



University of
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Unversitário Santo Agostinho

revistafsa

www4.fsnet.com.br/revista

Rev. FSA, Teresina, v. 20, n. 11, art. 6, p. 112-141, nov. 2023

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

http://dx.doi.org/10.12819/2023.20.11.6

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

WZB
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



MIAR



Utilização de Estratégias de Ensino: Um Estudo com Docentes de Ciências Contábeis

Use of Teaching Strategies: A Study with Accounting Science Teachers

Rosana Vieira Manke

Mestre em Contabilidade pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG

E-mail: rosanamvieira@hotmail.com

Débora Gomes de Gomes

Doutora em Ciências Contábeis e Administração pela Universidade Regional de Blumenau - FURB

Professora da Universidade Federal do Rio Grande-FURG

E-mail: debora_furg@yahoo.com.br

Pâmela Amado Tristão

Doutora em Administração pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Professora da Universidade Federal do Rio Grande-FURG

E-mail: pamela.tristao@furg.br

Endereço: Rosana Vieira Manke

Av. Itália, km 8, bairro Carreiros, Rio Grande, RS, Brasil.
CEP: 96203-900, Brasil.

Endereço: Débora Gomes de Gomes

Av. Itália, km 8, bairro Carreiros, Rio Grande, RS, Brasil.
CEP: 96203-900, Brasil.

Endereço: Pâmela Amado Tristão

Av. Itália, km 8, bairro Carreiros, Rio Grande, RS, Brasil.
CEP: 96203-900, Brasil.

Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar Rodrigues

Artigo recebido em 15/09/2023. Última versão
recebida em 03/10/2023. Aprovado em 04/10/2023.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review
pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review
(avaliação cega por dois avaliadores da área).

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação



RESUMO

Esse estudo teve como objetivo verificar quais estratégias de ensino, em termos de metodologias de ensino, recursos didáticos e instrumento de avaliação, são utilizadas pelos docentes de ciências contábeis. Para atingir tal objetivo foi realizada uma *survey* quantitativa, de caráter descritivo, com docentes de universidades brasileiras, públicas e privadas. Os resultados apontam que as estratégias de ensino mais utilizadas pelos docentes dos cursos de ciências contábeis são: metodologia de ensino – exercício, aula expositiva dialogada, aula expositiva básica, aula prática, recursos didáticos – *data show*, computador, ambiente virtual de aprendizagem, avaliação – exercícios, prova teórica, assiduidade e pontualidade e estudo de caso. O estudo contribui com a investigação das estratégias de ensino utilizadas para o ensino de contabilidade.

Palavras-chave: Estratégias de Ensino. Ensino Superior. Ciências Contábeis. Docentes.

ABSTRACT

This study aimed to identify which teaching strategies, in terms of teaching methodologies, teaching resources and assessment instruments, are used by accounting science teachers. To achieve this objective, a quantitative, descriptive survey was carried out with professors from Brazilian universities, public and private. The results indicate that the teaching strategies most used by teachers of accounting science courses are: teaching methodology – exercise, dialogued expository class, basic expository class, practical class, teaching resources – data show, computer, virtual learning environment, assessment – exercises, theoretical test, attendance and punctuality and case study. The study contributes to the investigation of teaching strategies used to teach accounting.

Keywords: Teaching Strategies. University education. Accounting Sciences. Teachers.

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem é composto por quatro elementos, sendo eles professor, aluno, conteúdo e variáveis ambientais, cada um exerce influência nesse processo, de acordo com sua relação em um determinado contexto, devendo ser individualizado, segundo as peculiaridades de cada turma (MOREIRA, 1986). Dentre o conjunto de atividades do trabalho docente, estão as Estratégias de Ensino, que envolvem o professor e os alunos, cujo objetivo é alcançar o domínio de conhecimentos, experiências e desenvolvimento cognitivo dos alunos (LIBÂNEO, 2018).

O termo estratégias de ensino representa os meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados (MAZZIONI, 2013). Conforme o autor, estratégia pode ser considerada como a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vistas à consecução de objetivos específicos. A utilização do termo “estratégia” se refere ao fato de o docente ser visto como um estrategista, pois estuda, seleciona, organiza e propõe os instrumentos para transmitir o conhecimento. Sendo assim, as estratégias de ensino requerem clareza nos objetivos que se pretende chegar e devem constar no documento didático para que os envolvidos tenham acesso (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

A partir da evolução do ensino, percebe-se a inserção de novidades no processo de ensino-aprendizagem, nota-se que as atividades ativas, sala de aula organizada em círculo e a participação de professores e alunos no processo de ensino estimulam a discussão e possibilitam pensar cientificamente e propor novas formas de intervenção (MASETTO, 2014). Observa-se, também, que as atividades lúdicas favorecem a construção do conhecimento, desenvolvem o cognitivo, a socialização, a afeição, a motivação e a criatividade do aluno (MIRANDA, 2002).

Conforme Silva *et al.* (2014), há uma predominância do modelo educacional, no ensino superior de contabilidade, de concepção passiva, caracterizado por uma perspectiva dominante do professor como detentor do conhecimento, desfavorecendo o desenvolvimento de novos profissionais com perfil crítico, analítico, reflexivo e, como forma de modificar esse cenário, o uso mais intenso de metodologias ativas pode contribuir para formar profissionais com o perfil desejado pelo mercado de trabalho, que avança em relação à prática educacional da época.

Em estudos pregressos realizados sobre estratégias de ensino, na área contábil, Almeida *et al.* (2015) identificaram as técnicas e/ou estratégias de ensino aplicadas pelos

docentes nos cursos de Ciências Contábeis, bem como buscaram os objetivos pedagógicos adotados na escolha das estratégias. Os achados demonstraram que a estratégia mais utilizada foi a de aula expositiva, que, quando ligada aos objetivos pedagógicos, promove compreensão, memorização e conhecimento.

Marques e Biaviatti (2019) identificaram que exercícios, aulas expositivas, aulas expositivas dialogadas, estudo de texto, seminário, estudo de caso, discussão e debate representam as estratégias de ensino que são aplicadas com maior frequência nas disciplinas do curso de graduação em ciências contábeis, de uma universidade Catarinense, e como recursos didáticos o projetor multimídia e o quadro.

Vendramin e Araújo (2020) analisaram, com base nos pressupostos da aprendizagem significativa, a aplicação da estratégia de ensino, método do caso na disciplina de contabilidade introdutória, com 693 estudantes, em uma universidade de Lisboa/Portugal e os achados evidenciaram que este é potencialmente significativo, já que os casos são reais, de empresas próximas ao cotidiano dos alunos e elaborados de forma a induzir o raciocínio deles, sendo considerado adequado para a ocorrência da aprendizagem significativa no âmbito do ensino da contabilidade introdutória.

Nos estudos mencionados não foi verificado o uso de estratégias nas três dimensões, metodologia, recurso didático e instrumento de avaliação, pela perspectiva docente, fato que se constitui em uma lacuna de pesquisa no ensino de contabilidade, já que Mazzione (2013) e Leal e Borges (2014, 2016) analisaram a percepção discente. Diante do exposto, o problema de pesquisa que emerge nesse estudo é: quais Estratégias de Ensino são utilizadas por docentes de Ciências Contábeis, em termos de metodologias, recursos didáticos e instrumentos de avaliação?

Dentre os elementos que compõem o ensino, o docente possui uma função decisória imprescindível, pois é responsável por decidir os conhecimentos a serem estudados, promover estratégias para viabilizar o ensino e organizar o tempo e espaço escolar (Nadal; Papi, 2007). Diante disso, justifica-se essa pesquisa pela relevância de investigar a *práxis* docente por meio das estratégias de ensino adotadas pelos docentes e que permeiam as salas de aulas, pois a utilização das estratégias de ensino adequadas pode influenciar e facilitar a relação do professor com o aluno e contribuir no conhecimento do discente (Mazzioni, 2013).

Essa pesquisa contribui com a reflexão a respeito do aprimoramento da formação docente, pois “ao longo da carreira, os professores vão se formando e se (trans)formando, tendo presentes as demandas da vida e da profissão” (Isaia; Bolzan, 2004, p. 1). A pesquisa

contribui com o ensino de contabilidade, ao apontar as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes na formação do profissional contador, tornando possível, a partir desse estudo, a reflexão por parte do docente de que existem variadas estratégias de ensino que podem ser utilizadas.

2REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Estratégias de Ensino

O ensino é um sistema de ação que transforma as pessoas, suas competências, atitudes, representações e gostos, pretende instruir e exercer influência sobre o indivíduo (PERRENOUD, 2001). É responsabilidade do ensino estimular, dirigir, incentivar e impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2018). Nesse sentido, tem-se o professor como um estrategista, responsável por coordenar procedimentos, escolher estratégias de ensino diante de um painel de possibilidades, em razão de uma suposta eficiência e em função de uma dada finalidade (PERRAUDEAU, 2009).

Desse modo, é fundamental pensar na prática docente no ensino superior, para que o educador possa ter uma atuação mais consistente e desenvolva seu trabalho com êxito (ALBERTO; PLACIDO; PLACIDO, 2020). O trabalho docente é considerado multidimensional, pois incorpora na dinâmica da sala de aula outros elementos ademais dos saberes docentes, são eles: a combinação pessoal, a identidade profissional, a situação socioprofissional entre outros. Sendo assim, a prática docente requer além dos saberes essenciais, constituídos a partir do trabalho em sala de aula (TARDIF, 2002).

Porém, além do conhecimento técnico, é fundamental que o docente possua formação acadêmica e conhecimento dos métodos de ensino (HERNANDES; PELEIAS; BARNALHO, 2006). Ensinar exige que o professor promova curiosidade, segurança e criatividade, no qual as estratégias de ensino contribuem para tornar as aulas mais atraentes e significativas (PETRUCCI; BATISTON, 2006). No entanto, cabe às instituições de ensino superior reexaminarem a herança cultural de saberes, ideias e valores históricos, bem como atualizar-se, transmitir e gerar novos conhecimentos (CHAUÍ, 2000).

Portanto, é responsabilidade do professor orientar e coordenar as atividades, propor situações de aprendizagens significativas, remover obstáculos à aprendizagem, localizar e trabalhar as dificuldades do aluno, ter conhecimento dos saberes, construir e dominar sua própria estrutura e trabalhar em conjunto com os demais docentes (RODRIGUES; MOURA;

TESTA, 2011). “Além de pensar na elaboração de aulas diferentes, o professor deve contextualizá-las incluindo-as em um planejamento de curso mais dinâmico e completo, fornecendo informação coerente e de forma clara e progressiva.” (p.5).

Assim, entende-se as estratégias de ensino como os meios adotados pelos docentes para promover o ensino, levando em conta a atividade proposta e os resultados esperados (MASETTO, 2012). A escolha das estratégias de ensino adotadas pelos docentes deve estar de acordo com os objetivos educacionais, com os conteúdos da matéria e com o perfil dos estudantes (BORDENAVE; PEREIRA, 2016).

Quando o currículo, os conteúdos, as disciplinas e as estratégias de ensino são integradas, facilitam o processo de ensino (Palma; Queiroz, 2006). No entanto, é necessário que os docentes tenham domínio das estratégias de ensino escolhidas (MIRANDA, LEAL E CASA NOVA, 2012). Porém, é fundamental a adaptação e a diversificação das estratégias de ensino, pois pode favorecer alguns alunos e não ser aceito por outros (MASETTO, 2012).

As estratégias de ensino devem constar no plano de ensino da disciplina, no tópico das estratégias de aprendizagem (MALUSÁ, 2003). Cabe às estratégias de ensino serem pertinentes com a proposta pedagógica, pois é através desses procedimentos de ensino que haverá reprodução do conhecimento. Assim, os professores, ao estabelecerem o plano de ensino, devem autoavaliar suas estratégias de ensino, analisar se são coerentes com a proposta pedagógica, preocupar se elas são modernas, fáceis, se dão menos trabalho ou se as estratégias de ensino adotadas pelos docentes não são baseadas em nenhum critério (LUCKESI, 2017).

Um componente que configura parte dos desafios educacionais é a inclusão digital, na qual há reflexo social das práticas adquiridas, especialmente dos alunos que não possuem equipamento e/ou acesso digital (LIBÂNIO, 2021), visto que a era digital transforma os espaços educacionais, os lugares de saberes, campus, biblioteca, laboratório, entre outros, se tornam virtuais. Assim, o acesso ao conhecimento disponível nas redes permeia a educação (KENSKI, 2003).

Percebe-se que os meios tecnológicos são cada vez mais explorados (PETRUCCI; BATISTON, 2006). O uso de ferramentas tecnológicas complementa, aperfeiçoa e modifica a qualidade do ensino (VALENTE, 1998). No entanto, os aparatos tecnológicos adotados como estratégias de ensino são essenciais para inserção do indivíduo nessa sociedade de base tecnológica (COSTA; SOUZA, 2017).

No início de 2020 surgiu, a partir da pandemia da Covid-19, uma nova estratégia de ensino, que é o ensino remoto emergencial, que se diferencia dos modelos planejados e

desenhados para serem digitais (HODGES *et al.*, 2020). Nessa modalidade, o trabalho docente de construção do conhecimento e relacionamento interpessoal foi afetado pela falta da presença física (CARMO; FRANCO, 2019). Nesse contexto, salienta-se a relevância da distribuição da conexão digital e a preparação docente (HONORATO; MARCELINO, 2022).

Diante do exposto, entende-se que cabe à escola a inserção e construção de novas formas para transmissão de conhecimentos. Destaca-se que as atividades tradicionais de ensino não são eficientes para promover o conhecimento. (LIBÂNEO, 2021). Porém, a tecnologia moderna não resolve os problemas educacionais, bem como nenhum método pode ser aplicado de forma generalizada, pois a realidade sociocultural influencia o interesse do aluno e impacta no ensino (LACERDA; SANTOS, 2018). No entanto, “não há receitas prontas para se trabalhar em sala de aula, cada instituição de ensino deve procurar um caminho para possibilitar a aquisição dos conteúdos curriculares a seus alunos” (LEÃO, 1999, p. 18).

O planejamento das práticas docentes requer cuidado quanto aos seguintes elementos didáticos: definição dos objetivos, seleção e organização dos conteúdos, definição do método, escolha das técnicas, escolha dos instrumentos e critérios de avaliações (MARTINS, 2012). Sendo assim, pondera-se a proposta desta pesquisa nas estratégias de ensino utilizadas pelos docentes de ciências contábeis diante dos seguintes aspectos: metodologias de ensino, recursos didáticos e avaliações.

2.2 Metodologias de Ensino

O processo de ensino possui maior eficácia quando o docente utiliza métodos adequados para ensinar (MARION; MARION, 2006). É atribuída às instituições de ensino a manutenção da qualidade da educação superior, estando entre eles a adoção de metodologias de ensino que potencializem o processo de ensino-aprendizagem (CITTADIN *et al.*, 2015).

A partir das mudanças sofridas pela sociedade, deve haver reorganização do currículo, das metodologias de ensino, do tempo e dos espaços destinados para aprendizagem, sendo que métodos tradicionais no qual caberia unicamente ao professor transmitir as informações, deixaram de fazer sentido a partir do acesso à informação, da era difícil (MORAN, 2015).

Diante do exposto, compreende-se que o ensino é dado através de um método, compreendido como um conjunto de normas metodológicas referente ao processo de ensino

(Paiva, 1981). Portanto, é necessário selecionar o conteúdo antes de trabalhar na sala de aula, baseado na estrutura proposta pela disciplina (Turra *et al.*, 1991). Sendo assim, apresenta-se no Quadro 1 algumas metodologias de ensino, sem ter a pretensão de esgotar as estratégias existentes.

