e depois)*Dummy de Disciplina Ativa	-2,872***	0,305	2,160***
DummyTempo (Antes e depois)*DummyReprovação	11,134***	3,599***	2,774**
Dummy de Disciplina Ativa*Dummy Reprovação	3,348	3,599*	7,632***
Dummy de Disciplina Ativa*Dummy Reprovação*DummyTempo (Antes e depois)	-4,474	-5,746**	-7,336***
DummyGênero	0,560*	0,525*	0,589*
DummyFies	0,092*	-1,711***	-1,801***
DummyBolsa Prefeitura	-0,091	-0,191	-0,101
DummyProuni	6,100	6,026***	5,942***
Dummysempbolsa	-0,511	-0,440	-0,474
DummyTitulaçãoDocente	-1,210***	-1,583***	-1,627***
% de Faltas	-0,349***	-0,362***	-0,367***
Idade	0,092***	0,109***	0,117***
Experiência Docente	-1,060***	-1,450***	0,650

*, **, *** significativo ao nível de 10%, 5% e 1% respectivamente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conhecendo os resultados do desempenho dos discentes de Ciências Contábeis da IES pesquisada pela variável dependente nota e, apoiado nos achados de Cornachione *et al.* (2010), que identificou que a maioria dos estudantes de Ciências Contábeis consideram o esforço próprio como uma das causas do sucesso do bom desempenho, o pesquisador realizou novamente um teste de média T de *student* e um teste de regressão linear, considerando agora a variável % de faltas (variável de controle que contribuiu para o encontro dos resultados acima).

O intuito é perceber o comportamento dos discentes também com as metodologias ativas de ensino, pela variação do percentual de faltas, pois a frequência dos discentes nas aulas pode ser compreendida como o interesse quando estas foram ministradas com as metodologias ativas de ensino.

Assim sendo, utilizamos o modelo de regressão anteriormente apresentado, no qual a variável dependente passa a ser % faltas e Nota assume uma variável de controle.

6.4 DO TESTE DE MÉDIA PARA FALTAS

Este teste de média também considerou apenas as disciplinas que se tornaram ativas no período analisado. Faz-se agora, uma comparação do percentual de faltas dos estudantes do curso de Ciências Contábeis que assistiram às aulas com as metodologias ativas em relação aos que assistiam às aulas ministradas de forma tradicional.

TABELA 5: MÉDIA, DESVIO PADRÃO E ESTATÍSTICA T - VARIÁVEL % FALTAS

Grupo								Test F variânci a	Test t para media
		Controle (antes da Met. Ativa)			Tratamento (depois da Met. Ativa)				
Ano	Disciplina	N (%faltas)	Medi a	DP	N (%faltas)	Medi a	DP	p-valor	p-valor
2012	COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL	30	3,67	3,02	102	2,69	2,94	0,927	0,113
	CONTABILIDADE GERENCIAL	24	2,58	1,50	60	9,92	10,33	0,001	0,001** *
	CONTROLADORIA	46	9,96	7,87	77	10,90	4,77	0,058	0,411
	FILOSOFIA E ÉTICA	25	3,36	3,90	87	2,21	2,77	0,095	0,099*
	LABORATÓRIO CONTÁBIL	46	10,07	5,74	77	11,43	10,78	0,333	0,430
	MATEMÁTICA	40	7,10	5,49	129	5,26	8,54	0,891	0,201
	METODOLOGIA DE PESQUISA	40	11,30	12,88	121	4,61	6,71	0,006	0,000** *
Total Geral 2012		856	7,38	8,11	199	6,15	7,21	0,243	0,049*
2013	CONTABILIDADE DO AGRONEGÓCIO	67	8,64	9,27	58	5,29	5,74	0,584	0,019**
	ECONOMIA	70	8,57	13,14	89	3,28	4,16	0,001	0,000** *
	ESTATÍSTICA BÁSICA	71	6,41	7,63	96	5,35	4,95	0,164	0,281
	LEGISLAÇÃO SOCIAL E TRABALHISTA	50	7,30	5,03	59	6,10	3,82	0,138	0,161

