



PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS QUANTO A APLICAÇÃO DE DIÁLOGOS SUCESSIVOS NO ENSINO

Vânia Tanira Biavatti¹

Miriam Aparecida Silveira Mazzuco²

Pollyanna Gracy Wronski³

Resumo:

A técnica dos Diálogos Sucessivos busca criar uma atitude investigativa e objetiva a realidade e integra umas das técnicas da metodologia ativa de aprendizagem. Esta pesquisa teve por objetivo verificar a percepção dos alunos da quinta fase do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior do Sul de Santa Catarina em relação à aprendizagem por meio do uso da técnica dos Diálogos Sucessivos. O delineamento desta pesquisa se dá como uma pesquisa experimental, com uma entrevista semiestruturada e um questionário com perguntas abertas aos 44 alunos participantes. Os resultados mostraram que as técnicas ativas de aprendizagem na percepção dos alunos se tornam muito efetivas e quanto ao método dos diálogos sucessivos também foi positiva, mostrando que ser uma ferramenta que possibilita a comunicação, interação, discussão entre os colegas e desta forma obter o conhecimento sobre o assunto proposto.

Palavras-chave:

Metodologias ativas, aprendizagem significativa, ensino de contabilidade, diálogos sucessivos.

PERCEPTION OF STUDENTS OF ACCOUNTING HOW THE APPLICATION OF SUCCESSIVE DIALOGUES IN TEACHING

Abstract:

The technique of Successive Dialogues seeks to create an investigative and objective attitude to reality and integrates one of the techniques of active learning methodology. The objective of this research was to verify the students' perception of the fifth phase of the Accounting Sciences course of a Higher Education Institution of the South of Santa Catarina in relation to learning through the use of the Successive Dialogues technique. The design of this research is given as an experimental research, with a semi-structured interview and a questionnaire with open questions to the 44 participants. The results showed that the active learning techniques in students' perceptions became very effective and the method of successive dialogues was also positive, allowing the communication, interaction, discussion among the peers and thus obtaining knowledge about the proposed subject.

Key-words:

active methodologies, meaningful learning, accounting teaching, successive dialogues

¹ Doutorado em Ciências Políticas pela Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. E-mail: vania@hprada.com.br.

² Mestrado em Ciências Contábeis. Universidade Regional de Blumenau. E-mail: miriam.asilveira@gmail.com.

³ Mestrado em Ciências Contábeis. Universidade Regional de Blumenau. E-mail: falecomapolly@hotmail.com.



Introdução

O campo da educação está rodeado de desafios e a transformação da sociedade tem exigido cada vez mais da formação dos discentes na graduação. É função das Instituições de Ensino Superior reconhecer seu papel social e pensar em novas perspectivas de ensino que superem estes desafios e ainda os modelos tradicionais de ensino, para que propiciem uma adequada formação destes futuros profissionais (SOUZA; IGLESIAS e FILHO, 2014).

O uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem tem como o ator principal o discente e acontece de forma eficaz e incita a pesquisa, o raciocínio e a reflexão para posterior análise e decisão. Trabalhada desta forma, envolve o aluno em um processo de aprender a aprender e o ao professor cabe à tarefa de facilitar o aprendizado (SILVA; SCAPIN, 2011).

O que se verifica dentro dos cursos de graduação em Ciências Contábeis é uma crescente procura pela utilização de metodologias que superem o tradicional e foquem no aluno como personagem ativo na aprendizagem (SANTOS, 2003; RODRIGUES; ARAÚJO, 2007; CITTADIN, 2015). Entretanto, a presença dos estudos que verificam a utilização de metodologias tradicionais, como as aulas expositivas, indica que elas são as mais utilizadas na prática docente (FERREIRA *et al*, 2014).

A utilização de metodologias tradicionais não permite que os discentes desenvolvam capacidades críticas e reflexivas, diferente da metodologia ativa (BARBOSA; MOURA, 2013). Para Barbosa e Moura (2013), as metodologias ativas permitem que o aluno assimile volume maior de conteúdo e aproveitem a aula com mais satisfação, retendo a informação por mais tempo. Assim sendo, o professor não é mais um palestrante, mas influencia aspectos morais, sociais e éticos do aluno e o aluno, com suas experiências próprias e não só recebe, mas avalia e reflete sobre as informações, logo, o conhecimento é bilateral e flui do professor para o aluno e do aluno para o professor (GRATZ; FONSECA; GOMES, 2013).

Dentro deste contexto, destaca-se ainda uma necessidade de buscar além das metodologias ativas, uma aprendizagem significativa no campo da Contabilidade. Neste processo de aprendizagem, o aluno não é receptor passivo, ele usa significados daquilo já



compreendeu, além de apresentar uma pré-disposição para aprender. O próprio aluno constrói o seu conhecimento (MOREIRA, 2000).

Para Pelizzari *et al* (2002), a aprendizagem se torna efetivamente significativa a partir do momento em que o aluno incorpora o novo conteúdo a suas estruturas de conhecimento, pois ela deixa de ser repetitiva e passa a ser significativa. Isto permite que o aluno relacione o conteúdo a algo já conhecido e tal fato adquire significado para ele pois se relaciona com seu conhecimento prévio.

Diante disso, o estudo vem apresentar a experiência do uso de Diálogos Sucessivos no ensino da disciplina de Contabilidade no Contexto Social das Organizações, do Sul de Santa Catarina, com o seguinte problema de pesquisa: Qual a percepção dos alunos da quinta fase de Ciências Contábeis em relação à aprendizagem por meio de diálogos sucessivos?

