

Concepções Implícitas de Aprendizagem: um Estudo com Graduandos do Curso de Ciências Contábeis da Ufba

Ana Gabriela Moura Baqueiro
anagabrielabaqueiro@gmail.com
UFBA

Mariana Almeida Ribeiro
mribeiro.ufba@gmail.com
UFBA

UFBA

Joséilton Silveira da Rocha
jsrocha@ufba.br
UFBA

Catarina Salume Lusquinhos Almeida
catsalume@hotmail.com
UFBA

Resumo: O objetivo do presente estudo foi identificar as concepções de aprendizagem dos graduandos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Bahia. Dentre as teorias implícitas da aprendizagem apresentadas, estas foram classificadas em três: direta (ou realista), interpretativa e construtiva. A amostra foi formada por 192 respondentes, o instrumento de coleta de dados formado por analogias que buscou capturar as concepções implícitas de aprendizagem de acordo com os processos denominados relação, fixação, organização e recuperação do conhecimento. Os resultados indicaram respostas uniformes dentre as três teorias para os estudantes, sendo que se imaginava o perfil dos estudantes de Ciências Contábeis com uma tendência a teoria direta.

Palavras Chave: Concepções - Aprendizagem - Implícitas - Processo - Conhecimento

1. INTRODUÇÃO

A atual sociedade da convergência (diligência e informação) exige cada vez mais das pessoas o uso e a interação dos diversos conhecimentos em suas rotinas, as quais se tornaram mais aceleradas. Esse fato acaba exigindo das pessoas, frequentemente, aprendizagens de diversos saberes e domínios.

Apesar desse entendimento, Cunha (2007) ressalta que as universidades utilizam de metodologias de ensino centradas no conhecimento específico de cada disciplina, tendo o aluno uma apreensão do conhecimento de forma fragmentada. Essa constatação talvez não seja consequência da falta de interesse ou do fato do saber ou não ensinar dos professores, mas há a probabilidade de que os cenários de aprendizagem talvez não estejam adequados às características dos alunos e professores.

De acordo com Pozo (2002) os programas das instituições ainda não são formatados para que os alunos possam ter a oportunidade de organizar os conhecimentos apreendidos na escola aos seus conhecimentos cotidianos, o que acaba tornando estes desinteressantes.

Não haveria cabimento, ainda hoje, conceber um sistema de ensino baseado em uma concepção bancária de aprendizagem, onde se tem na figura do professor ativo e detentor do conhecimento e o aluno passivo que retém esse conhecimento (FREIRE, 1987). A memorização como forma única de ensino e estudo por parte dos estudantes não pode mais ser aceita, mas sabe-se da importância da memória no processo de ensino-aprendizagem, além de o estudante ser capaz de reter a informação, ele precisa compreendê-la para que possa transformá-la em conhecimento e futuramente aplicá-lo. Segundo Morin (2003), faz-se necessária uma reforma do pensamento, onde estudantes e professores mudem permanentemente suas posturas. Os professores devem ter em mente seu papel de facilitador na aprendizagem do aluno e como qualquer ser humano, em essência inacabado, estar a todo o momento aptos a construir novos conhecimentos nessa interação com estes alunos. Ao mesmo tempo em que os alunos precisam assumir uma postura mais ativa em seu processo de aprendizagem ao invés de esperar que o professor seja o responsável por tanto.

Essa reforma esta intimamente relacionada com o ambiente cultural. Na verdade essa é uma característica do processo de aprendizagem humano cuja sociedade é quem cria as demandas e, conseqüentemente, as mudanças necessárias ao ser humano. A capacidade de aprendizagem esta intimamente ligada ao ambiente cultural que a cerca, ou seja, cada sociedade cria suas próprias formas de aprendizagem (POZO, 2002). Sendo assim, para que ocorram mudanças no processo de aprendizagem faz-se necessário uma reforma no ambiente cultural.

Considerando a ideia de que o aprendizado está diretamente relacionado ao ambiente cultural em que o individuo está inserido, este trabalho tem como objetivo identificar e investigar **quais concepções de aprendizagem são evidenciadas nos graduandos em Ciências Contábeis da Universidade Federal da Bahia?**

As teorias implícitas da aprendizagem fazem parte do contexto psicológico vinculado ao construtivismo que consideram a aprendizagem resultado da experiência humana em seu ambiente natural. Três teorias implícitas sobre aprendizagem podem ser apresentadas: a direta, a interpretativa e a construtiva.

A partir de então, este estudo tomou como diretriz o princípio de que ainda hoje os estudantes do curso de Contabilidade se mantêm em teorias implícitas de aprendizagem de natureza direta, ainda mais considerando a natureza do Curso de Ciências Contábeis que não tem foco nas disciplinas epistemológicas humanistas que tratam dos aspectos do ser humano como indivíduo e ser social, tais como filosofia, psicologia, antropologia, pedagogia. Com isso a seguinte hipótese foi investigada: Os alunos do curso de ciências contábeis caracterizam-se, em sua maioria, por evidenciarem características da concepção direta da aprendizagem.