	SISTEMAS CONTÁBEIS	55	4,22	2,55	63	1,25	1,81	0,019	0,000** *
	TEORIA DA CONTABILIDADE	50	4,76	5,44	60	6,40	6,27	0,807	0,150
	TÓPICOS CONTEMPORÂNEOS EM CONTABILIDADE	67	7,43	5,77	56	6,36	5,15	0,746	0,282
	CONTABILIDADE AVANÇADA	97	7,18	8,76	38	7,50	4,94	0,175	0,830
	Total Geral 2013	745	7,25	6,50	435	5,23	6,15	0,000	0,000** *
2014	ESTATÍSTICA E CÁLCULO ATUARIAL	97	8,98	7,31	42	6,38	4,57	0,043	0,035*
	INSTITUIÇÕES DE DIREITO PÚBLICO E PRIVADO	94	7,23	5,81	37	7,51	5,40	0,765	0,801
	TEORIA DA ADMINISTRAÇÃO	121	2,68	3,60	52	1,38	4,36	0,525	0,044**
	SOCIOLOGIA ORGANIZACIONAL	97	2,74	2,95	38	5,18	3,56	0,065	0,000** *
	CONTABILIDADE INTRODUTÓRIA I	123	4,71	6,38	52	5,38	10,8 8	0,384	0,608
	CONTABILIDADE INTRODUTÓRIA II	112	8,54	11,0 6	50	1,94	2,79	0,000	0,000** *
	DIREITO COMERCIAL E SOCIETÁRIO	95	6,23	6,23	37	1,95	2,69	0,001	0,000** *
	CONTABILIDADE DE CUSTOS	96	7,89	10,5 8	36	4,83	3,71	0,056	0,094*
	Total Geral 2014	458	8,43	9,36	882	5,14	6,75	0,000	0,000** *

Legenda: *, **, *** significativo ao nível de 10%, 5% e 1% respectivamente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por meio deste teste, percebemos que de uma maneira geral podemos explicar os resultados das disciplinas que passaram a ser ativas em 2012 a 5% de significância e para os demais anos a 1%. Num total de vinte e três disciplinas, doze delas, apresentaram significância estatística de 1 a 10%.

Visualizamos que, em todas as doze disciplinas que apresentaram significância, os percentuais de faltas dos discentes caíram quando estes foram submetidos às disciplinas com as metodologias ativas de ensino entre os anos, levando assim ao entendimento de que, quando as aulas foram ministradas de forma ativa, os discentes permaneceram mais nas salas de aula.

Sete das doze disciplinas são explicadas ao nível de 1% de significância. São as disciplinas que tiveram percentual de faltas menor a partir das metodologias ativas: Contabilidade Gerencial, Filosofia e Ética, Metodologia de Pesquisa, Contabilidade do Agronegócio, Economia, Sistemas Contábeis, Estatística e Cálculo Atuarial, Teoria da Administração, Sociologia Organizacional, Contabilidade Introdutória II, Direito Comercial e Societário e Contabilidade de Custos.

6.5 DAS ANÁLISES DE REGRESSÃO TENDO FALTAS COMO VARIÁVEL DEPENDENTE

6.5.1 Análise dos anos de 2012 a 2014 - %Faltas

Nos resultados apresentados pela variável % faltas - Tabela 6 vê-se que os discentes do gênero feminino tenderam neste ano a faltarem menos que os do gênero masculino. Percebemos ainda que, aumentando um ano na idade dos estudantes, espera-se que em média o percentual de faltas também cresça.

Ficou evidenciado que entre os anos da pesquisa, os estudantes bolsistas pelo PROUNI faltaram mais neste ano em relação a um aluno sem este benefício. Os que realizaram o Fies e os discentes que não possuem nenhum tipo de benefícios faltaram menos que os demais.

Já pela variável nota, vê-se que a cada ponto alcançado na nota se pode diminuir o percentual de faltas, e quando as aulas foram ministradas por professores mestres ou doutores, também apuramos uma redução nas faltas dos discentes nos três modelos de regressão.

Quando assumimos a variável %Faltas como variável dependente do modelo, conseguimos capturar os seguintes efeitos: A partir do ano de 2012, por meio da interação *Dummy* Tempo**Dummy* de Disciplina Ativa percebemos que recebendo as disciplinas com as metodologias ativas de ensino as faltas dos discentes diminuíram em relação aos que receberam aulas apenas tradicionais. Ainda, quando associamos as variáveis *Dummy* de Disciplina Ativa**Dummy* Reprovação**Dummy* Tempo que apresenta os alunos reprovados que receberam as disciplinas com metodologias ativas a partir do ano de 2012, identificamos que as suas faltas também caíram, ou seja, quando estes participaram das aulas com metodologias

ativas, podemos assumir que a partir de 2012, aumentou-se o número de presentes na sala de aula, mesmo estando reprovados por nota.

Com a interação *Dummy* Tempo**Dummy* de Disciplina Ativa vimos que o % de faltas dos discentes também diminuíram, subentendendo que quando receberam as metodologias ativas a partir deste ano, o percentual médio de faltas dos discentes também reduziu. A interação *Dummy* de Disciplina Ativa**Dummy* Reprovação**Dummy*2013 demonstrou que as faltas dos discentes reprovados que receberam as metodologias ativas de ensino a partir do ano de 2013 também diminuiu.