Quadro 1 – Metodologias de ensino

Aula Expositiva: o professor transmite conhecimento aos alunos por meio de comunicação verbal estruturada (Lopes, 2011). Esse método favorece a aprendizagem receptiva (Godoy, 2003).	Aula Expositiva Dialogada: Contempla a participação ativa dos alunos, com questionamentos, interação, confrontando com a realidade (Anastasiou; Alves, 2012).	Dramatização: utiliza-se da apresentação teatral sob uma determinada temática para abordar explicitação, conceitos, argumentos e realizar um estudo de caso (Anastasiou; Alves, 2012).
Debate: permite que o aluno expresse sua opinião em público (Masetto, 2012).	Painel: analisa diversos aspectos de um tema ou problema (Bordenave; Pereira, 2016).	Palestra: proporciona o contato do aluno com o mundo extra-acadêmico (Petrucci; Batiston, 2006).
Aula Prática: unifica a teoria com a prática, através dessa técnica há aproximação do aluno com a realidade profissional (Masetto, 2012; Marion; Marion, 2006).	Discussão: o aluno faz uma reflexão acerca dos conhecimentos obtidos após uma leitura ou exposição (Marion; Marion, 2006).	Ensino Individualizado: essa metodologia procura melhor adequar o processo de ensino com as características do aluno (Petrucci; Batiston, 2006).
Portfólio: é propiciada a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas em relação a um objeto de estudo (Anastasiou; Alves, 2012).	Simpósio: consiste em várias palestras breves, apresentadas por mais de uma pessoa sobre um assunto ou sobre diversos aspectos de um assunto (Anastasiou; Alves, 2012).	Tempestade Cerebral: propõe-se o levantamento e explicação natural referente a um tema, estimulando a geração de novas ideias e a imaginação do aluno (Anastasiou; Alves, 2012).
Exercício: são mecanismos que servem para reforçar, fixar e facilitar a compreensão do conteúdo apresentado pelo professor (Marion; Marion, 2006).	Oficina e Workshop: são reuniões com um grupo pequeno de pessoas a fim de estudar um tema sob orientação de um especialista (Anastasiou; Alves, 2012).	Problema: buscam reflexão e senso crítico-criativo a partir das informações descritas referente a uma situação nova a ser resolvida (Anastasiou; Alves, 2012).
Fórum: os participantes discutem sobre o tema em questão, por vezes pode ocorrer após uma apresentação, exposição, entre outros (Anastasiou; Alves, 2012).	Leitura: há o entendimento do texto, após faz-se sua interpretação e, por fim, faz a aplicação com base em três objetivos: o formativo, o entretenimento e o informativo (Rios, 2017).	Mapa Conceitual: constrói-se um diagrama conceitual, mostrando as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo (Anastasiou; Alves, 2012).
Laboratório: é uma atividade cuja “situação pode ser socializada, mas a tônica recai no esforço pessoal, e a atividade de cada um tem conotações próprias, que refletem características individuais diversificadas” (Carvalho, 1978, p.193).	Projeto: propicia aos alunos, ao ingressarem no mercado de trabalho, melhor preparação e criatividade para solucionar problemas, ponderando acerca dos aspectos sociais, ambientais, éticos, econômicos e internacionalizados (Masson <i>et al.</i> , 2012).	Simulado: A partir da apresentação de um problema, argumentos de defesa e acusação são formados, havendo uma simulação de um júri. Assim, auxilia na crítica construtiva de uma situação e o aprofundamento em um tema. (Anastasiou; Alves, 2012).

<p>Estudo de Caso: possibilita que o aluno tenha contato com situações reais ou simuladas, preparando-o profissionalmente (Masetto, 2012). Esse método conta com a participação ativa do aluno, no qual o discente é responsável por seu próprio aprendizado (Welter <i>et al.</i>, 2019).</p>	<p>Grupo de Verbalização e de Observação: método coordenado pelo professor onde são divididos os alunos em grupo de verbalização e de observação e propõe-se a análise de um tema por meio de leituras (Anastasiou; Alves, 2012).</p>	<p>Pesquisa: por meio dessa técnica o aluno toma iniciativa na busca de materiais para seu estudo, possui contato com diferentes formas de informações, seleciona, organiza, compara, analisa e correlaciona as informações (Masetto, 2012).</p>
<p>Estudo de Texto: explora-se criticamente um texto de um determinado autor (Anastasiou; Alves, 2012). Estudar um texto é interpretá-lo criteriosamente, encontrar o objetivo e os recursos utilizados pelo autor no texto, assim, analisam-se as hipóteses do texto e testam-se a fim de confirmar ou refutar, após, cabe ao aluno externar seu entendimento aos demais colegas (Azambuja; Souza, 2011).</p>	<p>Estudo Dirigido: o professor disponibiliza um roteiro de estudo e cabe aos alunos explorarem através de leitura, compreensão, interpretação e análise tal atividade (Veiga, 2002). Nesse método, o professor aponta ao aluno os caminhos necessários para a obtenção do conhecimento (Petrucci; Batiston, 2006). Sendo assim, cabe ao professor sanar dúvidas específicas relatadas pelos alunos (Anastasiou; Alves, 2012)</p>	<p>Exposição e Visita Técnica: essa técnica possui como método a vivência do aluno. No qual eles identificam as facilidades e dificuldades no aprendizado do conteúdo (Marion; Marion, 2006, p. 38). Essa técnica propicia novos conhecimentos aos alunos, permitem aperfeiçoar aptidões cognitivas, enriquecem suas experiências e ampliam seu senso crítico através do roteiro de observação proposto (Masetto, 2012).</p>
<p>Jogos: os jogos digitais são ambientes interativos que se caracterizam por regras, desafios, resultados quantificáveis e feedback imediato (Mcgonigal, 2012). Os jogos de empresa tornam os alunos agentes do processo, desenvolvem habilidades, permite tomada de decisões estratégicas e táticas no gerenciamento empresarial, materiais e humanos (Marion; Marion, 2006, Petrucci; Batiston, 2006).</p>	<p>Seminário: os alunos individualmente ou em grupo investigam a respeito de uma temática, cabe ao professor conduzir, orientar e garantir que o assunto exposto pelo grupo esteja correto, assim, os alunos são os principais protagonistas de sua própria aprendizagem (Veiga, 2002).</p>	

Fonte: Elaborado a partir da literatura citada.

Observa-se a partir do Quadro 1, algumas metodologias de ensino disponíveis aos docentes, a fim de apoiá-los no processo de ensino. As metodologias como palestra, painel e simpósio se relacionam ao possibilitar ao aluno absorção de conhecimentos formulados a partir de um conjunto de indivíduos que estudam sobre uma temática. Percebe-se também que o debate e a discussão são métodos em que os alunos aprofundam seus conhecimentos sobre determinada temática e, posteriormente, apresentam suas considerações.

A aula expositiva é considerada o método mais tradicional (LOPES, 2011) e as críticas referentes a esse método são devidas ao seu estilo tradicional e passivo (Godoy, 2003). Em outro formato, na exposição e visita técnica, os alunos devem se envolver no plano de trabalho de campo, integrando diversas áreas de conhecimento (PETRUCCI; BATISTON, 2006).

Por meio do estudo de caso, o aluno desenvolve habilidades de pensar, analisar e tomar decisões (MARION; MARION, 2006). O método estudo de caso contribui para a integração da classe, além de promover maior compreensão sobre a realidade dos aspectos que envolvem o conteúdo (FARIA; FREITAS-REIS, 2016). Destaca-se que o estudo

dirigido desenvolve no aluno a reflexão, a criatividade, a compreensão, a análise, favorecendo um aprendizado mais significativo (MARION; MARION, 2006).

A utilização da pesquisa introduz o aluno na iniciação científica e é uma prática pedagógica universitária na qual a pesquisa é o conector da teoria, do ensino, com a prática e a extensão (LAMPERT, 2008). Entende-se o método seminário como uma técnica de ensino socializado (VEIGA, 2002), que desenvolve inúmeras habilidades no discente: trabalho em equipe, coleta de informações, produção de conhecimento, organização das ideias, comunicação, argumentação e elaboração de relatórios de pesquisa (GIL, 2018).

Portanto, não há metodologias de ensino velhas ou novas, superadas ou atuais, todas são válidas, desde que propiciem reflexão e senso crítico aos alunos (NÉRICI, 1997). Os métodos conceituados não são absolutos, ou seja, podem ser adaptados, modificados, ou combinados pelo professor, conforme necessidade ou conveniência (PETRUCCI; BATISTON, 2006).