A população total deste estudo foi composta por 559 graduandos matriculados no segundo semestre do ano de 2012, enquanto a amostra utilizada constituiu-se de 192 graduandos matriculados em disciplinas compreendidas em todos os períodos do curso.

Pesquisas anteriores foram realizadas com o intuito de investigar as concepções implícitas de aprendizagem em estudantes universitários, dentre elas podem-se destacar os trabalhos de Serrano (2007), Alves e Portugal (2010), Portugal e Lima (2011). Entretanto, nenhuma destas pesquisas discutiu as concepções implícitas de aprendizagem nos estudantes de Ciências Contábeis e este trabalho trouxe uma importante contribuição para pesquisas de educação na área. Este estudo de caráter exploratório traçou o perfil dos discentes de Ciências Contábeis e apresentou-se como a primeira etapa de um projeto maior de investigação.

Em virtude da inexistente formação pedagógica, grande parte dos professores universitários brasileiros preparam suas aulas sem o conhecimento sobre estratégias e estilos de aprendizagem necessários ao ensino/aprendizagem de determinado conteúdo por parte dos alunos, muito menos programam suas aulas dando conhecimento ao estilo de aprendizagem do aluno que irá assisti-la (PORTILHO, 2004). O conhecimento das teorias implícitas presentes nos alunos pode desencadear um processo reflexivo por parte do docente, com relação à importância que ele exerce no processo de aprendizado do aluno como também pode auxiliar os professores de forma mais prática na elaboração de suas aulas para que assim seja alcançada qualidade de ensino e as qualificações exigidas a esses profissionais. As metodologias de ensino utilizadas se relacionam diretamente com a qualidade do ensino, precisam ser sempre repensadas de acordo com as exigências do ambiente (cultural, social, econômico e político) e não faz sentido então pensá-las de forma estática. Sendo assim, essa pesquisa contribuiu para uma melhora na qualidade do ensino superior como também estimulou a realização de pesquisas futuras sobre a temática, visto que, estas ainda são incipientes na literatura.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ensino e aprendizagem são processos distintos, porém articulados entre si. A aprendizagem é um processo individual que se realiza quando o sujeito aprendiz mostra as mudanças que ocorrem na sua conduta. Ensinar, por sua vez, implica em criar condições para que o aluno se relacione sistematicamente com o meio, ou seja, implica planejar e organizar circunstâncias apropriadas para que o aluno aprenda (OLIVEIRA E ROCHA, 2008).

O processo de aprendizagem do ser humano pode acontecer de duas maneiras: explícito e implícito. O processo explícito que segundo Portugal, Santos e Pereira (2011) “[...] se dirigem a uma aprendizagem prática, expositiva, metacognitiva, clara, de fácil repetição e objetiva”. Sendo assim, a aprendizagem explícita é a que tradicionalmente necessita de um mediador para o processo de aprendizagem, a exemplo das escolas onde há a

figura do professor e aluno, como também em outras situações onde não há a figura do professor como na leitura de manuais, livros de receitas, etc.

Já o processo implícito, foco desse estudo, leva em consideração a crença e o ambiente cultural em que acontece essa aprendizagem, de forma que as concepções implícitas de aprendizagem fazem parte das experiências pessoais sentidas e vivenciadas, difíceis de serem compartilhadas e modificadas (ALVES E PORTUGAL, 2010).

O processo de aprendizagem é formado por um conjunto de sub-processos. Na investigação de Serrano (2007) foram considerados quatro sub-processos (relação, fixação, organização e recuperação) em virtude de exercerem influência na análise dos respondentes do questionário e por servirem para identificar a evolução de suas concepções implícitas de aprendizagem.

Segundo Serrano (2007), avaliar o processo relação implica construir uma evolução das concepções que os participantes teriam sobre o tipo de vínculo entre o novo conhecimento que estão aprendendo e o conhecimento existente em suas mentes. No caso do processo organização, faz-se inferência às representações que os participantes da pesquisa têm sobre a disposição e distribuição do conhecimento que adquiriram no passado. Para o processo de fixação, o autor afirma que pode ser entendido como aquele que resulta na aprendizagem e questiona se este resultado é uma cópia da realidade ou, pelo contrário, se é um produto de processos individuais da construção de conhecimento. O processo de recuperação do conhecimento está vinculado à memória, no qual os participantes deveriam ser capazes de replicar os conhecimentos aprendidos no passado.

O estudo das Concepções Implícitas sobre o ensino e aprendizagem vem sendo discutido sobre diferentes enfoques. Nesta pesquisa serão abordadas as concepções de aprendizagem dos estudantes segundo a visão das Teorias Implícitas estudadas por Pozo (2002). Segundo essas ideias os processos de aprendizagem se dão baseados nas crenças em que cada ser humano possui uma conduta dependendo dos sistemas de crenças da sociedade.

De acordo com Silva, Fossatti e Sarmento (2011) o sistema de crenças não costuma ser refletido pelo ser humano e são externalizados de forma latente, como implicações do seu ser e agir.