Independente do tempo, no modelo de 2014, vimos por meio da *Dummy* de Disciplina Ativa que os alunos que receberam as metodologias ativas reduziram o percentual de faltas nessas aulas. Com a interação *Dummy* Tempo**Dummy* de Disciplina Ativa, percebemos que, quando os discentes receberam as disciplinas com as metodologias ativas de ensino, a partir de 2014, suas faltas diminuíram comparadas as que não receberam.

No modelo de 2014 vimos ainda que, independente do ano por meio da interação *Dummy* Disciplina Ativa**Dummy* Reprovação, vê-se que os alunos que foram reprovados e que receberam as metodologias ativas aumentaram o percentual de faltas nas aulas, entretanto, quando associamos a variável tempo, por meio da interação *Dummy* de Disciplina Ativa**Dummy* Reprovação**Dummy* Tempo, novamente presenciamos que mesmo reprovados, o percentual de faltas destes alunos caiu quando receberam disciplinas com metodologias ativas.

TABELA 6: RESULTADOS DA REGRESSÃO MÚLTIPLA – VARIÁVEL DEPENDENTE %FALTAS
MODELO DE REGRESSÃO – VARIÁVEL DEPENDENTE %FALTAS

	2012	2013	2014
	B/p-valor	B/p-valor	B/p-valor
Constante	14,651***	15,082***	15,924***
Dummy Ativa	0,650	0,101	-0,427*
DummyTempo	0,579**	0,382	-0,479*
Dummy Reprovação	8,318***	6,031***	4,947***
DummyTempo*DummyAtiva	-1,655***	-1,343***	-1,114**
DummyTempo*DummyReprovação	-2,427***	0,827	4,540***
DummyAtiva*Dummy Reprovação	1,209	1,691	-1,755**
DummyAtiva*Dummy Reprovação*DummyTempo	-6,596***	-9,763***	-9,775***
DummyGênero	-0,736***	-0,737***	-0,768***
DummyFies	-0,589*	-0,601*	-0,779**
DummyBolsa Prefeitura	-0,586	-0,579	-0,492
DummyProuni	0,615*	0,661*	0,664*
Dummysembolsa	-0,846***	-0,837***	-0,831***
DummyTitulaçãoDocente	-2,289***	-2,349***	-2,425***
Nota	-0,141***	-0,144***	-0,146***
Idade	0,125***	0,124***	0,114***
Experiência Docente	-0,530***	-0,86***	-0,410***

*, **, *** significativo ao nível de 10%, 5% e 1% respectivamente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os gráficos a seguir representam a ilustração do comportamento das notas e do %Faltas dos discentes do curso de Ciências Contábeis, antes e após a adoção das metodologias ativas de ensino, já descrito acima:

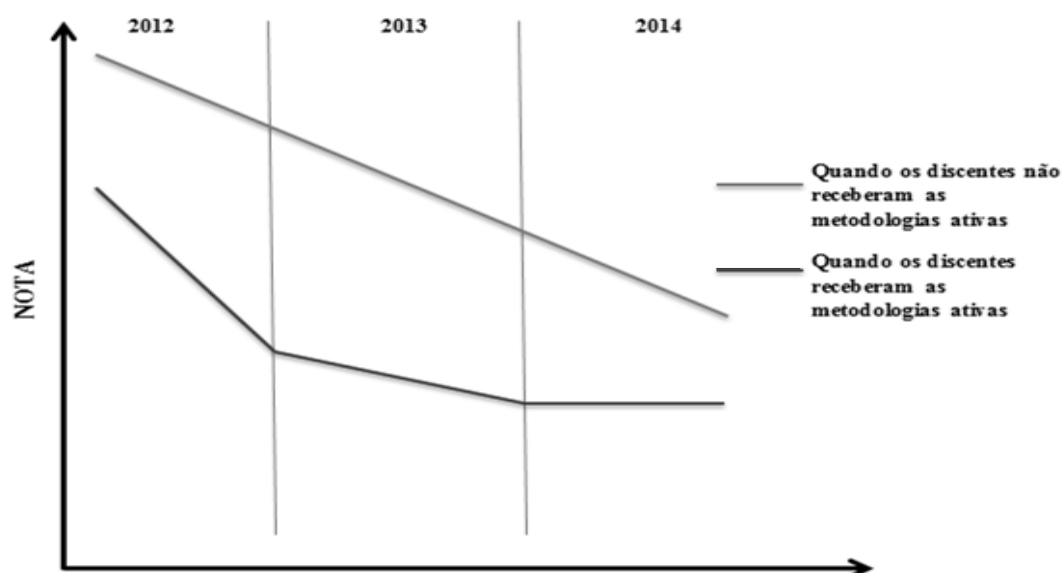


Gráfico 1: Comportamento das notas dos discentes no tempo da pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo autor.