2.3 Recursos Didáticos

Recursos didáticos são os materiais auxiliares utilizados pelos docentes, a fim de darem suporte no processo de ensino, os quais são escolhidos de acordo com a facilidade que propiciam na comunicação do conteúdo (DIAS, 2008). É de suma importância a atuação do profissional docente para que haja planejamento e melhor utilização dos recursos didáticos como ferramentas auxiliaadoras no processo de ensino (CAVALCANTI, 2002).

Para cada metodologia de ensino, escolhe-se algum recurso didático auxiliar na execução da estratégia escolhida (MARION; MARION, 2006). Os recursos didáticos podem ser audiovisuais ou tecnológicos, os recursos audiovisuais são empregados como apoio às aulas expositivas, atividades individuais, em grupo ou com toda classe, podendo ainda complementar outro recurso didático, enquanto os recursos tecnológicos requerem o uso do computador e da informática (DIAS, 2008).

A tecnologia é cada vez mais utilizada pelos docentes como um recurso no processo de ensino (PETRUCCI; BATISTON, 2006), sendo uma ferramenta que proporciona avanço no processo de ensino, capacitando docentes, funcionários e alunos (MORAN, 2007). A tecnologia propicia alguns recursos didáticos que complementam, aperfeiçoam e modificam a qualidade do ensino. No entanto, a efetivação do indivíduo na sociedade tecnológica só é

possível a partir da utilização das tecnologias da informação e comunicação na escola (COSTA; SOUZA, 2017).

Por sua vez, no ensino a distância, os recursos didáticos utilizados vão dos mais simples, como o ensino por correspondência, sem apoio ou tutoria, pela comunicação apenas entre educador e educando, até os métodos mais sofisticados, que incluem esquemas interativos de comunicação não presencial via satélite, ou por redes de computadores. (PETRUCCI; BATISTON, 2006).

Diante do exposto, apresenta-se no Quadro 2 alguns recursos didáticos disponíveis para a educação.

Quadro 2 – Recursos didáticos

Apostila	Livro	<i>Data Show</i>	Laboratório de Informática	Ambiente Virtual de Aprendizagem	<i>Digital Versatile Disc (DVD)</i>
Artigos	Quadro	<i>Flip Chart</i>	Retroprojektor	Leituras complementares	<i>Google Apps for Education</i>
Filmes	Texto	Internet	<i>Software</i>	Projektor Multimídia Computador	<i>Google Classroom</i>

Fonte: Elaborado a partir de Mazzioni (2013), Farias (2017), Marques e Biavatti (2019).

Percebe-se, diante do Quadro 2, algumas possibilidades de recursos didáticos disponíveis para auxiliar o docente no processo de ensino, a escolha deve ser feita a partir da elaboração da aula e o formato de estratégias de ensino adotado pelo docente em sala de aula.

Entende-se que o quadro e o *data show* facilitam o ensino nas aulas expositivas e práticas (MASETTO, 2012). O *Google Apps for Education* é uma solução tecnológica que visa apoiar escolas e universidades com o objetivo de aperfeiçoar o ensino e envolver ainda mais os estudantes (FARIAS, 2017, p. 1259).

O *Google Classroom* foi lançado pelo *Google* em 2014, conhecido como *Learning Management System (LMS)*, um Sistema de Gestão de Aprendizagem que concentra ferramentas de gerenciamento, armazenamento, expansão de recursos e envio de material, para auxiliar e promover atividades educacionais gratuitamente (FIORI; GOI, 2020). Conforme os autores, o *Google Classroom* é adotado como uma sala de aula online, com *drive* para armazenamento de arquivos na nuvem, formulários de pesquisa e coleta de dados, mídia social através do *Google+* e documentos para composição de textos (FIORI; GOI, 2020).

Sendo assim, entende-se que os Recursos Didáticos devem ser motivacionais, incentivadores e facilitadores no processo de ensino, o professor além das explicações utilize-os para ilustrar e concretizar suas abordagens (NÉRECI, 1986).

2.4 Avaliações

A avaliação proporciona julgamento, estimativa, classificação e interpretação fundamentais ao cenário educacional, privilegia alunos que se encontram em aula, valoriza formas e normas de excelência, define um modelo aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros (PERRENOUD, 1999).

Existem três tipos de avaliações, sendo: a diagnóstica, a formativa e a somativa. A avaliação diagnóstica identifica capacidades e *déficit* do indivíduo. A avaliação formativa indica o posicionamento do aluno diante de um conteúdo e, caso seja identificada dificuldade, deve propor soluções. A avaliação somativa observa o resultado alcançado após ter ocorrido intervenção, sua função está em categorizar, quantificar, atribuir valores e notas (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983).

A avaliação diagnóstica verifica o conhecimento do aluno no início da disciplina, a fim de observar o que o aluno sabe sobre o conteúdo que será trabalhado em sala de aula. Já a avaliação formativa é aplicada no decorrer da disciplina, para verificar as dificuldades do aluno. Por fim, a avaliação somativa é aplicada no término do conteúdo, com intuito de analisar o conhecimento alcançado (MARTINS, 1985).

A avaliação formativa regulariza as ações pedagógicas; é cumulativa ou certificativa, analisa e investiga os conhecimentos; é prognóstica, pois fundamenta uma orientação; iniciativa; preocupa-se com o trabalho (vida profissional) dos alunos, é repressiva, previne excessos; e informativa, em relação aos pais dos discentes (PERRENOUD, 1999).

No entanto, a preocupação do ensino está no próprio ensino, no qual o professor em sala de aula transmite aos alunos informações e experiências, como consequência espera que o aluno absorva e reproduza nas avaliações (CAVALCANTI, 2002). Assim, o ensino é o processo que visa à aquisição do conhecimento, no qual a avaliação é elemento fundamental nesse ciclo, sendo possível por meio da mesma verificar o alcance dos resultados pretendidos (MARTINS, 2012).

Dessa forma, a avaliação é o resultado do desempenho do aluno durante o período de execução, ou seja, é verificado se o aluno aprendeu o conteúdo dado pelo docente. Assim, a avaliação, engloba cinco fases, sendo elas: determinação do que se pretende avaliar, indicação se o aluno alcançou o aprendizado, padronização de um tipo de avaliação,

recolhimento das informações e pronunciamento avaliativo. Dentre as formas que as avaliações podem ser aplicadas, destacam-se as seguintes: avaliação individual ou em grupo, aplicação de avaliação direta ou indireta, autoavaliação e provas (NÉRECI, 1986).

Sendo assim, observa-se a partir do Quadro 3 algumas possibilidades de avaliações existentes no cenário educacional.

Quadro 3 – Tipos de Avaliações

Autoavaliação: consiste no aluno refletir sobre si mesmo e avaliar seus resultados alcançados.	Prova Oral: transcorrem por meio de ditado, no qual o professor pede para o aluno falar o que sabe sobre determinado assunto.	Teste-Exercício: aplicação de exercícios com realização imediata.	Teste-Problema: submete-se o aluno a uma situação problemática em que se tem algumas informações e busca-se encontrar outras, através da aplicação do raciocínio.
Prova Escrita Dissertativa: avaliação por meio de verificação profunda com base na escrita de tudo que consta no livro e/ou foi falado pelo professor na abordagem dos conteúdos.	Prova Escrita Objetiva: avaliação por meio de verificação extensiva com base em questões de múltiplas escolhas, no qual permitem avaliar o aprendizado do aluno com precisão, pois somente uma resposta é correta.	Prova Prática: o aluno é colocado diante de uma experiência (concreta ou fictícia), e para solucionar tal situação será necessário utilizar elementos concretos e teóricos.	

Fonte: Elaborado a partir de Néreci (1986).

É importante salientar que as diversas metodologias de ensino apresentadas, no Quadro 3, bem como a participação do aluno em sala de aula, sua assiduidade e pontualidade podem ser utilizadas como parte do processo de avaliação do estudante.

As provas orais, escritas e práticas devem ser aplicadas após os docentes terem ensinado os conteúdos (NÉRECI, 1986). Sendo que as provas e exames são avaliações indispensáveis para analisar a aprendizagem do aluno (NUNES, 2014). No entanto, provas, exames, chamadas orais e exercícios evidenciam a predominância educacional da necessidade de exatidão da reprodução do conteúdo aplicado em sala de aula (MIZUKAMI, 1992). Porém, interrogatórios orais, provas e trabalhos escritos restringem-se à aplicação dos conhecimentos memorizados pelos alunos (MARTINS, 2012).