O objetivo deste trabalho é verificar a percepção dos alunos da quinta fase de Ciências Contábeis em relação à aprendizagem por meio de diálogos sucessivos. Tendo em vista que pesquisas que utilizaram metodologias ativas (mapas conceituais, jogos de empresas) já foram aplicadas em Contabilidade, observou-se a importância de realizar essa pesquisa com a utilização de uma técnica não muito utilizada na prática docente. Visto que não foram encontradas pesquisas na área, para ainda auxiliar na reflexão de experiências vivenciadas na utilização de metodologias ativas, como os diálogos sucessivos, buscando estimular e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Foi escolhida a disciplina de Contabilidade no Contexto Social das Organizações, devido à turma apresentar um grande número de alunos com 54 no total e segundo Masetto (2003), a técnica é indicada para turmas grandes, pois os alunos poderão discutir e dialogar os temas em grupos. Um outro motivo para escolher especificamente esta turma foi pela acessibilidade à turma, considerado um aspecto relevante na escolha da amostra.

1 Metodologias ativas de aprendizagem

O mercado de trabalho atualmente exige diversas competências do Contador, que vai além do que a formação técnica lhe proporciona, pois o ambiente no qual o futuro Contador está inserido pede deste profissional, habilidades suficientes para que ele consiga gerenciar empreendimentos (CITTADIN, 2015). Desta forma, é preciso garantir a formação de um



profissional que atue de forma eficaz e para isto é essencial que os docentes atuem de forma efetiva e dominem, além dos conteúdos abordados em sala de aula, questões do processo pedagógico do ensino e seus aspectos didáticos e metodológicos (NEVES JÚNIOR; SIMÕES; ALMEIDA, 2010).

O docente, em sua atuação, deve reconhecer novas formas de trabalhar com o conhecimento e introduzir métodos inovadores às práticas pedagógicas, fato que contribui para o alcance de dimensões éticas, transformadoras, críticas e reflexivas do conhecimento, de forma que o técnico seja superado. Assim, sendo novos currículos inovadores são inseridos na educação e consigo métodos ativos de ensino-aprendizagem, baseado em experiências e resultados (SOUZA; IGLESIAS; FILHO, 2014).

Nos cursos de graduação em Ciências Contábeis é presente a metodologia tradicional que tem o professor como sujeito ativo na aprendizagem. No entanto, é imprescindível que os docentes centrem o foco no aluno e desenvolva nele capacidades críticas e permitam a análise e reflexão do conteúdo, o que pode ser alcançado com a aplicação da metodologia ativa (CITTADIN et al, 2015).

Para Silva e Scapin (2011) a participação ativa do discente na construção do conhecimento possibilita a ação-reflexão-ação e aplicação da metodologia ativa estimula o processo de raciocínio, as habilidades de comunicação e as habilidades de avaliação. A utilização de experiências reais ou simuladas, que é foco da metodologia ativa, incita este processo de raciocínio e ainda desenvolve o processo de aprender e cria condições de solucionar os problemas propostos (BERBEL, 2011).

Um grande potencial da aplicação das metodologias ativas é despertar a curiosidade dos discentes, visto que a medida que eles contextualizam o conhecimento, agregam a ele elementos novos, muitas vezes não considerados até mesmo pelo professor. Berbel (2011) afirma que estes elementos novos, quando analisados e aceitos, propiciam aos alunos a criação de uma condição de competência, engajamento, persistência e pertencimento, promovendo sua autonomia.

O papel do aluno e do professor ganham dimensões diferentes dentro da metodologia ativa. O professor interage com os alunos e atua somente quando necessário o que facilita o aprendizado, já o aluno é o responsável pelo seu próprio ensino e passar a ter atitude construtiva e crítica. (SOUZA; IGLESIAS; E FILHO, 2014).



2 Aprendizagem significativa

As ideias de aprendizagem significativa têm origem nos anos 60, com as formulações do psicólogo David Ausubel e retratam as propostas psicoeducativas pioneiras neste campo de estudo (PELIZZARI et al, 2002). Sua maior contribuição foi a presunção de uma teoria explicativa do processo de aprendizagem humana, que observou aspectos cognitivos e que valorizava o entendimento e não a simples memorização mecânica (GOMES et al, 2008).

Para Moreira (2000), a aprendizagem significativa acontece quando um conhecimento novo interage com um conhecimento prévio do aluno. Para que a aprendizagem significativa ocorra é necessário que, em primeiro momento o aluno demonstre disposição para aprender e posteriormente o conteúdo a ser aprendido necessita ser psicologicamente significativo, ou seja, além de sua natureza, o conteúdo precisa ser passível de criar significado para o aluno, através de experiências próprias realizadas (PELIZZARI et al, 2002).

O processo da construção do conhecimento acontece de forma individual, pois cada aluno carrega consigo diversas experiências e assim o correlaciona com uma ideia prévia. As experiências vivenciadas por cada aluno mostram-se fundamentais para que a aprendizagem se consolide e se dê de forma duradoura e efetiva (GOMES et al, 2008).

Ausubel propõe que a aprendizagem significativa se distancie da aprendizagem memorística. A aprendizagem significativa estabelece relações significativas entre o cognitivo e o novo conhecimento que é preciso atender, já na aprendizagem memorística esta relação não se estabelece (PELIZZARI et al, 2002).

Gomes et al (2008) afirmam que a aprendizagem significativa na educação médica e apresenta-se não é somente uma opção para a prática pedagógica, mas é efetiva como ferramenta para que o aluno seja ativo na construção do seu saber e obtenha o ganho cognitivo e receba significado. Destarte, é uma abordagem que necessita ser difundida em outras áreas do conhecimento entre elas a área da Contabilidade.