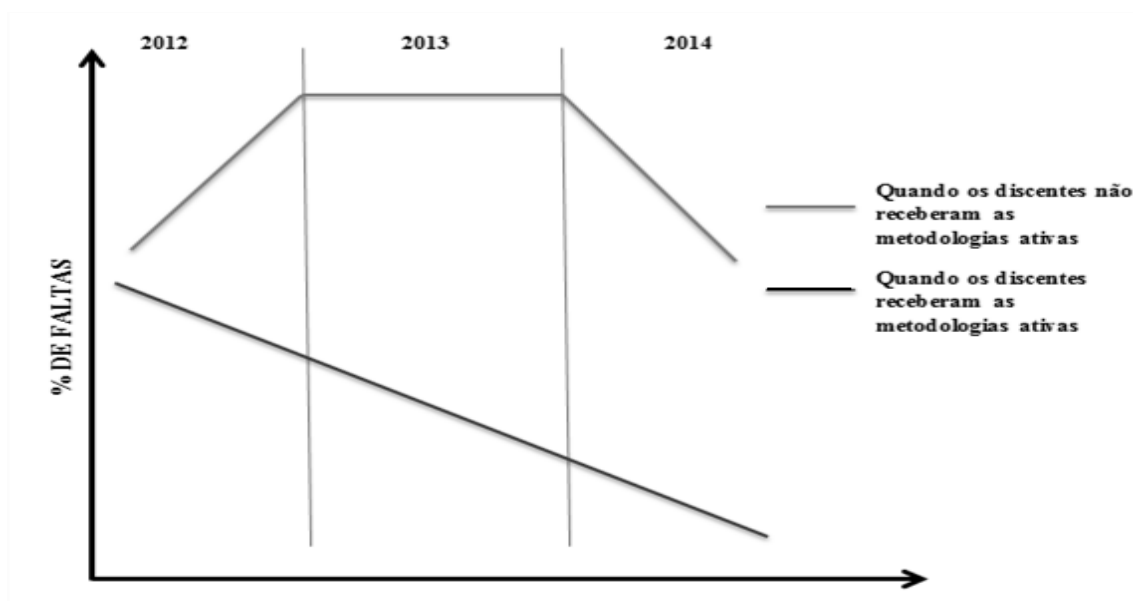


Gráfico 2: Comportamento do percentual de faltas dos discentes no tempo da pesquisa.
Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a apresentação dos resultados dos testes de regressão; embasados na literatura, podemos afirmar que os resultados encontrados neste estudo podem ser explicados por fatores como: o controle do estudante, o esforço que este aplica sobre as atividades, humor, a dificuldade de realização das tarefas, doença, a instabilidade [de que o aluno pode mudar seu interesse ao longo do tempo], pois são estes fatores determinantes para que os discentes tenham sucesso ou não no desempenho estudantil (WEINER, 1982; CORNACHIONE *et al.*, 2010).

Miranda *et.al* (2015) corrobora que os diversos fatores que influenciam diretamente o estudante contribuem para o resultado do seu desempenho acadêmico. Não podemos desconsiderar, contudo, a formação do corpo docente, a estrutura e a organização do ensino ofertado, diferentes variáveis demográficas e a forma como o estudante aproveita o seu tempo (MIRANDA *et al.*, 2015).

Bzuneck (2005) afirma ainda que problemas motivacionais estão ligados à aprendizagem dos estudantes e tem relação com o sucesso deles. O ambiente da

sala de aula, ações do professor, o não envolvimento do aluno e o uso incorreto das estratégias de aprendizagem também podem estar relacionados aos achados nesta pesquisa como confirmam Guimarães (2003); Ruiz (2005) Stefano (2002) Zenorini e Santos (2003).

Quanto aos melhores desempenhos de estudantes do gênero feminino em relação aos do gênero masculino, tanto no quesito nota como no quesito percentagem de faltas, Zenorini e Santos (2003) afirmam que indivíduos do gênero feminino são mais direcionados à aprendizagem como meta. Para Glewwe *et al.* (2011) estudantes da área de negócios, seja em contabilidade ou corretadas, que auferem bons resultados na sala de aula tendem a ter bons desempenhos profissionais como aumento da renda e maior produtividade.