Diante disso, a proposta do estudo está em identificar as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes dos cursos de ciências contábeis, por meio do questionário adaptado de Dias (2008) e Silva (2014), no qual dentre o conjunto de estratégias disponibilizado, cabe ao docente assinar as que utiliza em sala de aula.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa teve como o objetivo identificar quais estratégias de ensino são utilizadas pelos docentes de ciências contábeis e, para tanto, é classificada como pesquisa

descritiva em seus objetivos, segundo entendimento de Richardson (2017) e *survey*, em seus procedimentos de realização, segundo Creswell (2021).

A população do estudo é composta por docentes das universidades brasileiras públicas e privadas, que lecionam no curso de Contabilidade, na modalidade presencial, e a amostra conta com docentes cujas universidades forneceram em seus endereços eletrônicos contato de *e-mail* da coordenação e/ou secretaria.

No Relatório da Consulta Avançada por Curso, disponibilizado no portal do Ministério da Educação (MEC, 2022), existem 1408 instituições brasileiras, públicas e privadas, que ofertam o curso de Ciências Contábeis na modalidade presencial. Partindo desse total, foram excluídas dessa relação: as instituições que se encontravam em duplicidade, as instituições que não estavam com o curso Ativo, as instituições que não disponibilizaram contato de *e-mail* e as instituições que em 2022 não ofertaram o curso na modalidade presencial. Sendo assim, a amostra dessa pesquisa se reduziu para 298 instituições. Porém, responderam à pesquisa 135 docentes, que se constitui na amostra efetiva, sendo que 82 lecionam em instituições públicas e 55 em privadas, desse total 2 docentes relatam lecionar em 2 instituições concomitantemente.

Para a realização da pesquisa *survey*, foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado e os dados foram coletados por meio da plataforma *Google Forms*, constituídos por dois blocos: o perfil dos respondentes (bloco 1) e estratégias de ensino (bloco 2), para a elaboração dos questionamentos neste segundo bloco, foram adaptados os instrumentos de Dias (2008) e Silva (2014).

Como forma de contato com o participante, foi inicialmente enviada Carta Convite por *e-mail*, como forma de assentimento para participação na pesquisa. A próxima etapa foi o envio do *link* do questionário, sendo que a primeira página continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, na sequência, abriam-se as questões.

Esse estudo segue os preceitos da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes da pesquisa. Assim, após a aprovação do Comitê de Ética, pelo Parecer Consubstanciado nº 5.550.690, foi iniciada a coleta de dados, por meio do envio do instrumento para os *e-mails* dos docentes, coletados nos endereços eletrônicos das instituições. Também foi efetuada postagem no *Facebook*, *Instagram*, *LinkedIn* e compartilhado em grupos de *WhatsApp* docentes.

Os dados coletados foram organizados em planilha eletrônica e foram analisados de forma descritiva, conforme os pressupostos de Creswel (2021). Dessa forma, cada estratégia de ensino assinalada pelo docente respondente foi equivalente a 1 ponto, assim, as respostas foram somadas e cada respondente obteve um escore, que possibilitou ranquear as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes para o ensino de Contabilidade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Perfil dos Respondentes

A seguir é apresentado o perfil dos respondentes da pesquisa, como forma de descrever as características, especificamente a formação, o cenário de trabalho, as disciplinas ministradas e as regiões a que pertencem os docentes que contemplam a amostra desse estudo. Diante disso, observa-se na Tabela 1 as características pessoais dos docentes que responderam a essa pesquisa.

Tabela 1 – Perfil dos respondentes

Gênero	Masculino		Feminino		Prefiro não responder	Tota l	
	77		57		1	135	
Idade	Até 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos	60 a 69 anos	Acima de 70 anos	135
	1	27	54	35	15	3	
Estado civil	Solteiro(a)	Casado(a)/União Estável		Separado(a)/Divorciado(a)	Viúvo(a)	135	
	26	95		12	2		
Filhos / Enteados	Não	Sim, menores de 14 anos	Sim, maiores de 14 anos	Sim, menores e maiores de 14 anos		135	
	40	36	49	10			

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se, pelo exposto na Tabela 1, que em relação ao gênero a maior parte foi masculino, com 77 (aproximadamente 33%) do total de 135 respondentes. Apesar de, no ensino superior de ciências contábeis, ser realidade em sala de aula que a maioria seja do gênero feminino, nota-se que estas estudantes ainda não alcançaram maioria na profissão docente. Essa afirmação fica confirmada pelos achados do estudo de Silva *et al.* (2014) em que 70% dos estudantes de ciências contábeis respondentes eram do gênero feminino.

A faixa etária predominante foi de 40 a 49 anos, com 54 docentes (40% do total), esta estatística, em relação às universidades públicas, se corrobora pela iniciação na carreira após a conclusão do mestrado e doutorado.

Em relação ao estado civil, a maioria 95 (aproximadamente 70%) do total de 135 docentes é casado ou está na condição de união estável, que leva ao entendimento de que moram com suas famílias e constituem renda para tal, fato que pode ser reforçado pela mesma proporção 70% dos docentes respondentes possuírem filhos, menores ou maiores de 14 anos.

Na sequência, buscou-se conhecer a formação dos docentes que constituem a pesquisa, apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 – Formação dos respondentes da pesquisa

Formação	Não possui	Área de Negócios	Área de Humanas	Área das Exatas	Área Militar	Área de Agrárias	Total
Graduação	0	126	11	6	1	0	144
Mestrado	8	95	7	18	1	6	135
Doutorado	42	57	15	9	0	12	135

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, na Tabela 2, que, dos 135 docentes que participaram da pesquisa, alguns deles possuem mais de uma graduação, o que resultou em 144 graduações ao total. A área de negócios, em que foram considerados os cursos de administração, ciências contábeis, controladoria, gestão, estratégia em negócios, estratégia empresarial, finanças e turismo, foi predominante com 126 (aproximadamente 87%) do total de 144.

Em relação ao mestrado, a área de negócios também concentra a maioria, 95 (aproximadamente 70%) do total de 135 docentes. Destaca-se que apenas 8 docentes não possuem mestrado.

Já em relação ao doutorado, o panorama é diferente, pois 42 (aproximadamente 31%) docentes não possuem esta formação, talvez por atuarem em instituições particulares. No entanto, dentre os 93 que possuem doutorado, a maioria (57) concluiu na área de negócios também, fato que força a área de ensino contábil.

Sobre o cenário do trabalho dos docentes segue a Tabela 3.

Tabela 3 – Cenário do trabalho dos respondentes

Instituição	Tempo de docência	Atuação	Cargo de gestão	Formato de ensino no último
-------------	-------------------	---------	-----------------	-----------------------------

		universitária				semestre			
P ú b l i c a	82	Até 4 anos	1 1	Graduação	64	Não	6 5	Presencial	9 2
		5 a 9 anos	1 8	Especialização	1	Sim, diretor(a)	2	Híbrido, com aulas	2
		10 a 14 anos	3 3	Mestrado	1	Sim, coordenador(a)	4 4	presenciais e síncronas	2
		15 a 19 anos	2 4	Graduação e Especialização	31	Sim, comissões	1 2	Híbrido, com aulas	6
		20 a 24 anos	2 4	Graduação e Mestrado	17	Sim, chefe de departamento	3	presenciais e assíncronas	
P r i v a d a	55	25 a 29 anos	1 0	Mestrado e Doutorado Graduação, Especialização e Mestrado	1 10	Sim, coordenador(a) e comissões	8	Remoto/on- line, com aulas síncronas	1 0
		Acima de 30 anos	1 5	Graduação, Mestrado e Doutorado Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado	4 6	Sim, coordenador(a), diretor(a) e comissões	1	Remoto/on- line, com aulas síncronas e assíncronas	5
		Tota l	13 7	135	135	135	135	135	

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme exposto na Tabela 3, nota-se que a maioria dos professores lecionam em instituições públicas, que representam 82 (aproximadamente 60%) dentre as 137 instituições de atuação destes docentes. O tempo de docência universitária predominante foi entre 15 e 24 anos de atuação com 48 docentes. No entanto, ressalta-se que 106 docentes possuem mais de 9 anos de experiência, fato que reitera um corpo docente experiente e qualificado, se relacionado com a formação de doutorado destes.