3 Estudos correlatos de ensino-aprendizagem no ensino de contabilidade

O avanço tecnológico e a necessidade de atualização dos professores do ensino superior propiciaram o surgimento de diversos novos métodos didático-pedagógicos. Neste contexto, pesquisaram-se os estudos correlatos que trataram sobre as estratégias, métodos e técnicas aplicadas no Ensino Superior.

Várias pesquisas ressaltaram a opção por métodos tradicionais de ensino, um deles foi realizado por Carlin e Martins (2006) que em sua pesquisa visaram identificar e analisar os procedimentos, técnicas e métodos de ensino utilizados por professores do curso de Ciências Contábeis de quatro escolas da região da grande São Paulo, para tanto foram consultados vinte professores. A lousa e transparências foram os recursos didáticos mais citados, e coerentemente, aulas expositivas seguidas de exercícios são as técnicas didáticas mais comuns, seminários e o método de estudo de caso também receberam menções.

A pesquisa de Padoan *et al.* (2007), verificou um misto de técnicas ativas e tradicionais em sala de aula. O objetivo do estudo era apresentar os métodos e técnicas de ensino utilizadas por professores da disciplina de Contabilidade de Custos das Universidades Públicas do Estado do Paraná. Os resultados apresentados indicaram que, na percepção docente, vários são os métodos eficientes para o ensino da Contabilidade de Custos, entretanto, quando indicam os métodos que efetivamente utilizam são bastante restritos.

Nganga *et al* (2013) por sua vez, teve por objetivo identificar quais as principais estratégias de ensino adotadas na educação contábil, na área de Contabilidade Gerencial e que proporcionam maior eficácia ao aprendizado na percepção dos professores. Os resultados não apontaram diferenças significativas entre as proporções da maioria das estratégias investigadas, sendo ela: aula expositiva; leitura/estudo dirigido; trabalhos em grupo/seminário; estudo do meio; discussões/debates; aulas práticas e de laboratório; estudo de caso; ensino com pesquisa; ensino com projetos, dentre outras.

A pesquisa de Barbosa et al. (2015) visou identificar, na percepção dos docentes, o grau de intensidade de uso e os objetivos pedagógicos associados às estratégias de ensino aplicadas nas aulas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade. O estudo identificou que os docentes de pós-graduação em Ciências Contábeis utilizam com alto grau as estratégias de ensino: aula expositiva, trabalho em grupo e as discussões e debates, sendo que os objetivos



pedagógicos associados a essas estratégias, escolhidas pelos docentes, referem-se à compreensão e à análise.

Os métodos de ensino em instituições de ensino superior também foram pesquisados, dentre eles, o estudo de Santos (2003), que pesquisou a aplicação dos jogos simulados de gestão, conhecidos como “Jogos de empresas” em contabilidade, sendo estas técnicas da metodologia ativa de ensino. Por meio de pesquisa experimental, especificamente projetada para o ensino e aprendizagem em Contabilidade, foi possível observar que os Jogos de Empresas permitiram que os participantes fossem agentes ativos no processo, proporcionando um clima-ambiente estimulante ao ensino e à aprendizagem.

As contribuições dos estudos de Rodrigues e Araújo (2007), relacionou a aplicabilidade do método PBL (*Problem-based Learning*), também conhecido como Aprendizagem Baseada em Problema (ABP) que também é considerado dentro da metodologia ativa de aprendizagem, na disciplina de Contabilidade para o curso de Administração de uma Instituição de Ensino Superior particular do Estado de São Paulo. Os resultados apontam que o uso do método proporcionou uma aprendizagem é mais fácil e ampla, pois ocasiona uma oportunidade de descobrir matérias relacionadas ao problema central de cada atividade.

O estudo de Leal e Cornachione Jr. (2006) procurou verificar a relação entre a utilização do método de aula expositiva e a qualidade do aluno que se forma nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. Mediante os resultados, verificou-se que o desenvolvimento de competências de formação foi maior pelos contadores recém-formados que foram submetidos ao método de exposição combinado com participação do que pelos que tiveram preponderantemente o método da exposição nos seus cursos.

De maneira geral, os resultados evidenciados nos estudos que trataram de estratégias de ensino, apontam o uso métodos tradicionais e modernos indicados na literatura educacional, com amostras envolvendo discentes e também docentes, principais envolvidos no processo ensino-aprendizagem.



4 Metodologia

A presente pesquisa caracterizou-se como experimental, que é a que utiliza de experiências comparadas basicamente entre grupos de estudo. Para Lakatos e Marconi (1988, p.19), é entendida também como levantamento de dados com finalidades “explicativas, avaliativas e interpretativas, tendo como objetivos a aplicação, a modificação e ou a mudança de alguma situação ou fenômeno.”

As estratégias utilizadas na pesquisa são estudo com pesquisa e diálogos sucessivos. Mazzioni (2009) saliente que estratégia é a forma que o docente utiliza para motivar os alunos ao aprendizado. Masetto (2003, p. 86) complementa que estratégia é mais abrangente que técnica, conceituando-a como “[...] as estratégias para a aprendizagem constituem-se numa arte de decidir sobre um conjunto de disposições, que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz [...]”.

O estudo se deu em dois momentos e em quatro etapas, sendo que no primeiro dividiu-se a sala em três grandes grupos, onde cada grupo era responsável pela pesquisa e busca na biblioteca de um tema proposto. Para isto utilizou-se a estratégia de estudo com pesquisa, que conforme Leal e Borges (2016) é uma estratégia para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação.