Pela necessidade que se tem de se compreender o processo de aprendizagem vários pesquisadores em psicologia estão procurando explicações para o que pode afetar o desempenho dos estudantes. Encontram-se algumas respostas como otimismo, motivação do aluno, personalidade, experiência no trabalho, variáveis psicológicas (MIRANDA *et al.*, 2015).

Sobre os discentes reprovados, mesmo tendo acesso às metodologias ativas, Zenori, Santos, Monteiro (2011) afirmam que não se pode reduzir o processo de ensino-aprendizagem visando apenas “boas notas” uma vez que nem sempre tirar uma boa nota significa a verdadeira aprendizagem do discente. O que se precisa é desenvolver uma aprendizagem que seja mais efetiva, capaz de externar o esforço, a dedicação, a persistência e o desafio visando a autonomia dos participantes (ZENORI; SANTOS; MONTEIRO, 2011).

Já em relação às metodologias ativas, corrobora Bandura (1977, *apud* Miranda *et al.* (2015)) e Ribeiro (2000, *apud* Miranda *et al.* (2015)) que a psicologia

comportamental vem mostrando que o desempenho docente tem ligação com o controle da tarefa e, quanto mais ele se sentir controlador das atividades a serem desempenhadas, mais possibilidades há dele persistir até a finalização das tarefas.

Setton (1999) possibilita discutir ainda que com a expansão de oferta ao acesso da graduação no país, ocorreu uma diversidade de populações econômicas, social e culturalmente diferenciada impactando no processo de ensino-aprendizagem. Há de se considerar, no entanto, que no sistema educacional brasileiro são encontrados problemas como a não capacitação docente adequada, precariedade de infraestrutura e das metodologias utilizadas, principalmente na rede pública, o que reflete num dilema de como preparar os alunos do ensino médio público [grande maioria neste estudo] para o ensino superior (ZENORI; SANTOS; MONTEIRO, 2011).

Para Zenori, Santos, Monteiro (2011) a deficiência é vista já no ensino médio quando se percebe alunos de naturezas tão diferentes migrando para o ensino superior algumas vezes até minimamente alfabetizados (ZENORI; SANTOS; MONTEIRO, 2011).

Por esta variedade de perfis diferenciados, tornam-se fundamentais estudos na área educacional com variáveis que possam explicar o desempenho, já que pesquisas assim têm se mostrado extremamente significantes para o desenvolvimento de políticas que se preocupem com a qualidade de ensino (CORBUCCI, 2007).

Enfim, podemos nos apoiar ainda na Teoria da Atribuição para explicar os resultados desta pesquisa. Esta teoria, desenvolvida no campo da Psicologia Social da Educação, tem se preocupado em explorar as causas do sucesso e do fracasso

do desempenho dos estudantes, como buscamos descrever neste estudo (HEIDER, 1958; WEINER, 1976).

Capítulo 7

7 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral do presente trabalho foi verificar se a adoção de metodologias ativas de ensino no Curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior privada, situada na região da Zona da Mata mineira, contribuiu para o desempenho dos discentes deste curso. Para o alcance do objetivo geral, foram utilizadas como proxies para desempenho todas as variáveis fornecidas pela IES pesquisada.

Os resultados encontrados evidenciam que quando as metodologias ativas foram implantadas, as notas dos discentes do curso de Ciências Contábeis já vinham historicamente caindo ano após ano. A partir da adoção das metodologias ativas de ensino, percebemos que mesmo que mesmo sem o aumento das notas, esta ao longo do período veio ganhando maturação, talvez pela evolução ou pela maturidade dos professores, dos discentes ou dos responsáveis pelos treinamentos para que repasse as atividades ativas nas salas.

Ainda, descobriu-se que, embora a nota dos discentes reprovados tenha caído com as aulas dadas com a metodologia ativa, a diferença média das notas dos aprovados para os reprovados também caiu.

Outra contribuição da metodologia ativa está relacionada ao percentual de faltas dos discentes de contabilidade, pois percebemos que quando este foi testado, evidenciamos resultados positivos com a metodologia ativa, no modelo de regressão, quando, houve redução do percentual de faltas dos discentes que receberam as metodologias ativas, mesmo os reprovados, sugerindo que

permaneceram mais na sala de aula com a nova metodologia. Estar em sala de aula, por exemplo, pode ter contribuído para que, a partir de 2014, as notas dos discentes, embora não melhorassem se mantivessem constantes.

Sendo assim, os resultados encontrados evidenciam que há contribuição das metodologias ativas no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis para o período estudado. A partir dos resultados, há indícios para a aceitarmos da hipótese alternativa (H1), ou seja, há impacto no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis após a implantação de metodologias ativas na IES pesquisada.