Em relação à atuação na graduação, mestrado e doutorado, destaca-se que 64 (aproximadamente 47%) do total de 135 docentes leciona apenas na graduação. Entende-se que a atuação apenas na graduação se distingue das demais (especialização, mestrado e doutorado), devido, especialmente à atuação no ensino *stricto sensu*, que abrange atividades de pesquisa com mais profundidade, atuação em grupos de pesquisa, emissão de pareceres *ad hoc* para periódicos e órgãos de fomento, maior carga horária de orientação, etc.

Sobre a atuação em cargos de gestão, 70 docentes (aproximadamente 52%) do total de 135 se envolve, para além da docência, em atividades de gestão das instituições. Fato que se lastreia com a informação de que grande parte da amostra é oriunda de instituições públicas, ambiente em que é comum a formação de muitas comissões de trabalho e a gestão é efetivada pelos próprios docentes.

Como o período de coleta de dados foi ao final do período pandêmico, foi questionado aos docentes o formato de ensino que estavam lecionando, a intenção foi verificar se aqueles docentes que atuavam no ensino remoto, com aulas síncronas e assíncronas, utilizavam maior número de estratégias de ensino. Nesse quesito, a pesquisa evidenciou que 92 docentes lecionaram no último semestre na modalidade presencial, 28 em formato híbrido e 15 apenas no ensino remoto, inviabilizando este tipo de análise.

No que tange às áreas em que os docentes respondentes lecionam, vide Tabela 4.

Tabela 4 – Área de Atuação dos Docentes

Disciplina/Área de atuação	Quantidade
Contabilidade em Geral	111
Prática e Pesquisa	31
Finanças e Estatística	24
Contabilidade Pública	13
Contabilidade Societária	11
Contabilidade Rural, Ambiental e Sustentável	10
Recursos Humanos	6
Contabilidade Hoteleira	2
Contabilidade Hospitalar	2
Direito	2
História da Contabilidade	1
Total	213

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que o total de respostas da Tabela 4 excede os 135 docentes que responderam à pesquisa, isso é devido a 55 docentes lecionarem mais de uma disciplina, assim, a média é de aproximadamente 1,5 disciplina de atuação por docente. Salienta-se que cada disciplina contempla as nomenclaturas afins das áreas. Percebe-se que a maioria (111) dos respondentes atuam na área de contabilidade geral (aproximadamente 52%). Porém, menos de 1% dos docentes atua nas áreas de história da contabilidade, contabilidade hoteleira, contabilidade hospitalar e direito.

Assim como no estudo de Marques e Biaviatti (2019), em que a área de formação básica, ou seja, de contabilidade em geral foi mais representativa na amostra analisada, neste estudo o resultado foi semelhante, dado que a carga horária de contabilidade geral é maior do que as disciplinas especializadas dentre as 3000 horas mínimas de um curso de graduação de ciências contábeis.

Em relação às regiões onde se localizam as instituições em que os docentes atuam, informa-se que, a maioria, 56 docentes atuam na região sul do Brasil (22 no PR, 22 no RS e 12 em SC); 38 na região sudeste (17 em MG, 5 no RJ e 16 em SP); 22 na região centro-oeste; 19 na região nordeste e 2 na região norte do país, levando-se em consideração que ao total são 135 docentes, mas que 2 lecionam em 2 instituições concomitantemente, fato que leva à soma de 137. Destaca-se que não houve respondentes em 6 estados brasileiros, sendo eles: Espírito Santo (região sudeste); Acre, Amapá, Rondônia, Roraima e Tocantins (região norte).

4.2 Estratégias de Ensino Utilizadas pelos Docentes

Essa seção abrange as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes do curso de ciências contábeis, respondentes dessa pesquisa, sendo possível observar, de acordo com a Tabela 5, as metodologias de ensino adotadas para o ensino de contabilidade. Destaca-se que cada respondente marcou livremente a quantidade de metodologias de ensino que utilizava na época em suas aulas.

Tabela 5 – Metodologias de ensino

Metodologias de Ensino	Quantidade	%
Exercício	112	11,5%
Aula Expositiva Dialogada	99	10,2%
Aula Expositiva	97	10,0%
Aula Prática	83	8,5%
Estudo de Caso	79	8,1%
Discussão	58	6,0%
Seminário	57	5,9%
Debate	51	5,2%
Pesquisa	41	4,2%
Leitura	34	3,5%
Palestra	32	3,3%
Estudo de Texto	31	3,2%
Jogos	29	3,0%
Estudo Dirigido	27	2,8%
Laboratório	25	2,6%
Problema	24	2,5%
Mapa Conceitual	22	2,3%
Projeto	14	1,4%
Fórum	12	1,2%
Exposição e Visita Técnica	8	0,8%
Painel	7	0,7%

Oficina e <i>Workshop</i>	6	0,6%
Estudo Individualizado	5	0,5%
Tempestade Cerebral	5	0,5%
Dramatização	4	0,4%
Grupo de Verbalização e de Observação	3	0,3%
Portfólio	3	0,3%
Criação de Vídeos com Entrevistas	1	0,1%
Vídeos	1	0,1%
<i>Podcasts</i>	1	0,1%
Mapas Mentais	1	0,1%
Simpósio	0	0,0%
Total	972	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 5 apresenta as metodologias de ensino ranqueadas. Nota-se que a aplicação de exercício como metodologia de ensino foi a mais citada, com 112 vezes; em segundo lugar, a aula expositiva dialogada (99) e a aula expositiva (97); na sequência, aula prática (83) e estudo de caso (79). Somadas até aqui, essas metodologias perfazem aproximadamente 48% do total, fato que indica que aula tradicional predomina entre os docentes respondentes, ou seja, metodologias ativas ou inovadoras têm baixa aplicação entre esses docentes.

Desse modo, percebe-se que as Metodologias de Ensino mais utilizadas pelos docentes respondentes dessa pesquisa (Exercício, Aula Expositiva Dialoga e Aula Expositiva básica) também são as mais utilizadas em um curso de graduação em Ciências Contábeis de uma Universidade Catarinense, conforme achados do estudo de Marques e Biavatti (2019). Considerando-se que o período de análise dos autores foi de 2007 a 2015, nota-se que passados sete anos, o cenário permanece em torno da aula tradicional.

Na pesquisa de Silva *et al.* (2014), a aula expositiva também foi uma das metodologias mais utilizadas, assim como na pesquisa de Leal e Borges (2014, 2016). Conforme os achados do estudo de Mazzione (2013), na percepção dos estudantes, a aplicação de exercícios é a estratégia mais eficaz na aprendizagem de contabilidade e facilita o aprendizado (Leal e Borges, 2016).

O estudo de caso, que obteve a 5ª posição no *ranking* desta pesquisa, pode gerar benefícios na aprendizagem, pois, conforme Vendramin e Araújo (2020), o recurso permite passar de uma abordagem puramente técnica, de escrituração, na qual se parte das contas rumo às demonstrações financeiras (aula tradicional), para o inverso, partir das demonstrações financeiras para as contas contábeis (metodologia ativa) pode resultar em

aumento de aprovação, redução de evasão da disciplina, já que representa uma perspectiva de articulação entre o conhecimento teórico e a prática profissional.

A Tabela 6 contempla os recursos didáticos utilizados pelos docentes respondentes da pesquisa.