A partir de então se destaca as três teorias que explicam as concepções implícitas de aprendizagem: a Direta (ou Realista), Interpretativa e Construtiva.

Portugal, Santos e Pereira (2011) afirmam que a teoria Direta assume uma posição unidirecional da aprendizagem, não respeitando subjetividade, contexto e outras condições que estão incluídas no processo de aprendizagem, de modo que ocorre uma relação passiva entre o sujeito que aprende e aquele que transmite a aprendizagem.

Em outras palavras, a teoria direta tem a concepção da existência de uma realidade absoluta e de que o conhecimento é uma cópia fiel da realidade. No campo pedagógico, segundo Silva Fossatti e Sarmento (2011), esta teoria baseia-se na concepção na qual a exposição ao objeto de aprendizagem garante que seja alcançada a aprendizagem. Este resultado esperado seria assim uma reprodução fiel da informação apresentada pelo professor.

A teoria Direta focaliza de maneira exclusiva os resultados da aprendizagem sem ter a preocupação de contextualizá-los no ambiente, nem vinculá-los à atividade de aprendiz (SILVA, FOSSATTI E SARMENTO, 2011).

A teoria interpretativa é apresentada como transição da direta para construtiva. Ela ainda reconhece que o conhecimento humano reflete a realidade percebida (teoria direta), mas passa a reconhecer o aprendizado, apesar de sua forma linear, como um processo, concebendo assim os resultados da aprendizagem os quais produzem novos estados de conhecimento, ideias estas mais próximas ao modelo da teoria construtiva.

De acordo com Portugal, Santos e Pereira (2011), apesar da teoria interpretativa levar em consideração a visão mais ativa do aprendiz e reconhecer as condições de espaço e estado psicológico da mesma, esta ainda tem a ideia de que existe uma forma única de relacionar o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a teoria interpretativa, Silva, Fossatti e Sarmento (2011) comentam que apesar de conceber condições as quais são necessárias para o processo de aprendizagem, elas não as explicam por si só. Faz-se necessária à atividade do aprendiz como meio essencial para atingir os resultados esperados. Estes resultados continuam sendo uma cópia da realidade e dos modelos trabalhados pelos professores. Sendo assim, nota-se que a atitude do sujeito representaria uma diferença notável entre esta teoria e a direta.

Corroborado por Serrano (2007):

“En síntesis, la teoría interpretativa sigue siendo como la teoría directa, un modelo de relaciones causales de carácter lineal o unidireccional. Aunque se puede admitir la existencia de múltiples causas para el aprendizaje, éstas no se interpretan como parte de un sistema de interacciones. Así, muchos profesores concebirán la motivación como causa del aprendizaje (o más bien de la falta de aprendizaje) pero difícilmente la situarán en el marco de un sistema de interacciones, de forma que no sólo puede ser causa del aprendizaje sino también consecuencia de él (cuanto más aprende el alumno más se motiva y viceversa).”

Para a teoria construtiva, o processo de aprendizagem se dá pela construção pessoal do conhecimento, ou seja, cada pessoa pode interpretar a realidade de maneira diferente, de acordo com seus próprios conhecimentos.

Segundo Silva, Fossatti e Sarmento (2011) “o conhecimento implica, necessariamente, uma transformação do conteúdo que se aprende e também do próprio aprendiz que pode conduzir, inclusive, a uma inovação do conhecimento cultural”.

Finalmente a teoria Construtiva valoriza o processo de construção da aprendizagem considerando as realidades de cada individuo nesse processo. (PORTUGAL, SANTOS e PEREIRA, 2011).

A pesquisa relacionada às teorias implícitas de aprendizagem tem se mostrado crescente, tendo em vista que os trabalhos apresentados a seguir discutiram-nas em diferentes cursos.

Serrano (2007) tem como objetivo estudar se as concepções implícitas de aprendizagem de um grupo de estudantes universitários podem estar condicionadas ao seu nível de instrução em teorias de aprendizagem. Sua investigação foi subdividida em duas etapas: estudo 01 e estudo 02. Para o estudo um, o autor criou um questionário baseado em analogias na qual constam oito perguntas que apresentam situações de aprendizagem envolvendo as variáveis independentes: o domínio do conhecimento das teorias implícitas, o contexto e o conteúdo e os processos de aprendizagem. Com base nas situações, foi solicitado

ao participante selecionar duas das seis alternativas e essas analogias se apresentaram em grupos de dois com as três concepções implícitas de aprendizagem.

Os participantes da pesquisa foram estudantes de diversos cursos da Universidade de Madri e Barraquilla. Os resultados encontrados por Serrano (2007) evidenciaram que das variáveis estudadas apenas a variável contexto não apresentou diferenças significativas entre seus valores. A fim de realizar uma análise mais refinada, o autor elaborou um segundo estudo com o intuito de verificar se os resultados obtidos por estudantes do quarto ano de psicologia eram devido ao conhecimento de teorias implícitas ou se haveria outras variáveis que influenciassem os resultados.