Além disso, esta pesquisa possui limitações, tais como: o período de análise, o ensino recebido antes da graduação (MAIRANDES; DOMINGUES, 2010), a relação dos discentes com a prática contábil (Mamede et.al, 2015), uma vez que metodologias ativas colocam o indivíduo bem próximo da realidade profissional (GASQUE, 2008; MITRE, et.al, 2008; GUNDEGA; SLAIDINS, 2014) e as características individuais que cada perfil possui (NEVES JUNIOR; ROCHA, 2010).

Sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas considerando outras variáveis de controle na IES pesquisada ou em instituições de ensino que fazem parte do STHM Brasil, ou ainda, em demais instituições que utilizam das metodologias ativas nas aulas tradicionais, para se conhecer novos resultados em cursos de Ciências Contábeis ou de outra área de ensino.

REFERÊNCIAS

ALAVI, M.; MARAKAS, G. M.; YOO, Y. A comparative study of distributed learning environments on learning outcomes. **Information Systems Research**.. v. 13, n. 4, p. 404 – 415, 2002.

ALVES, C. V. O.; CORRAR, L. J.; SLOMSKI, V. A docência e o desempenho dos alunos dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 4., 2004, São Paulo (SP). **Anais...** São Paulo: FEA-USP, 2004.

ANDREU, M. A. *et al.* **Metodo del caso**: ficha descriptiva y de necesidades. Valencia (ESP): Universidad Politécnica de Valencia; Grupo metodologías activas (GIMA-UPV), 2004. Disponível em: <<http://www.upv.es/nume/descargas/fichamdc.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

APOSTOLOU, B. *et al.* Accounting education literature review (2013–2014). **Journal of Accounting Education**, v. 33, n. 2, p. 69-127, 2015.

BAGAMERY, B. D.; LASIK, J. J.; NIXON, D. R. Determinants of success on the ETS business major field exam for students in an undergraduate multisite regional university business program. **Journal of Education for Business**, v. 81, n. 1, p. 55-63, 2005.

BARBOSA, E. F.; DE MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de engenharia. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ENGINEERING AND TECHNOLOGY EDUCATION, 2014. **Proceedings...**p. 111-117.

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

BLACK, H. T.; DUHON, D. L. Evaluating and improving student achievement in business programs: the effective use of standardized assessment tests. **Journal of Education for Business**, v. 79, n. 2, p. 90-98, 2003.

BONWELL, C. C.; EISON, J. 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, Washington, DC, 1991.

BOZU, Z.; HERRERA, J. C. El professorado universitario em la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria**, v. 2, n. 2, p. 87-97, 2009.

BRAHMASRENE, T.; WHITTEN, D. Assessing success on the uniform CPA exam: a logic approach. **Journal of Education for Business**, v. 77, n. 1, p. 45-50, 2001.

BZUNECK, J. A. A motivação dos alunos em cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Orgs.). **Questões do cotidiano universitário** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CALDWELL, B.; SPINKS, J. M. **Beyond the self-managing school**. London (UK)/Philadelphia (USA): Falmer Press, 1998.

BRUFF, D. **Teaching with classroom response systems**: creating active learning environments. Chicago: John Wiley & Sons, 2009.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de nov. de 2001. Seção 1, p. 37.

CORNACHIONE JR. E. B. *et al.* O bom é meu, o ruim é seu: perspectivas da teoria da atribuição sobre o desempenho acadêmico de alunos da graduação em Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade e Finanças**, v. 21, n. 53, p. 1-24, 2010.

CULL, M.; DAVIS, G. Students' perceptions of a scaffolded approach to learning financial planning: an empirical study. **Accounting Education**, v. 22, n. 2, p. 125-146, 2013.

CYRILO, E. G., TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad Saúde Pública**, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004.

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.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. Estatística sem matemática: para psicologia usando SPSS para Windows. In: **Estatística sem matemática**: para psicologia usando SPSS para Windows. São Paulo: Artmed, 2006.

DOMINGUEZ, A. W.; MCMINN, M. R.; MOON, G. W. Teaching integration outside the traditional classroom. **Journal of Psychology and Theology**, v. 37, n. 1, p. 48, 2009.

DUFF, A. The role of cognitive learning styles in accounting education: Developing learning competencies. **Journal of Accounting Education**, v. 22, n. 1, p. 29–52, 2004.

FACIG. **Instituições de ensino de Manhuaçu participam de formação com especialistas de Harvard**. Disponível em: <<http://www.facig.edu.br/instituicoes-de-ensino-de-manhuacu-participam-de-formacao-com-especialistas-de-harvard/>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

FALLAN, L.; OPSTAD, L. Beyond gender performance in accounting: does personality distinction matter? **Accounting Education**, v. 23, n. 4, p. 343-361, 2014.