No segundo momento e etapas seguintes, agora em sala de aula, aplicou-se a estratégia de diálogos sucessivos que conforme Vieira e Vieira (2005 p. 39) o objetivo é “debilitar o dogmatismo de uma pessoa (ou pessoas) demasiadamente convencida da certeza das suas opiniões”. A técnica envolve a divisão da classe em dois círculos (concêntricos), em que metade dos alunos fica no círculo de fora e a outra metade, no círculo de dentro, estando de frente para seu par do círculo de fora, discutindo-se um determinado assunto com o seu par em um determinado tempo proposto. Ao término desse tempo, os alunos do círculo de dentro descolam-se até o próximo participante do círculo de fora para debater novamente esse determinado assunto, e assim por diante (MASETTO, 2003).

Em uma terceira etapa, foram formados os dois círculos, com as duplas definidas anteriormente, porém a sequência e disposição das duplas nos círculos foram de modo intercalado, desta forma obtiveram a seguinte disposição: tema 1, tema 2 e tema 3, a próxima nesta mesma sequência e sucessivamente, até o último par. Posteriormente, foi solicitado aos



alunos que dialogassem com o colega de dupla sobre o tema pesquisado, debatendo os autores e suas contribuições. Logo após, foi solicitado aos alunos do círculo interno que se deslocassem até o próximo participante do círculo de fora, para expor o que cada um pesquisou e debatessem, sobre o assunto. Nesta fase foram realizadas três rodadas, com o objetivo de intercalar os assuntos e ter uma melhor visão sobre os temas propostos.

A população deste estudo foi formada 54 alunos matriculados na disciplina de Contabilidade no Contexto Social das Organizações, de uma Instituição de Ensino Superior no Sul de Santa Catarina. Foram considerados na análise dos dados, os alunos respondentes do questionário sendo 44 alunos. Foi utilizada a entrevista semiestruturada e um questionário com perguntas abertas aos alunos participantes, sendo que não houve necessidade de validação do questionário visto que buscou-se analisar a percepção desta turma em específico, com questões direcionadas.

5 Análise e discussão dos resultados

Para melhor compreensão, serão expostas algumas das reflexões obtidas sobre cada pergunta, para finalmente, chegar-se às conclusões gerais. Para análise dos dados, o estudo foi dividido em três seções, na primeira refere-se à identificação dos alunos, na segunda seção trata-se do método do estudo com pesquisa, este desenvolvido na biblioteca da universidade e na última seção sobre o método dos diálogos sucessivos.

Ressalta-se que apesar de não ser o foco do trabalho a pesquisa descritiva dos alunos, algumas questões foram formuladas para que se tenha uma ideia do perfil dos 44 alunos respondentes. A forma aberta para as questões foi escolhida para que se pudesse identificar aspectos que os autores poderiam deixar de questionar caso um item não fosse exposto para as perguntas, inicialmente foram analisadas todas as respostas de cada aluno.

A primeira questão era a identificação do aluno, sendo opcional seu preenchimento, nesse caso 7 alunos não se identificaram. O alto número de respondentes 37 que se identificaram, aponta que os alunos não tem receio de se identificar e expor sua opinião. Já a segunda questão indagava sobre a idade dos alunos, sendo os dados apresentados na Tabela 1.

Os dados coletados e tabulados, apresentados na Tabela 1, demonstram que a idade dos alunos concentra-se entre 19 a 20 anos, estas duas idades juntas representam 52%. Outro



foco de concentração nas idades aparece entre os estudantes de 21 a 24 anos, que são mais 33%, já os outros 14% estão dispersos entre 26, 30, 32, 33 e 43 anos, de maneira que 1 aluno para cada idade apontada. Tal fato conduz a uma análise que trata-se de uma turma que pode ser considerada bastante jovem (19 a 20 anos com 52% dos respondentes), no entanto é importante ressaltar que para esta questão um aluno não respondeu e foi desconsiderado na tabela

Tabela 1: Idade dos Estudantes

Idade	Quantidade	Percentual
19	13	30%
20	10	23%
21	3	7%
22	5	11%
23	4	9%
24	4	9%
26	1	2%
30	1	2%
32	1	2%
33	1	2%
43	1	2%
Total	44	100%

Fonte: Dados da pesquisa

A terceira questão indagou sobre a atuação profissional do aluno, se trabalham durante o dia e em que setor. As respostas ilustradas na Tabela 2, apontam que 40% dos alunos pesquisados, os quais são da quinta fase do curso de ciências contábeis trabalham na área contábil e os outros 60% atuam em áreas diversas, com uma concentração de 42% de alunos que atuam como auxiliar administrativo/escritório, compras, faturamento, financeiro, vendas e caixa, que são áreas afins da contabilidade. Dos respondentes, apenas dois alunos responderam que não trabalham.

Tabela 2: Atuação profissional

Setor de atuação	% atuação profissional
Setor contábil	40%
Auxiliar administrativo/escritório	21%
Compras	7%



Faturamento	7%
Financeiro	7%
Vendas	5%
Caixa	2%
Panificadora	2%
Agricultura	2%
Controle de qualidade	2%
Registro civil	2%
Serviços gerais	2%

Fonte: Dados da pesquisa

Na segunda seção da pesquisa, as questões eram direcionadas para a etapa do estudo com pesquisa na biblioteca. Desta forma, a quarta questão do questionário indagava se o acadêmico participou da etapa de pesquisa na biblioteca, sendo 41 respostas afirmativas. Já a quinta questão foi então, desmembrada em quatro subitens: sendo no primeiro era se a equipe conseguiu pesquisar o assunto designado; o segundo, se haviam livros e/ou meios de pesquisa adequados e suficientes; no terceiro se foi possível entender os principais pontos do assunto designado a equipe; e no quarto item, foi solicitado que os alunos indicassem 3 pontos positivos e 3 pontos negativos da experiência do estudo com pesquisa na biblioteca.