No estudo dois, foram incorporadas outras variáveis: o domínio do conhecimento dos conteúdos de aprendizagem, a área de formação e o nível de estudos. O questionário utilizado no primeiro estudo foi adaptado às novas variáveis e os resultados sugeriram que estudantes de outros cursos apresentaram frequência de respostas homogêneas sobre as concepções de aprendizagem, diferente dos estudantes de psicologia do quarto ano. Dessa forma o conhecimento de teorias implícitas de aprendizagem apresentou-se como fator determinante no estudo.

Alves e Portugal (2010) avaliaram as concepções de aprendizagem de estudantes de licenciatura e de mestrado de diversos cursos de uma Universidade Estadual do interior da Bahia. A pesquisa de natureza qualitativa teve como instrumento de coleta entrevistas semi-estruturadas. Os resultados mostraram que há uma diversidade de perspectivas epistemológicas da cultura de aprendizagem dos estudantes entrevistados, ao que parece representar uma fase de transição dessas representações de aprendizagem as quais suas experiências relatadas contradisseram algumas ideias teóricas apresentadas como resposta.

Seguindo a mesma proposta de pesquisa, Portugal e Lima (2011) também utilizaram entrevistas semi-estruturadas para compreender as concepções de aprendizagem dos estudantes de licenciatura e do mestrado da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e, como esta, encontrou-se atrelada às representações sociais de qualidade do ensino. Para compor a amostra, utilizou-se como critério a matrícula dos estudantes no penúltimo semestre dos cursos de licenciatura ou nos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado) em Letras, Biologia e Saúde da UEFS. Os resultados demonstraram que a qualidade do ensino se revelou dentro das concepções de aprendizagem dos estudantes nas diversas formas, tais como, nas afirmações de que a aprendizagem de qualidade não se limita ao espaço da sala de aula e que o estudante de qualidade é aquele que pesquisa outros referenciais teóricos e faz associação com outros conteúdos e disciplinas.

A utilização de estratégias na elaboração e condução das aulas pelos docentes, como também na implementação do estudo por parte dos discentes, tem-se mostrado de profunda relevância no contexto do ensino. Frezatti e Silva (2012) discutiram a aplicação do método *problem based learning* (PBL) como estratégia para manter o interesse dos alunos de uma disciplina, frente à tensão prática versus incerteza. Nos resultados dessa pesquisa, os autores identificaram que a aplicação de estratégias ligadas à construção do conhecimento e as metodologias associadas às teorias construtivistas motivaram os estudantes ao envolvimento e interesse pela disciplina, no entanto eles afirmaram que os professores não podem se acomodar, mas verificaram a necessidade de incluir outros elementos no planejamento e gestão da disciplina da qual é responsável. Conforme Quintana (2006) se fez necessário [...] conseguir ultrapassar as fronteiras das estratégias de repetição para as estratégias de

elaboração e organização do material de aprendizagem. E esse movimento precisou ser realizado tanto pelos docentes quanto dos discentes.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação caracterizou-se como pesquisa quantitativa. De acordo com Martins e Theóphilo (2009), nesse tipo de pesquisa, o pesquisador dependendo da natureza das informações, dos dados e das evidências levantadas, pôde empreender à respeito de uma avaliação quantitativa, isto é: organizar, sumarizar, caracterizar e interpretar os dados numéricos coletados.

Tendo como o objetivo identificar as concepções de aprendizagem dos graduandos em Ciências Contábeis da Universidade Federal da Bahia foi utilizado como instrumento de coleta o questionário elaborado por Serrano (2007) traduzido e adaptado a realidade brasileira. A adaptação realizada no questionário disse a respeito do fato a que este fez referência: alguns acontecimentos do contexto histórico espanhol que foram permutados por acontecimentos históricos brasileiros de acordo com a realidade dos respondentes. Conforme Serrano (2007) o processo de aprendizagem não deve ser estudado como processo único e sim como um conjunto de quatro processos que ele subdivide em relação, fixação, organização e recuperação dos conhecimentos.

Deste modo, o questionário foi elaborado de acordo com esses quatro processos de aprendizagem e buscou também investigar se existe relação entre cada um desses processos e as teorias implícitas de aprendizagem. Foram apresentadas oito situações correspondendo ao processo de aprendizagem e seis analogias correspondentes às teorias implícitas (direta, interpretativa e construtivista). Destas seis alternativas apresentadas, pediu-se aos respondentes que identificassem duas respostas que melhor se adequassem ao enunciado, segundo seu entendimento. Os processos de aprendizagem foram apresentados de acordo com as seguintes questões: 1ª e 8ª organização; 2ª e 6ª fixação; 3ª e 5ª relacionamento; e 4ª e 7ª recuperação.