FEUERWERKER, L. C. M. Gestão dos processos de mudança na graduação em medicina. In: MARINS, J. J. N. *et al.* (Orgs.). **Educação médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Médica; 2004.

FOGARTY, T. J.; JONAS, G. A.; PARKER, L. M. The medium is the message: Comparing paper-based and web-based course evaluation modalities. **Journal of Accounting Education**, v. 31, n. 2, p. 177-193, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, P. E. *et al.* Aplicação de metodologias ativas de ensino na Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu: relato de experiência. **InterSciencePlace**, v. 1, n. 29, 2014.

GASQUE, K. C. G. D. O papel da experiência na aprendizagem: perspectivas na busca e no uso da informação. **TransInformação**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 149-158, maio/ago. 2008.

GOLDBERG, D. E. The missing basics and other philosophical reflections for the transformation of engineering education. In: **Holistic Engineering Education**. New York: Springer, 2010. p. 145-158.

GÕNI ZABALA, J. M. **El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad**. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario. Barcelona, España: OCTAEDRO- ICE-UB. 2005.

GUIMARÃES, S. E. R. **Avaliação do estilo motivacional do professor**: Adaptação e validação de um instrumento. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003. No prelo.

GUJARATI, D. N. **Basic econometrics**. 4. ed. Noida (IND): Tata McGraw-Hill Education, 2004.

GIL, A. C. **Didática de ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

GWEE, M. C.-E. 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.

GLEWWE, P. W. *et al.* School resources and educational outcomes in developing countries: a review of the literature from 1990 to 2010. **National Bureau of Economic Research**, 2011.

HEIDER, F. **The psychology of interpersonal relations**. New York: Wiley. 1958.

HMELO-SILVER, C. Problem-based learning: what and how do students learn? **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 3, p. 235–266, 2004.

ISHII, I.; KRASILCHIK, M.; LEITE, R. C. Diversidade de alunos: o caso da USP. **Revista de Educação Pública**, v. 23, n. 54, p. 681-700, 2014.

KANET, J. J.; BARUT, M. Problem based learning for productions and operations management. **Decisions Sciences Journal of Innovative Education**, Oxford, v. 1 n. 1, p. 99-118, 2003.

LAPINA, Gundega; SLAIDINS, Ilmars. TEACHING OPEN INNOVATION AT THE UNIVERSITIES IN LATVIA. **Journal of Business Management**, n. 8, 2014.

LAFFIN, M. **De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Centro Tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), 2002.

LYNN, S. A. The impact of diversity on approaches to learning and assessment preferences of intermediate accounting students. **Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations: Teaching and Curriculum Innovations**, v. 14, p. 239, 2013.

MADRUGA, A. *et al.* Aprendizagem pela descoberta frente à aprendizagem pela recepção: a teoria da aprendizagem verbal significativa. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 68-78.

MAINARDES, E. W.; SOUZA DOMINGUES, M. J. C. Atração de alunos para a graduação em Administração em Joinville–SC: estudo multicaso sobre os fatores relacionados Ao mercado de trabalho. **FACEF Pesquisa-Desenvolvimento e Gestão**, v. 13, n. 1, 2010.

MALHOTRA. K. N. **Pesquisa em marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MAMEDE, S. P. N.; MARQUES, A. V. C.; ROGERS, P. Psychological determinants of academic achievement in accounting: evidence from Brazil. **BBR – Brazilian Business Review**, Vitória, v. 12, n. 5, p. 50-71, set./out. 2015.

MAZUR, E. **Peer instruction: a user's manual**. Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1997.

MASASI, N. J. How personal attribute affect students' performance in undergraduate accounting course: a case of adult learner in Tanzania. **International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences**, v. 2, n. 2, p. 201-211, 2012.

MEYERS, C.; JONES, T. B. **Promoting active learning. strategies for the college classroom**. jossey-bass. Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104, 1993.

MILLER, R.; SHAPIRO, H.; HILDING-HAMANN, K. E. **School's over: learning spaces in Europe in 2020**: an imagining exercise on the future of learning. [S.l.]: European Commission Joint Research Centre: Institute for Prospective Technological Studies, 2008.

MIRANDA, G. J. *et al.* Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. **Revista Meta: Avaliação**, v. 7, n. 20, p. 175-209, 2015.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

MUNHOZ, A. M. H. **Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes**. 2004. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. 2004.