Para o primeiro item da questão cinco, 37 alunos, ou seja, 90% responderam que participaram da pesquisa na biblioteca e 4 alunos ou 10%, responderam que não conseguiram. Dos alunos que responderam que conseguiram pesquisar o assunto designado à equipe, os itens mais apontados foram: a disponibilidade de livros, acesso à computadores e *internet* e ainda pesquisas em trabalhos de conclusão de cursos (TCCs) dispostos na biblioteca. Destacam-se algumas das respostas dos alunos:

“Sim, haviam opções de livros e site relacionados ao tema.”

“Pesquisei em livros e TCCs e achei bastante sobre o assunto.”

“Conseguimos desenvolver plenamente e totalmente nosso trabalho na aula cedida na biblioteca.”

“Sim, porém tivemos que pesquisar na internet também, devido à falta de informações nos livros.”

“Encontramos muitos assuntos referentes ao balanço social”

Dos alunos que informaram que não conseguiram pesquisar o assunto designado à equipe, os motivos mais comuns foram: não haviam livros sobre o assunto desejado,



preferência de pesquisar em casa, os computadores estavam ocupados. Sendo os apontamentos dos alunos:

“Tive dificuldades em encontrar o assunto em livros e os computadores estavam ocupados.”

“Não havia livros que abordassem o assunto.”

“Pesquisei em casa em artigos do assunto.”

“Preferi fazer a pesquisa em casa na internet.”

Neste ponto ressalta-se que o segundo item da quinta questão era complementar ao primeiro, pois questionava se haviam livros e/ou meios de pesquisa adequados e suficientes na biblioteca. Para este item 25 alunos (61%) responderam que sim e 16 alunos (39%) informaram que não havia, dos respondentes do “sim” informaram que haviam livros suficientes e adequados e utilizaram os computadores e internet.

“Haviam livros sobre o assunto e internet.”

“Fomos na biblioteca e haviam muitos livros para pesquisar”

“Livros e TCCs, os computadores haviam poucos alunos.”

“Desenvolvemos quase que em sua totalidade nosso trabalho com acesso a livros.”

“Sim, porém não eram muitos. Encontrei artigos melhores na internet.”

Das respostas negativas, grande parte dos alunos apontou a falta de recurso como livros e computadores para a pesquisa. Para esta questão, considera-se que a turma é analisada era grande, fato que comprometeria a pesquisa pela falta de computadores e livros.

“Não encontrei livros referentes ao tema.”

“Livros suficientes tinham, porém os computadores estavam ocupados.”

“Faltou acervo que abordava este assunto em específico.”

“A biblioteca deveria disponibilizar mais livros para pesquisas necessárias na área contábil.”

“Adequados sim, mas não o suficiente para uma turma muito grande.”

Para o item três da questão cinco, foi questionado então se o aluno conseguiu entender os principais pontos do assunto designado a equipe. Todos os alunos responderam que conseguiram obter conhecimento sobre o tema proposto, e os principais pontos abordados por eles forma: conseguiram entender os objetivos principais, o tempo de pesquisa foi enfatizado como positivo com muitos temas para pesquisa e discussão e de fácil compreensão.



“Consegui entender alguns pontos principais.”

“Consegui entender como as organizações sociais lidam com o caráter ético no contexto social.”

“Assuntos pesquisados que esclareciam bem o tema.”

“Não era um assunto difícil, pois era de fácil compreensão.”

“Os autores são de fácil compreensão dos assuntos e com linguagem clara”

“Com o tempo direcionado para a pesquisa, se tem um melhor aproveitamento, já que podemos abordar com calma o assunto.”

Para quarto e último item da questão cinco, foi solicitado que os alunos apontassem três pontos positivos e três pontos negativos sobre a experiência do estudo com pesquisa na biblioteca. Dentre os pontos positivos, os que mais se destacam são: tempo disponível para pesquisa, melhora na aprendizagem, dinâmica diferenciada, incentivo à pesquisa e leitura, interação com os colegas, fácil acesso aos livros, iniciativa para o uso da biblioteca, além dos pontos de aprendizagem os alunos também apontaram itens referentes ao bom atendimento dos profissionais que auxiliam a pesquisa na biblioteca, organização dos livros e biblioteca.

“Desenvolver a pesquisa em livros, interação com a turma e maior conhecimento do assunto.”

“Leitura, aprendizado e experiência com pesquisas.”

“Incentivo ao uso da biblioteca, interatividade com os colegas.”

“Aprendizagem, disponibilidade de material e computadores.”

“Trabalho fora da sala, frequentar a biblioteca e entrosamento da equipe.”

“Trabalho em equipe, aula diferenciada, mais contato com livros, já que a maioria das pesquisas são feitas em meios tecnológicos.”

“Tínhamos várias fontes de pesquisa e tempo suficiente.”

“Trabalho em equipe, iniciativa a leitura e pesquisa com acréscimo no conhecimento.”

Das respostas obtidas como pontos negativos, cinco alunos não a responderam e dos respondentes, destacam-se: barulho e muita conversa, poucos recursos disponíveis como computadores e livros, turma grande, desinteresse de alguns integrantes da equipe, além da estrutura da biblioteca, que foi apontada como abafada e sem climatização.