Durante a coleta de dados o único curso de graduação em Ciências Contábeis que não estava no período de recesso em Salvador foi o da Universidade Federal da Bahia, assim a amostra foi composta apenas por graduandos desta instituição de ensino. Para efeito de análise e segundo a proposta de Serrano a amostra foi dividida em dois grupos: alunos do 1º ao 3º semestre corresponderam ao grupo de alunos nos semestres iniciais (97 respondentes) e alunos do 4º ao 8º semestre representaram o grupo dos alunos nos semestres finais (95 respondentes). A população total foi composta por 559 graduandos matriculados no segundo semestre do ano de 2012 e a amostra final totalizou 192 respondentes, sendo destes 99 do gênero masculino e 93 do gênero feminino.

Ante o exposto e a estrutura do instrumento de coleta de dados utilizado, as técnicas estatísticas eleitas para analisar os dados coletados desta pesquisa foram a estatística descritiva e o Teste T. O software estatístico utilizado para análise dos dados foi o SPSS 20.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*).

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na análise preliminar dos dados da amostra pode-se observar que não houve variação significativa entre as teorias com relação ao total de respondentes, partindo do pressuposto de que a probabilidade de respostas para cada um dos tipos de concepções era de 33,3%, tendo

em vista que são consideradas três concepções implícitas de aprendizagem, podendo ser observadas na Tabela 1.

Tabela 1: Porcentagem geral de respostas para cada uma das categorias das concepções de aprendizagem.

Frequência de Respostas		
Concepção Direta	Concepção Interpretativa	Concepção Construtiva
35%	34%	32%

Fonte: Elaboração própria (2013).

Constatou-se que a tendência de respostas dos estudantes é relativamente uniforme. Na amostra do estudo, a concepção realista apresentou um percentual de aproximadamente 35%, a interpretativa 34% e a construtiva 32%. Esses dados divergiram dos resultados encontrados na pesquisa de Serrano (2007), que encontrou equilíbrio entre as respostas interpretativas e construtivas (aproximadamente 45% cada uma delas), mas em relação às realistas representou a metade das concepções anteriores (aproximadamente 22%).

É preciso destacar que a pesquisa de Serrano (2007) englobou estudantes de Psicologia e Direito, Engenharia e Comunicação Social, sendo que uma parte destes (estudantes de Psicologia) possuía conhecimento prévio sobre teorias implícitas de aprendizagem e o autor considerou este fato como relevante para os resultados de seu trabalho.

A Tabela 2 abaixo apresenta a classificação média por processo de aprendizagem segundo cada uma das concepções implícitas de aprendizagem.

Tabela 2: Classificação média por processo de aprendizagem para cada uma das concepções implícitas de aprendizagem

Como o conhecimento é organizado					
Q1	Med	Des_Pad	Q8	Med	Des_Pad
Realista	0,466	0,343	Realista	0,367	0,322
Interpretativa	0,286	0,283	Interpretativa	0,341	0,298
Construtiva	0,247	0,289	Construtiva	0,292	0,300
Como o conhecimento é fixado					
Q2	Med	Des_Pad	Q6	Med	Des_Pad
Realista	0,180	0,261	Realista	0,198	0,280
Interpretativa	0,510	0,289	Interpretativa	0,422	0,297
Construtiva	0,310	0,292	Construtiva	0,380	0,317
Como o conhecimento é relacionado					
Q3	Med	Des_Pad	Q5	Med	Des_Pad
Realista	0,427	0,315	Realista	0,419	0,339
Interpretativa	0,206	0,267	Interpretativa	0,219	0,274
Construtiva	0,367	0,334	Construtiva	0,362	0,328
Como o conhecimento é recuperado					
Q4	Med	Des_Pad	Q7	Med	Des_Pad
Realista	0,357	0,318	Realista	0,346	0,313

Interpretativa	0,354	0,315	Interpretativa	0,352	0,290
Construtiva	0,289	0,291	Construtiva	0,302	0,298

Fonte: Elaboração própria (2013).

Comparando as médias dos quatro sub-processos de aprendizagem pode-se observar que no processo de organização, as respostas mais frequentes foram as de concepção realista, da mesma forma ocorreu no processo de relação. Sobre o processo de organização buscou-se entender como os participantes dispunham os conhecimentos apreendidos no passado. Já com relação ao sub-processo de relação, este consistiu em avaliar as concepções dos participantes sobre o vínculo que se dá entre o novo conhecimento apreendido e os conhecimentos que possuímos em nossa mente. Nesse sentido os sub-processos de organização e relação, acontecem de maneira realista, ou seja, os conhecimentos transmitidos pelos professores são assimilados pelos alunos de forma passiva, sem reflexão, como verdades absolutas como também são organizados em nossa mente de forma isolada, sem nenhum tipo de reflexão ou relação com conhecimentos anteriores.

Com relação ao processo de fixação verificou-se que as respostas mais frequentes foram às de concepção interpretativa. O processo de fixação está relacionado com a retenção do conhecimento e que resulta na aprendizagem. De acordo com esse resultado, os estudantes da amostra apresentaram certa diferença em relação aos processos anteriores, reconhecendo assim uma visão mais ativa do aprendiz e aceitando as condições de espaço e estado psicológico do mesmo, mas ainda tem a idéia de que existe uma forma única de relacionar o processo de ensino-aprendizagem, resquício da teoria realista.