Tabela 6 – Recursos didáticos

Recursos Didáticos	Quantidade	%
<i>Data Show / Projetor Multimídia</i>	157	17,0%
Computador	94	10,2%
Ambiente Virtual de Aprendizagem	90	9,8%
Artigos	84	9,1%
Internet	77	8,3%
Quadro	74	8,0%
Livro	58	6,3%
Leituras Complementares	56	6,1%
Apostila	43	4,7%
Texto	37	4,0%
<i>Google Classroom</i>	35	3,8%
Laboratório de Informática	33	3,6%
<i>Softwares</i>	33	3,6%
Filmes	29	3,1%
Retroprojetor	10	1,1%
<i>Google Apps for Education</i>	7	0,8%
<i>Digital Versatile Disc (DVD)</i>	1	0,1%
<i>Flip Chart</i>	1	0,1%
<i>Podcasts</i>	1	0,1%
<i>Kahoot</i>	1	0,1%
<i>Mentimeter</i>	1	0,1%
<i>Thinglink</i>	1	0,1%
Total	923	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se, a partir da Tabela 6, que o recurso didático *data show/projetor multimídia* é o mais utilizado entre os docentes, pois foi citado 157 vezes (17,0%) do total de 923 menções; seguido do computador (94, 10,2%); na sequência, encontra-se o ambiente virtual de aprendizagem (90, 9,8%), depois os artigos (84, 9,1%), a internet (77, 8,3%) e o quadro (74, 8%). Somados, esses 6 recursos alcançam aproximadamente 62% do total, sendo assim os mais representativos em termos de usabilidade pelos docentes participantes da pesquisa, os demais 16 recursos ficam com os 38% restantes de menções.

A pesquisa aponta que os Recursos Didáticos tecnológicos são os mais utilizados pelos docentes respondentes da pesquisa (*Data Show*, Computador de forma geral e Ambiente Virtual de Aprendizagem), o que reforça que a utilização da tecnologia está cada vez mais colaborativa à educação (PETRUCCI; BATISTON, 2006), sendo que o *Data Show* é visto como facilitador do ensino nas Aulas Expositivas (MASETTO, 2012). Os estudantes entendem dessa forma também, mas ressaltam que se encaixa no modelo passivo de educação. (SILVA *et al.*, 2014). No estudo de Mazzioni (2013), o recurso *data show* também foi o mais utilizado.

Nota-se uma evolução, se comparado ao estudo de Marques e Biavitti (2019), que em 1º lugar identificou o projetor multimídia, assim como neste estudo, porém a 2ª colocação foi para o quadro, que figurou em 6º lugar neste estudo, demonstrando, assim, que é um recurso que está perdendo espaço para os recursos tecnológicos.

Na Tabela 7 apresenta-se as Avaliações utilizadas pelos docentes respondentes da pesquisa.

Tabela 7 – Avaliações

Avaliações	Quantidade	%
Exercício	98	11,0%
Prova Teórica	84	9,5%
Assiduidade e Pontualidade	66	7,4%
Estudo de Caso	65	7,3%
Prova Prática	58	6,5%
Seminário	47	5,3%
Trabalho Escrito	45	5,1%
Aula Prática	43	4,8%
Participação em Aula	43	4,8%
Aula Expositiva	42	4,7%
Aula Expositiva Dialogada	38	4,3%
Discussão	36	4,1%
Debate	29	3,3%
Pesquisa	24	2,7%
Estudo Dirigido	20	2,3%
Relatório	18	2,0%
Problema	15	1,7%
Estudo de Texto	14	1,6%
Mapa Conceitual	13	1,5%
Projeto	13	1,5%
Jogos	12	1,4%
Leitura	11	1,2%
Palestra	11	1,2%

Simulado	9	1,0%
Estudo Individualizado	8	0,9%
Laboratório	8	0,9%
Fórum	5	0,6%
Painel	2	0,2%
Tempestade Cerebral	2	0,2%
Quiz	2	0,2%
Dramatização	1	0,1%
Exposição e Visita Técnica	1	0,1%
Grupo de Verbalização e de Observação	1	0,1%
Oficina e <i>Workshop</i>	1	0,1%
Portfólio	1	0,1%
Simpósio	1	0,1%
Gravação de <i>Podcast</i>	1	0,1%
Total	888	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, por meio da Tabela 7, que a avaliação por meio de exercícios foi a mais citada, 98 vezes (11,0%) do total das 888 menções. Em segundo lugar está a prova teórica, 84 vezes (9,5%), após a assiduidade e pontualidade (7,4%), depois o estudo de caso (7,3%). Somados esses 4 tipos de avaliações, alcançam, aproximadamente, 38% do total de 888 menções, em contrapartida do restante, aproximadamente, 62%, para as demais 33 possibilidades listadas.

Silva *et al.* (2014) identificaram em seu estudo a prova como critério mais frequente de avaliação, que neste estudo figurou em segundo lugar. Porém, destaca-se que aspectos comportamentais como assiduidade e pontualidade não constavam no estudo dos autores e que obtiveram a terceira posição como critérios de avaliação nesta pesquisa, fato que leva à reflexão sobre essa inserção, para que no futuro talvez possam ser elencados outros aspectos comportamentais.

Também é possível observar que as avaliações apontadas como as mais utilizadas pelos docentes respondentes da pesquisa (exercícios e prova teórica) caracterizam a necessidade do aluno em reproduzir o conteúdo aplicado em sala de aula (MIZUKAMI, 1992), no qual a prova é restrita à memorização do aluno (MARTINS, 2012).

No estudo de Marques e Biaviatti (2019), os exercícios são bastante utilizados, tanto na formação básica, quanto profissional, quanto teórico-prática, também foram mais utilizados entre docentes com graduação, especialização, mestrado e doutorado, fato que reforça o recurso como ferramenta efetiva de aprendizado no ensino contábil, independente da formação acadêmica do docente responsável pela disciplina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo foi verificar quais estratégias de ensino, em termos de metodologias de ensino, recursos didáticos e instrumento de avaliação, são utilizadas pelos docentes de ciências contábeis. Para tal, foi realizada uma *survey* descritiva com 135 docentes, que atuam em 137 universidades brasileiras, dentre públicas e privadas. A coleta de dados foi via formulário eletrônico, encaminhado por *e-mail* e via redes sociais, após o estudo ser aprovado pelo comitê de ética em pesquisa.

Os resultados indicam que as estratégias de ensino mais utilizadas pelos docentes dos cursos de ciências contábeis respondentes da pesquisa são: metodologia de ensino, exercício, aula expositiva dialogada, aula expositiva básica, aula prática; recursos didáticos – *data show*, computador, ambiente virtual de aprendizagem; avaliação – exercícios, prova teórica, assiduidade e pontualidade e estudo de caso.

O estudo limita-se à dificuldade de localizar os professores em suas instituições de ensino, bem como a adesão e colaboração para participação da pesquisa. Também se pondera como limitação dessa pesquisa a análise quantitativa, dado que a análise qualitativa poderá trazer riqueza e profundidade nas informações. Nesse sentido, indica-se para pesquisas futuras a abordagem qualitativa e profunda do instrumento.

Os resultados do estudo contribuem com a investigação das estratégias de ensino utilizadas no ensino superior de contabilidade, dado que os docentes são bacharéis e não têm formação pedagógica e evidenciar a *práxis* docente pode instigar o uso de metodologias inovadoras em suas salas de aula, que podem contribuir com o aprendizado do discente.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, S.; PLACIDO, R. L.; PLACIDO, I. T. M. A formação docente e o tecnicismo pedagógico: um desafio para a educação contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 1652-1668, ago., 2020. Doi: 10.21723/riaee.v15iesp2.13837

ALMEIDA, A. F. M.; MENDONÇA, W. S.; NGANGA, C. S. N.; SOARES, M. A. Estratégias de Ensino Aplicadas à Educação Contábil: um estudo sob a percepção dos docentes. In: CONGRESSO UFSC DE CONTROLADORIA E FINANÇAS, 6. Florianópolis, 2015. **Anais [...]** UFSC: Florianópolis, 2015.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7. ed., Joinville: Univille, 2012, p. 67-100.

AZAMBUJA, J. Q.; SOUZA, M. L. R. O estudo de texto como técnica de ensino. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 23. ed., Campinas: Papirus, 2011, p. 49-66.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 33. ed., Petrópolis: Vozes, 2016.

CARMO, R. O. S.; FRANCO, A. P. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, p. 1-29, ago., 2019. Doi: 10.1590/0102-4698210399.

CARVALHO, I. M. **O processo didático**. 2., ed., Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 2., ed., Petrópolis: Vozes, 2000, 211-222.

CITTADIN, A.; SANTOS, A. P.; GUIMARÃES, M. L. F.; GIASSI, D. O uso de metodologias ativas no ensino da contabilidade de custos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, Foz do Iguaçu, 2015. **Anais [...]** ABC: Foz do Iguaçu, 2015.