“Desinteresse de alguns integrantes, tumulto na biblioteca.”



“Falta acerto disponível e computadores indisponíveis.”

“Poucos livros atualizados, lugar tumultuado e falta de interesse por parte de alguns colegas.”

“Um pouco de barulho, fica-se um pouco disperso devido a presença de outros cursos.”

“Muito tumulto, poucos computadores para a pesquisa e desinteresse dos colegas.”

“Sem ar condicionado e poucos computadores para pesquisa.”

Esta seção tinha por objetivo analisar os resultados e avaliar se os mesmos estão em consonância com a literatura, a qual aponta conforme Masetto (2003) que o estudo com pesquisa, permite: a iniciativa de informações; contato com diferentes fontes de informação; selecionar, analisar e coletar dados e levantar informações. Assim, na perspectiva dos alunos, os resultados estão de acordo com a literatura, pois percebe-se que os alunos apontaram diversos pontos positivos.

Na terceira seção os alunos foram questionados a respeito do método de ensino-aprendizagem, através da técnica de diálogos sucessivos. Já na questão seis, foi questionado sobre a dinâmica em sala de aula as “rodadas” de assuntos, sendo que esta questão foi subdivida em quatro subitens, no primeiro item foi questionado, se o aluno conseguiu discutir com o seu colega de dupla sobre o tema proposto. Dos 44 alunos respondentes desta pesquisa, quatro informaram que fizeram a pesquisa em casa e gostariam de participar da dinâmica.

Para esta questão ainda, um aluno respondeu que não conseguiu discutir o assunto com o colega, pois ele alegou muito barulho no local e se confundia no assunto, para ele deveria ter mais espaço entre as duplas. Dos respondentes do sim, ou seja, 44 alunos conseguiram discutir com o colegas, sendo apontamentos dos alunos:

“Trocamos experiências, nos aprofundamos do assunto de ética, de forma que levaremos para nosso dia-a-dia.”

“Apesar do tema igual, ocorreu particularidades na pesquisa nos pontos de vista de cada um.”

“Durante o processo discutimos o assunto.”

“Sim, conseguimos abordar o assunto.”

“Sim, consegui explicar os principais pontos sobre o assunto.”

“Percebemos que compreendemos o assunto e conseguimos discorrer sobre ele.”



No segundo item foi questionado se na segunda “rodada”, o aluno teria conseguido explicar o assunto aos colegas e se foi possível entender o assunto deste colega. Neste item, dois alunos apontaram que “não”, o primeiro alega muito barulho e o segundo salienta que conseguiu explicar porém, não conseguiu entender o assunto do colega pois este fez uma explicação confusa. Dos alunos que apontaram que “sim”, alguns pontos foram destacados como: o meu colega explicou bem, o assunto foi de fácil entendimento, consegui explicar e entender o meu colega. Seguem alguns depoimentos.

“Conseguí explicar e entender o assunto do colega em sala.”

“Expliquei como compreendi e entendi a explicação do colega.”

“Conseguí explicar o assunto ao colega, mas não entendi o assunto dele com muita clareza.”

“Conseguí explicar da maneira que entendi e consegui entender também o que meus colegas passaram.”

“Foi focado o que cada um tinha de mais interessante na pesquisa.”

“Tentei passar meu conhecimento, para agregar informações ao meu colega.”

“Conseguí entender como funciona o Balanço Social, onde são demonstradas as ações sociais da empresa.”

No terceiro item foi questionado sobre a terceira “rodada”, da mesma forma que a segundo item. Para este item 4 alunos apontaram que não conseguiram explicar e nem entender o assunto do colega, sendo que destes, um informou a questão do barulho para o não entendimento do colega, um outro aponta que não entendeu o assunto do colega e os outros dois não apontam o motivo. O que chama a atenção é que nesta “rodada”, para os alunos que responderam sim, estes perceberam uma evolução na melhora das explicações e nos entendimentos adquiridos pelos colegas.

“Conseguí explicar e entender o assunto dado.”

“Um assunto completamente diferente, porém foi de fácil compreensão.”

“Na terceira rodada ambos já estavam entendendo melhor o assunto.”

“Ficou mais fácil a compreensão pois cada um tem um jeito para explicar e aborda pontos diferentes.”

“Conseguí explicar um pouco melhor pelo fato de já ter discorrido sobre o assunto, mas tive um pouco de dificuldade de compreender o assunto do colega.”



Da mesma forma que na seção três, o último item da questão seis, foi solicitado aos alunos que apontassem três pontos positivos e três pontos negativos sobre a dinâmica dos diálogos sucessivos, que ocorreu em sala de aula. Para os pontos positivos na percepção dos alunos foram destacados os pontos: integração, diálogo, comunicação e a troca de informações com os colegas; trabalho em grupo; ao expor e compartilhar o assunto com o colega é necessário uma melhor compreensão do conteúdo, o que leva ao conhecimento significativo; uma forma diferente de aprender; alguns apontam como maior aprendizado além de alguns depoimentos apontam para a dinâmica tornar a aula menos “maçante” e cansativa. Conforme exposto em alguns depoimentos:

“Propicia contato direto com os colegas, fica de fácil compreensão e torna a aula menos maçante.”

“Nova forma de aprender os conteúdos, a comunicação com os alunos e isto é bom, deu para descontraír.”

“Muito boa a forma de trocar de informação com outros colegas, foi possível ver vários pontos de vista de um mesmo assunto.”