Os resultados da comparação de médias para o processo de recuperação apresentaram respostas distintas quanto às concepções implícitas, as médias mais relevantes representaram a concepção realista e interpretativa, como pode ser observado na tabela 3. Esse processo diz respeito a como os alunos recuperam os conhecimentos que possuem em suas mentes, segundo os resultados mais significativos esse processo ocorre segundo a teoria realista e interpretativa.

Serrano (2007) encontrou evidências de que estudantes de outras áreas, em comparação com estudantes de psicologia, apresentaram uma contínua transformação das concepções, que implicou em uma diminuição progressiva das respostas realistas e um aumento das respostas interpretativas. Os resultados do processo de recuperação demonstraram que os estudantes de Ciências Contábeis podem apresentar este comportamento.

Efetuada a análise descritiva foi realizado o Teste T para as variáveis de gênero e período. O período foi segregado em dois intervalos: iniciais (1º à 3º semestre) e finais (4º à 8º semestre). Com relação à variável gênero não foram encontradas diferenças significativas na amostra, conforme evidencia a Tabela 3.

Tabela 3: Comparação de médias do processo de aprendizagem e gênero

Como o conhecimento é organizado													
Q1	Gênero	N	Med	Des_Pad	Test_t	sig	Q8	Gênero	N	Med	Des_Pad	Test_t	sig
Realista	M	99	,434	,3246	-	,186	Realista	M	99	,338	,3016	-	,202
	F	93	,500	,3612	1,326			F	93	,398	,3423	1,279	
Interpretativa	M	99	,318	,2984	1,612	,109	Interpretativa	M	99	,369	,3079	1,326	,186
	F	93	,253	,2619				F	93	,312	,2847		

Construtiva	M	99	,25	,271	,004	,997	Construtiva	M	99	,29	,286	,060	,952
	F	93	,25	,309				F	93	,29	,316		

Como o conhecimento é fixado

Q2	Gênero	N	Med	Des_Pad	Test_t	sig	Q6	Gênero	N	Med	Des_Pad	Test_t	sig
Realista	M	99	,16	,256			Realista	M	99	,19	,292		
	F	93	,20	,267	-,988	,324		F	93	,20	,268	-,305	,760
Interpretativa	M	99	,520	,2759			Interpretativa	M	99	,424	,3061		
	F	93	,500	,3040	,483	,630		F	93	,419	,2883	,114	,910
Construtiva	M	99	,318	,2897			Construtiva	M	99	,384	,3181		
	F	93	,301	,2962	,404	,686		F	93	,376	,3184	,163	,871

Como o conhecimento é relacionado

Q3	Gênero	N	Med	Des_Pad	Test_t	sig	Q5	Gênero	N	Med	Des_Pad	Test_t	sig
Realista	M	99	,409	,3143			Realista	M	99	,384	,3413	-	
	F	93	,446	,3168	-,815	,416		F	93	,457	,3351	1,497	,136
Interpretativa	M	99	,19	,255			Interpretativa	M	99	,23	,288		
	F	93	,22	,280	-,738	,461		F	93	,21	,259	,444	,657
Construtiva	M	99	,399	,3349			Construtiva	M	99	,389	,3467		
	F	93	,333	,3324	1,363	,175		F	93	,333	,3069	1,173	,242

Como o conhecimento é recuperado

Q4	Gênero	N	Med	Des_Pad	Test_t	sig	Q7	Gênero	N	Med	Des_Pad	Test_t	sig
Realista	M	99	,323	,3057			Realista	M	99	,33	,304		
	F	93	,392	,3284	1,513	,132		F	93	,37	,323	-,825	,411
Interpretativa	M	99	,37	,314			Interpretativa	M	99	,348	,2897		
	F	93	,33	,316	,889	,375		F	93	,355	,2910	-,152	,880
Construtiva	M	99	,303	,2929			Construtiva	M	99	,323	,3139		
	F	93	,274	,2904	,685	,494		F	93	,280	,2804	1,014	,312

Fonte: Elaboração própria (2013).

Os resultados dos testes T apresentados na Tabela 3 evidenciaram que a variável gênero não se mostrou relevante no processo de aprendizagem. Não existiram diferenças significativas entre o gênero masculino e feminino e nas teorias implícitas nos quatro processos de aprendizagem não foi encontrado nenhum valor de significância inferior a 0,05.

Em seguida foi feita uma comparação entre o intervalo do período no curso do respondente e as teorias implícitas nos quatro processos de aprendizagem. Os resultados podem ser vistos na Tabela 4.