NEVES JUNIOR, I. J.; ROCHA, H. M. Metodologias de ensino em contabilidade: uma análise sob a ótica dos estilos de aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (ENANPAD), 34, 2010, Rio de Janeiro (RJ). **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.

NIHALANI, M.; SHAH, S. **Stress free environment in classroom**: impact of humor in student satisfaction. 2012. Disponível em: <<http://www.grin.com/en/ebook/192216/stress-free-environment-in-classroom-impact-of-humor-in-student-satisfaction#inside>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

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

PENTTILA, T.; KAIRISTO-MERTANEN L. Developing innovation competences through boundary crossing social learning environment. **Pedagogical Views on Innovation Competences and Entrepreneurship. Turku University of applied Sciences**. 2013. p 34-44. Disponível em: <<http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522164407.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

PROFETA, R. A.; PROFETA, G. A. C. Aprendizado focalizado baseado em equipe (AFBE) na capacitação de multiplicadores: uma proposta de metodologia didática. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (ENANPAD), 37, 2013, Florianópolis (SC). **Anais...** Florianópolis: ANPAD, 2013.

PUTKONEN, A.; KAIRISTO-MERTANEN, L.; PENTTILA K. Enhancing engineering students' innovation skills through innovation pedagogy – experience of turku university of applied sciences. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ENGINEERING EDUCATION (ICEE), 2010, Finland. **Proceedings...** Finland, 2010. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/252933139_Enhancing_engineering_stude>

nts%27_innovation_skills_through_innovation_pedagogy_-_Experiences_in_Turku_university_of_applied_sciences>. Acesso em: 04 dez. 2015.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

REAL, L. M. C.; MENEZES, C. S. Júri simulado: possibilidade de construção de conhecimento a partir de interações em grupo. **Aprendizagem em rede na educação à distância**: estudos e recursos para formação de professores. Porto Alegre, 2007.

ROGERS, P. Psychological determinants of academic achievement in accounting: evidence from Brazil. **BBR – Brazilian Business Review**, Vitória, v.12, n. 5, p.50-71, set./out. 2015.

ROSS, C. E.; BROH, B. A. The roles of self-esteem and the sense of personal control in the academic achievement process. **Sociology of Education**, p. 270-284, 2000.

RUIZ, V. M. **Aprendizagem em universitários**: variáveis motivacionais. 2005. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP. 2005. No prelo.

SERVA, M. A.; FULLER, M.A. Aligning what we do and what we measure in business schools: Incorporating active learning effective media use in the assessment of instruction. **Journal of Management Education**, v. 28, n. 19, p. 19-38, 2004.

SETTON, M. G. J. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 80, n. 196, p. 451-471, 1999.

SILBERMAN, M. **Active learning: 101 strategies to teach any subject**. Des Moines, IA: Prentice-Hall, 1996.

SOARES, M. A. **Aplicação do método de ensino problem based learning (PBL) no curso de ciências contábeis**: um estudo empírico. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo (SP), 2008.

SOARES, M. A.; ARAÚJO, A. M. P.; LEAL, E. A. Evidências empíricas da aplicação do método *problem-based learning* (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.

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

SOUZA, R. R. **Aprendizagem colaborativa em comunidades virtuais**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), 2000.

STANLEY, T. A.; MARSDEN, S. J. Problem-based learning: does accounting education need it? **Journal of Accounting Education**, v. 30, n. 3-4, p. 267–289, set./dez. 2012.

STEFANO, S. R. **As orientações motivacionais em cursos de Administração**: um estudo comparativo entre alunos de instituição pública e de instituição privada. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina (PR), 2002.

STHEM BRASIL. 2015. Disponível em: <<http://sthembrasil.com/site/o-consorcio/>>. Acesso em: 07 set. 2015.

WALL, M. L.; PRADO, M. L.; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um estágio docência aplicando metodologias ativas. **Acta Paul Enferm**, v. 21, n. 3, p. 515-9, 2008.

WEINER, B. An attributional approach for educational psychology. **Review of research in education**, v. 4, p. 179-209, 1976.

WOOLDRIDGE, J. M. **Introdução à econometria**: uma abordagem moderna. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

YÁNIZ, A. C.; VILLARDÓN, G. L. **Planificar desde competencias para promover el aprendizaje**: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. Bilbao, España: Universidad de Deusto. 2006.

ZAPARETO, E. G.; MAHESHWARI, S. K.; CHEN, J. Effectiveness of active learning environment: Should testing methods be modified? **Academy of Educational Leadership Journal**, v. 16, n. 4, 2012.

ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Estudante universitário**: característica e experiências de formação. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 67-86.

ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A.; MONTEIRO, R. M. Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. **Paidéia**, v. 21, n. 49, p. 157-164, 2011.