“No momento em que trocamos de colegas ao repetirmos o nosso assunto, vamos fixando-o, prestando atenção no colega que está explicando, troca de informações.”

“No meu ponto de vista só houve pontos positivos, pois este melhora a maneira de se expressar e comunicar, se adquire conhecimento de maneira fácil e rápida e requer concentração, com que você se concentre para ouvir e tentar compreender o assunto de acordo com a forma de se expressar de cada um.”

“Achei interessante porque podemos analisar os assuntos e ideias e explicações diferentes, até mesmo o assunto que pesquisei foi possível entender de maneira diferente.”

“Uma atividade muito boa para sair um pouco das aulas teóricas.”

Já para os pontos negativos doze alunos informaram a inexistência deles, sendo relatos como: “não encontrei ponto negativo”, “não encontrei pontos negativos, a experiência foi interessante”. Os pontos negativos que chamaram a atenção foram: dificuldades de expressão, conversas e barulho dos colegas durante a dinâmica, despreparo dos colegas que iriam explicar o assunto, dificuldade com a proximidade das duplas e o desinteresse de alguns alunos também foram apontados.

“Muito barulho.”



“Conversas paralelas e despreparo nas explicações.”

“Despreparo, conversas e dificuldades de explicar.”

“Um pouco de falta de entendimento mais complexo, um pouco de barulho e pouca distância entre os colegas.”

“A “roda” ficou pequena e as duplas muito próximas, dificultando a concentração e o entendimento entre as duplas.”

“Não gostei desse modo de aprendizado pois não consegui ter concentração e nem consegui explicar por causa do barulho das duplas vizinhas, não encontrei nada de positivo, infelizmente este modo de ensino não deu certo.”

Nesta etapa foi possível obter a percepção dos alunos quanto ao método dos diálogos sucessivos, sendo que os alunos perceberam que com a comunicação, interação, discussão entre os colegas, foi possível obter-se conhecimento sobre o assunto proposto, ao término desse tempo, os alunos do círculo de dentro irão se deslocar até o próximo participante do círculo de fora para debater novamente esse determinado assunto, e assim por diante (MASETTO, 2003). E assim foram realizadas 3 rodadas para que houvesse a possibilidade de se discutir os três temas propostos.

Considerações finais

A atualidade exige do professor novas formas de ensino, e as técnicas ativas de aprendizagem se tornam importantes ferramentas neste processo, pois instiga o aluno a ser agente ativo do ensino. Este estudo objetivou verificar a percepção dos alunos da quinta fase do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior do Sul de Santa Catarina em relação à aprendizagem por meio do uso da técnica dos Diálogos Sucessivos.

Para tanto foi necessário dois momentos para aplicar esta técnica, na primeira utilizou o estudo com pesquisa, e neste caso, se optou pela pesquisa na biblioteca. Já no segundo momento, após os conteúdos pesquisados, aplicou-se a técnica de diálogos sucessivos, agora em sala de aula,

De um modo geral no estudo com pesquisa os alunos perceberam que foi de importante valia, conforme os depoimentos, e pontos positivos levantado, como: iniciativa a pesquisa e a leitura; pesquisaram diferentes fontes de informações, tais como: computadores,



livros, celular, livros e TCCs disponíveis para a dinâmica; e ainda selecionaram autores e coletaram os dados com o levantamento das principais informações solicitadas.

Porém os alunos apontaram alguns pontos que precisam ser considerados. Tais como a falta de material para fontes de pesquisa, talvez pelo fato da turma ser grande, houve uma certa escassez de livros e computadores para pesquisa.

Na mesma forma a técnica de diálogos sucessivos também apresentou-se uma técnica muito efetiva, porém alguns pontos precisam ser considerados. Nesta etapa a percepção dos alunos quanto ao método dos diálogos sucessivos foi que com a comunicação, interação, discussão entre os colegas, foi possível obter-se conhecimento sobre o assunto proposto.

Entende-se a ainda que a técnica dos diálogos sucessivos se apresenta totalmente de acordo aos pressupostos teóricos buscados na metodologia ativa, que foca o ensino diretamente no aluno e proporciona uma aprendizagem significativa, pois a consulta e a interação dos alunos leva a criação de significado do assunto, proporcionando não uma simples memorização, mas sim um aprendizado efetivamente significativo.

No entanto, segundo a teoria essa estratégia é indicada para turmas maiores, pois os alunos poderão discutir e dialogar os temas em grupos, porém os alunos apontaram que para esta experiência este fator foi considerado negativo, pois com a turma grande houve pouco espaço físico e conversas que atrapalharam a dinâmica. Desta forma sugere-se para pesquisas futuras: a aplicação em turmas de diferentes tamanhos, pois desta forma será possível chegar a conclusão se o tamanho da turma influencia o sucesso da aplicação da técnica. E ainda sugere-se a aplicação de demais técnicas da metodologia ativa na área contábil, a fim de apresentar a efetividade dessas técnicas e que proporcionem alternativas para o trabalho docente em sala de aula.

Referências

BARBOSA, Rayanne Silva; LEAL, Edvalda Araújo; NGANGA, Camilla Soueneta Nascimento. **6º Congresso UFSC de controladoria e finanças**. 2015.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: http://www.senac.br/media/42471/os_boletim_web_4.pdf . Acesso em 15 de Maio de 2016.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.



Seminal: Ciências Sociais e Humanas. Londrina, v. 32, n. 1, jan/jun.2011. Disponível em: http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf. Acesso em 13 de Maio de 2016.