Tabela 4: Comparação de médias do processo de aprendizagem e período

Como o conhecimento é organizado													
Q1	Período	N	Med	Des_Pad	Test_t	sig	Q8	Período	N	Med	Des_Pad	Test_t	sig
Realista	Iniciais	97	,474	,349			Realista	Iniciais	97	,402	,343		
	Finais	95	,458	,339	,329	,743		Finais	95	,332	,297	1,519	0,130
Interpretativa	Iniciais	97	,273	,289			Interpretativa	Iniciais	97	,309	,301		
	Finais	95	,300	,277	-,656	,512		Finais	95	,374	,291	1,505	0,134
Construtiva	Iniciais	97	,253	,299			Construtiva	Iniciais	97	,289	,321		
	Finais	95	,242	,281	,250	,803		Finais	95	,295	,278	0,140	0,889

Como o conhecimento é fixado

Q2	Período	N	Med	Des_Pad	Test_t	sig	Q6	Período	N	Med	Des_Pad	Test_t	sig
Realista	Iniciais	97	,196	,266			Realista	Iniciais	97	,216	,269		
	Finais	95	,163	,257	,867	,387		Finais	95	,179	,291	,929	,354

Interpretativa	Iniciais	97	,515	,310	,244	,808	Interpretativa	Iniciais	97	,423	,292	,038	,970
	Finais	95	,505	,268				Finais	95	,421	,303		
Construtiva	Iniciais	97	,289	,296	-	,310	Construtiva	Iniciais	97	,361	,304	-,854	,394
	Finais	95	,332	,288	1,018			Finais	95	,400	,331		

Como o conhecimento é relacionado

Q3	Período	N	Med	Des_Pad	Test_t	sig	Q5	Período	N	Med	Des_Pad	Test_t	sig
Realista	Iniciais	97	,428	,314	,033	,973	Realista	Iniciais	97	,407	,333	-,496	,620
	Finais	95	,426	,318				Finais	95	,432	,347		
Interpretativa	Iniciais	97	,253	,281	2,489	,014	Interpretativa	Iniciais	97	,242	,290	1,204	,230
	Finais	95	,158	,245				Finais	95	,195	,256		
Construtiva	Iniciais	97	,320	,324	-	,046	Construtiva	Iniciais	97	,351	,340	-,488	,626
	Finais	95	,416	,339	2,009			Finais	95	,374	,318		

Como o conhecimento é recuperado

Q4	Período	N	Med	Des_Pad	Test_t	sig	Q7	Período	N	Med	Des_Pad	Test_t	sig
Realista	Iniciais	97	,381	,321	1,087	,278	Realista	Iniciais	97	,345	,273	-,044	,965
	Finais	95	,332	,315				Finais	95	,347	,350		
Interpretativa	Iniciais	97	,345	,301	-,391	,696	Interpretativa	Iniciais	97	,361	,277	,447	,655
	Finais	95	,363	,330				Finais	95	,342	,303		
Construtiva	Iniciais	97	,273	,306	-,762	,447	Construtiva	Iniciais	97	,294	,304	-,387	,699
	Finais	95	,305	,276				Finais	95	,311	,293		

Fonte: Elaboração própria (2013).

No caso da comparação de médias entre os grupos de estudantes em períodos iniciais e finais também não foi possível encontrar associação. Pensava-se que no decorrer do curso, com o amadurecimento, os alunos estivessem habilitados a desenvolver uma maior autonomia em relação ao professor (tornando-se mais ativos); entendessem o contexto e as particularidades (descartar a verdade universal); e desenvolvessem uma postura mais crítica (pensamento crítico) tendendo assim as concepções implícitas da teoria construtivista.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo cumpriu com o objetivo de identificar as concepções de aprendizagem dos graduandos em Ciências Contábeis na Universidade Federal da Bahia. Numa análise geral dos dados foi constatado que a tendência de respostas da amostra é uniforme. A concepção realista apresentou um percentual de aproximadamente 35%, a interpretativa 34% e a construtiva 32%.

Essa multiplicidade de concepções também foi observada nos trabalhos de Serrano (2007), Alves e Portugal (2010), Alves e Lima (2011) e estes a interpretaram que os entrevistados estariam presenciando uma fase de transformação das representações de aprendizagem.

No que se refere aos processos de aprendizagem (organização, fixação, relação e recuperação) e as teorias implícitas de aprendizagem constatou-se que no processo de organização as respostas mais frequentes foram as de concepção realista, da mesma forma ocorreu no processo de relação. Com relação ao processo de fixação verificou-se que as respostas mais frequentes foram as de concepção interpretativa. Já no processo de recuperação encontraram-se respostas distintas quanto às concepções implícitas e as médias mais relevantes representaram a concepção realista e interpretativa.

Os resultados dos testes T evidenciaram que não há diferenças significativas entre estudantes dos períodos iniciais (1º à 3º semestre) e finais (4º à 8º semestre). O mesmo foi constatado com relação à variável gênero, onde não houve diferenças significativas entre homens e mulheres.

A partir do perfil do discente traçado nesse estudo, surgiu um questionamento: Será que o docente do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Bahia deve utilizar metodologias de aprendizagem voltadas a concepção realista? Seria esta a melhor maneira de lidar com a situação?