COSTA, M. C.; SOUZA, M. A. S. O uso das tics no processo ensino e aprendizagem na escola alternativa “lago dos cisnes”. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 2, n. 2, p. 220-235, ago./dez., 2017. Doi: 10.22408/rev22201770220-235.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativos e misto**. 5. ed., Porto Alegre: Artmed, 2021.

DIAS, R. B. **Estratégias de ensino utilizadas pelos professores do curso de administração de empresas da UNIVILLE: contribuições na aprendizagem dos alunos**. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

FARIA, F. L.; FREITAS-REIS, I. A percepção de professores e alunos do ensino médio sobre a atividade estudo de caso. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 319–333, abr./jun., 2016. Doi: 10.1590/1516-731320160020004.

FARIAS, P. H. F. Informática educacional: aplicativos google apps for education como ferramenta de apoio ao professor. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA "EDUCAÇÃO E DILEMAS CONTEMPORÂNEOS", 17, Londrina, 2017. **Anais [...]** SEDU: Londrina, 2017.

FIORI, R.; GOI, M. E. J. O Ensino de Química na plataforma digital em tempos de Coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, p. 218-242, 2020. Doi: 10.15536/thema.V18.Especial.2020.218-242.1807.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. 2. ed., São Paulo: Atlas, 2018.

GODOY, A. S. Revendo a aula expositiva. In: MOREIRA, D. A. (org.). **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. 2. ed., São Paulo: Pioneira, 2003, p. 75-82.

HERNANDES, D. C. R.; PELEIAS, I. R.; BARNALHO, V. F. O professor de contabilidade: habilidades e competências. In: PELEIAS, I. R. (org.). **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 61-119.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> Acesso em: 11 maio 2022.

HONORATO, H. G; MARCELINO, A. C. K. B. A educação brasileira e a pandemia covid-19: alinhavos entre o ensino remoto e a aprendizagem dos estudantes. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E INTERVENÇÃO SOCIAL, 9, Portugal: CICS.NOVA.IPLeiria e ESECS.Politécnico de Leiria, 2022. Doi: 10.25766/8tbp-q708.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 02, p. 121-133, jul./dez. 2004.

KENSKI, V. M. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papiros, 2003.

LACERDA, F. C. B.; SANTOS, L. M. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 23, p. 611-627, nov. 2018. Doi: 10.1590/S1414-40772018000300003.

LAMPERT, E. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 131-150, jan./jun., 2008.

LEAL, E. A.; BORGES, A. V. S. Estratégias e métodos aplicados no ensino da Contabilidade: uma análise dos planos de ensino do Curso de Ciências Contábeis de uma

instituição pública brasileira. In: Congresso ANPCONT, 8, 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: ANPCONT, 2014.

LEAL, E. A.; BORGES, M. P. P. Estratégias de ensino aplicadas na área da contabilidade gerencial: um estudo com discentes do curso de ciências contábeis. *Revista Ambiente Contábil – UFRN, Natal-RN*, v. 8, n. 2, p. 1 – 18, jul./dez. 2016.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 107, p. 187-206, jul., 1999. Doi: 10.1590/S0100-15741999000200008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 6. ed., Goiânia: Alternativa, 2021.

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 23. ed., Campinas: Papirus, 2011.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2017.

MALUSÁ, S. Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. In: MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. S. (orgs.). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2003, p. 137-174.

MARION, J. C.; MARION, A. L. C. **Metodologias de ensino na área de negócios: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARQUES, L.; BIAVATTI, V. T. Estratégias aplicadas no ensino da contabilidade: evidências dos planos de ensino de uma universidade pública. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 24-47, maio/ago., 2019. Doi: 10.5007/1983-4535.2019v12n2p24.

MARTINS, J. P. **Didática geral: fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação**. São Paulo: Atlas, 1985.

MARTINS, P. L. O. **Didática**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed., São Paulo: Summus Editorial, 2012.

MASETTO, M.T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2014.

MASSON, T. J. MIRANDA, L. F.; MUNHOZ JUNIOR A. H.; CASTANHEIRA A. M. P. Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 40, Belém, 2012. **Anais [...]** COBENGE: Belém, 2012.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 93-109, jan./jun. 2013.

MCGONIGAL, J. **A realidade em jogo**: porque os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Educação**. Brasília. 2017. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 01 ago. 2022.

MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A.; CASA NOVA, S. P. de C. Técnicas de ensino aplicadas à contabilidade: existe uma receita? In: COIMBRA, C. L. (org). **Didática para o ensino nas áreas de administração e ciências contábeis**. São Paulo: Atlas, 2012.

MIRANDA, S. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8 n. 14, p. 21-34, jan./jun., 2002. Doi: 10.26512/lc.v8i14.2989.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: Editora E. P. U., 1992.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: nossos desafios e como chegar lá. 2. ed., São Paulo: Papyrus Editora, 2007.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015, p. 15 – 33.

MOREIRA, D. A. Elementos para um plano de melhoria do ensino universitário ao nível de instituição. **Revista IMES**, São Caetano do Sul, v.3, n. 9, p. 28-32, maio/ago., 1986.

NADAL, B. G.; PAPI, S. O. O trabalho de ensinar: desafios contemporâneos. In: NADAL, B. G. (org.): **Práticas pedagógicas nos anos iniciais**: concepção e ação. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007, p. 15-33.

NÉRICI, I. G. **Didática**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1986.

NUNES, O. C. **Avaliação escolar no contexto das transições educacionais**: conservação e mudança. 2014. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

PAIVA, J. M. **O método pedagógico Jesuítico**: uma análise “Ratio Studiorum”. Minas Gerais: Imprensa Universitária da Universidade Federal de Viçosa, 1981.

PALMA, D. A.; QUEIROZ, M. R. B. A gestão do currículo do curso superior de Ciências Contábeis. In: PELEIAS, I. R. (org.) **Didática do ensino da contabilidade**: aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 179-223.

PERRAUDEAU, M. **Estratégias de Aprendizagem**: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PERRENOUD, F. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociedade do fracasso. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, I. R. (org.). **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2017.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 20. ed., São Paulo: Cortez, 2017.

RODRIGUES, L. P.; MOURA, L. S.; TESTA, E. O tradicional e o moderno quanto a didática no ensino superior. **Revista científica do ITPAC**, Araguaína, v. 4, n. 3, p. 1-9, jul., 2011.

SILVA, L. C. **Estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação do estudante nos cursos de graduação na área de reabilitação da faculdade de medicina de Ribeirão Preto (Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia)**: percepções de estudantes e de docentes. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Clínica Médica) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

SILVA, U. B.; SANTOS, E. B.; CORDEIRO FILHO, J. B.; BRUNI, A. L. Concepções pedagógicas e mudanças nas práticas contábeis: um estudo sobre o modelo educacional adotado em uma universidade pública e a formação crítico-reflexiva do contador. **Revista de Contabilidade e Controladoria**, v. 6, n. 2, p. 54-66, maio/ago. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TURRA, C. M. G.; ENRICONE, D.; SANT'ANNA, F. M.; ANDRÉ, L. C. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed., Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1991.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. 2. ed., Campinas: NIED/UNICAMP, 1998.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino: por que não?** 13. ed., Campinas: Papirus, 2002.

VENDRAMIN, E. O.; ARAUJO, A. M. P. A teoria da aprendizagem significativa e a estratégia de ensino método do caso: um estudo no ensino superior de contabilidade introdutória. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 13, n. 1, p. 157-179, jan. / abr. 2020. Doi: 10.5007/1983-4535.2020v13n1p157.

WELTER, L.; BRAIBANTE, M. E. F.; KRAISIG, A. R. Estudo de caso no Ensino de Química relacionado à Temática Sementes. **Revista Debates em Ensino de Química**, Recife, v. 4, n. 2, p. 222-236, 2019.

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

MANKE, R. V; GOMES, D. G; TRISTÃO, P. A. Utilização de Estratégias de Ensino: Um Estudo com Docentes de Ciências Contábeis. **Rev. FSA**, Teresina, v. 20, n. 11, art. 6, p. 112-141, nov. 2023.

Contribuição dos Autores	R. V. Manke	D. G. Gomes	P. A. Tristão
1) concepção e planejamento.	X		
2) análise e interpretação dos dados.	X	X	
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.		X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.		X	X