CARLIN, Ivan Passos; MARTINS, Gilberto de Andrade. Métodos de Sucesso no Ensino da Contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade** – ano XXXV – no. 157 – janeiro/fevereiro 2006.

CITTADIN, Andreia; SANTOS; Angelina Palhano; GUIMARÃES, Milla Lucia Ferreira; GIASSI, Dourival. O uso de metodologias ativas no ensino da contabilidade de custos. In: XXII Congresso Brasileiro de Custos – Foz do Iguaçu, PR, Brasil, 11 a 13 de novembro de 2015. **Anais eletrônicos...** Foz do Iguaçu, PR, Brasil. Disponível em <https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/viewFile/4042/4043>. Acesso em 17 de Maio de 2016.

FERREIRA, A. F. *et. al.* Contabilidade de custos nas universidades norte-americanas: o perfil da disciplina nos cursos de graduação. In: XVIII Congresso Brasileiro de Custos, 2011. **Anais eletrônicos...** – Rio de Janeiro - RJ, Brasil. Disponível em: <https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/viewFile/543/543>. Acesso em 10 de Maio de 2016.

GOMES, Andréia Patrícia; COELHO, Udson Chandler Dias; CAVALHEIRO, Priscila de Oliveira; GONÇALVES, Cristina Angélica Nunes; ROÇAS, Giselle; BATISTA, Rodrigo Siqueira. A educação médica entre mapas e âncoras: a aprendizagem significativa de David Ausubel, em busca da arca perdida. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 32, no. 1, p.105-111, 2008.

GOMES, Josir Simeoni (org.) et al. Métodos de ensino em cursos superiores de Ciências Contábeis. **CRC - Conselho Regional de Contabilidade do Rio de Janeiro**. Disponível em www.crc.org.br/livros/count3.asp. Acesso em 12 de Maio de 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988.

LEAL, Douglas Tavares Borges; CORNACHIONE JR, Edgard. A Aula Expositiva no Ensino da Contabilidade. **Contab. Vista & Rev.**, v. 17, n. 3, p. 91-113, jul./ set. 2006.

LEAL, Ednalva Araújo; BORGES, Manuella de Pie Piemonte Pereira. Estratégias De Ensino Aplicadas Na Área Da Contabilidade Gerencial: Um Estudo Com Discentes Do Curso De Ciências Contábeis. **Revista Ambiente Contábil**. V.8. n.2, jun/dez.2016.

MARTINS, Daiana Braguetto; ESPEJO, Márcia Maria dos Santos Espejo; FREZATTI, Fábio. Problem-Based Learning no Ensino de Contabilidade Gerencial: Relato de uma Experiência Brasileira. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**. V. 9, n. 4, art. 5, p. 430-452, out./dez. 2015.



MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias**. São Paulo: Atlas, 1992.

MAZZIONI, Sady. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. In: CONGRESSO USP CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 9. 2009, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Departamento de Contabilidade da Universidade de São Paulo, 2009.

_____ As Estratégias Utilizadas No Processo De Ensino-Aprendizagem: Concepções De Alunos E Professores De Ciências Contábeis.
Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT | vol. 2 – n. 1 – JAN./JUN.– 2013.

NGANGA, Camilla Soueneta Nascimento; FERREIRA, Mônica Aparecida; MENDES NETO, Edilberto Batista; LEAL Edvalda Araújo. Estratégias e Técnicas Aplicadas no Ensino da Contabilidade Gerencial: um estudo com docentes do Curso de Ciências Contábeis. **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. Brasília/DF. Nov./2013.

NEVES JÚNIOR, I. J. das; SIMÕES, K. C. A.; ALMEIDA, K. C. de C. YouTube no ensino da contabilidade de custos: investigação empírica sobre a opinião dos aprendizes do curso de Ciências Contábeis da UCB quanto à utilização de vídeos no processo de ensino aprendizagem In: XVII Congresso Brasileiro de Custos, 2010. **Anais eletrônicos...** Disponível em <https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/857/857>. Acesso em 10 de Maio de 2016.

PADOAN, Fátima Aparecida Da Cruz, ALMEIDA, Lauro Brito De; KÜHL Marcos Roberto; LEITE, Rita Mara. Métodos e técnicas utilizados no ensino da disciplina de Contabilidade de Custos em cursos de Ciências Contábeis: um estudo exploratório em instituições públicas de ensino superior no estado do Paraná. **XIV Congresso Brasileiro de custos** – João Pessoa – PB, Brasil, dez/2007.

PELIZZARI, A. et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**. Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

RODRIGUES, Edna de Almeida; ARAÚJO, Adriana Maria Procópio de. O ensino da contabilidade: aplicação do método PBL nas disciplinas de contabilidade em uma Instituição de Ensino Superior particular. **6º Congresso USP de Contabilidade**. FEA-SP, jul./2006.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; FILHO, Antônio Pazin. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais: aspectos gerais. **Medicina (Ribeirão Preto)** 47, no. 3, 284-292, 2014.

SANTOS, Roberto Vatan dos. Jogos De Empresas” Aplicados Ao Processo De Ensino E Aprendizagem De Contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças – USP**. São Paulo, n. 31, p. 78 - 95, jan/abr/2003.



**Revista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol. 24,
p. 213 - 233, jan./jun. 2018. ISSN - 2238-921-0**

STEWART, Jenice P.; DOUGUERTY, Thomas W. Using case studies in teaching accounting: A quasi-experimental study. Accounting Education. **Accounting Education**. 1993.

VIEIRA, R. M; VIEIRA, C. **Estratégias de ensino/aprendizagem**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2005.