As implicações desse estudo impulsionam uma reflexão por parte das instituições em relação à estrutura do curso e dos docentes em relação ao planejamento das disciplinas que ministram. Frezatti e Silva (2012) apontaram que propostas de aprendizagem construtivistas podem beneficiar o processo de ensino-aprendizagem na resolução de problemas do cotidiano, visto que o mercado exige uma postura proativa dos profissionais de Contabilidade.

A aplicação de metodologias construtivistas pode, num primeiro instante, não ser reconhecida como adequada tanto pelos alunos quanto pelos professores do curso de Contabilidade, pois estes não foram habituados aos parâmetros construtivistas. Assim entende-se que a mudança deve ocorrer de forma gradativa, apesar das dificuldades que surgirão no decorrer do processo.

Apesar deste resultado ter-se mostrado diferente do esperado e com concepções construtivistas quase no mesmo patamar das diretas, ainda assim aponta o alto índice de alunos que demonstraram concepções implícitas de natureza direta apontando para necessidade de repensar o ensino da contabilidade para que estes não se tornem profissionais limitados no futuro e possam estar aptos a atender as necessidades constantes e mutantes da era da informação.

O cenário global atual exige dos indivíduos maior capacidade crítica para solucionar problemas nos inúmeros aspectos da vida social. As novas demandas surgem em todas as áreas do conhecimento, a economia passa por transformações no que diz respeito à preocupação com o desenvolvimento sustentável, o mercado de trabalho não está preocupado apenas com as qualificações técnicas dos profissionais, mas requisita àqueles que possuem comprometimento com a organização, criatividade, pro atividade, capacidade de tomar decisões em situações complexas, que tenham habilidades comunicativas e estejam abertos à aprendizagem.

A discussão suscitada pelos resultados alcançados nesta pesquisa, além de auxiliar os professores no planejamento de suas aulas, também permite pensar em uma reforma educação superior no contexto de globalização. As instituições de ensino superior precisam perceber a necessidade de mudança desse perfil de aluno formado para o mercado de trabalho. Cabe aos professores repensarem suas metodologias de ensino, instituindo ações e atividades inovadoras que permitam aos estudantes uma nova forma de pensar e de modo que estudantes e professores vivenciem dupla função de educando-educador no processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que os dados dessa pesquisa não podem ser generalizados. Faz-se necessária realização de novas pesquisas, visto que, o número de pesquisas nessa área ainda se apresenta de forma incipiente. Para estudos futuros sugere-se um comparativo com estudantes de outros cursos, inclusive da área de psicologia, conhecedores das teorias implícitas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, I. P. PORTUGAL, L. G.** Concepções de aprendizagem em estudantes universitários de licenciatura e mestrado. In: VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Laranjeiras – SE/ Brasil, 2010. ISSN 1982-3657.
- CUNHA, I. A.** O Conhecimento Interdisciplinar na Sociedade Contemporânea. *Gestão Universitária*, v. 7, p. 1-13, 2007.
- FREIRE, P.** *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra 1987.
- FREZATTI, F.; SILVA, S.C.** Prática versus incerteza: Como diferenciar o aluno nessa tensão na implementação de disciplina sobre o prisma do método PBL? In: Anais do 12º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. São Paulo, 2012.
- MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R.** *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas, 2009.
- MORIN, Edgar.** *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*; tradução Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- OLIVEIRA, M. M.; ROCHA, J. S.** O uso de atividades Lúdico-pedagógicas no ensino da Perícia Contábil. In: 2º Congresso UFSC Controladoria e Finanças. 2008.
- PORTUGAL, L. G. SANTOS, T. L. S. B. PEREIRA, F. R. S.** Concepções de Aprendizagem: representações de qualidade de estudantes da UEFS. In: V Colóquio Internacional – Educação e Contemporaneidade. São Cristovão – CE/Brasil, 2011.
- PORTUGAL, L. G. ; LIMA, A.** Aprendizagem e Pesquisa: as concepções dos estudantes de licenciatura e mestrado da UEFS. In: XV SEMIC. Seminário de Iniciação Científica, Feira de Santana, 2011.
- POZO, J. I.** *Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PORTILHO, E. M. L.** *Aprendizaje Universitario: um enfoque metacognitivo*. Tese de Doutorado. Departamento de Psicología Evolutiva y de La Educación, Universidad Complutense de Madrid, 2004.
- QUINTANA, M. S.** A aprendizagem na percepção de alunos do ensino superior. In: II Seminário Internacional De Educação: Pesquisa E Políticas. São Paulo: Uninove, 2006. v. 01. p. 01-14.
- SERRANO, J. A. A.** *Concepciones Implícitas Del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*. Tese de Doutorado. Departamento de Psicología Básica, Universidad Autónoma de Madrid. Diciembre de 2007.
- SILVA, S. A. FOSSATTI, P. SARMENTO, D. F.** Teorias implícitas sobre o ensino e a aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP*. Vol. 15, N. 2, Julho/Dezembro 2011: 291-299.