

A DIFUSÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO ATIVAS NO ENSINO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL

*THE DIFFUSION OF ACTIVE TEACHING STRATEGIES IN ACCOUNTING
SCIENCE EDUCATION AT A FEDERAL PUBLIC INSTITUTION*

DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.13059/RACEF.V13I3.865](http://dx.doi.org/10.13059/RACEF.V13I3.865)

Thales Batista de Lima
thalesufpb@gmail.com
Universidade Federal da Paraíba

Data de envio do artigo: 07 de Maio de 2021.

Data de aceite: 28 de Outubro de 2022.

Resumo: O artigo busca compreender a percepção de discentes de um curso de graduação em ciências contábeis em uma instituição de ensino superior em relação ao uso de estratégias de ensino ativas em uma disciplina de cunho teórico-prática. Fundamenta-se pelas discussões teóricas recentes acerca das estratégias de ensino ativas no ambiente de ensino e aprendizagem. Baliza-se pelo interpretativismo, cuja abordagem metodológica é a qualitativa. O estudo ocorre em uma disciplina de um curso de ciências contábeis de uma universidade pública. Foi realizado um grupo focal com estudantes da disciplina, tendo encontrado na análise do discurso a melhor técnica para discutir os resultados. Portanto, foram identificados a satisfação por distintas estratégias de ensino ativas, o impacto delas no desenvolvimento de conhecimentos e competências, além do incentivo ao comprometimento do aluno. Porém, reflete-se fatores mediadores na difusão da aplicação de estratégias de ensino ativas para promover uma formação consistente. Conclui-se que a difusão por tal uso nos cursos de ciências contábeis ainda apresenta algumas barreiras a serem superadas.

Palavras-chave: Estratégias de ensino ativas. Ensino. Ciências contábeis.

Abstract: *The article seeks to understand the perception of students of an undergraduate course in accounting sciences at a higher education institution in relation to the use of active teaching strategies in a discipline of theoretical and practical nature. It is based on recent theoretical discussions about active teaching strategies in the teaching and learning environment. It is guided by interpretativism,*

whose methodological approach is qualitative. The study takes place in a discipline of an accounting science course at a public university. A focus group was held with students of the discipline, having found in discourse analysis the best technique to discuss the results. Therefore, satisfaction with distinct active teaching strategies was identified, their impact on the development of knowledge and skills, in addition to encouraging student commitment. However, mediating factors are reflected in the dissemination of the application of active teaching strategies to promote consistent training. It is concluded that the diffusion for such use in the courses of accounting sciences still presents some barriers to be overcome.

Keywords: *Active teaching strategies. Teaching. Accounting sciences.*

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior passa por mudanças em seu processo de ensino e aprendizagem, no qual docentes tem revisto a sua forma de ensinar e discentes também tem recorrido a diferentes maneiras de aprender. Tornar isso mais compatível, alinhando teoria e prática, é um dos desafios enfrentados por diversos cursos. Até porque alguns deles, como é o caso de ciências contábeis, não apresenta estudos tão aprofundados no campo das metodologias de ensino ativas, sendo oportuno analisá-las à luz de teorias educacionais (LIMA; SILVA, 2017; VENDRAMIN; ARAUJO, 2020).

Para Lima (2020), diversas teorias de aprendizagem balizam-se pelas estratégias de ensino ativas. Assim, partindo do pressuposto de uma perspectiva construtivista e andragógica para o ensino superior, torna-se mais compreensível a temática das estratégias de ensino ativas. Segundo Vendramin e Araujo (2020), entender o processo de aprendizagem é uma etapa essencial no direcionamento dos passos pedagógicos em sala de aula. Além de ajudar no planejamento e condução de uma disciplina, bem como o seu processo avaliativo.

Entretanto, Ribeiro e Ribeiro (2019)

relatam que a produção acadêmica de contabilidade na área de educação contábil é incipiente, sobretudo, quando aborda o tema das estratégias de ensino ativas, tão necessário para criar valor acadêmico na literatura científica. Corroborar-se com tal entendimento o estudo de Soschinski, Schlup e Domingues (2019) ao identificar que em 2015 foi o ano, considerando a última década, que foi possível levantar um maior número de publicações referente ao assunto de processo de aprendizagem relacionado com metodologias ativas no ensino de ciências contábeis.

Desse modo, é instigante contribuir com esta temática para a área de ciências contábeis, uma vez que o papel da contabilidade é indispensável para a gestão de qualquer entidade organizacional (RAMALHO et al, 2019). Nesse sentido, refletir sobre a formação dos contadores perpassa pelo campo do ambiente educacional deles para que possam obter um aprendizado mais condizente com sua realidade profissional. E isso representa a importância que as estratégias de ensino ativas podem exercer no aporte desse processo formativo dos alunos.

Assim, este estudo envolve a participação de estudantes de uma turma do curso de bacharelado em ciências contábeis de uma universidade pública federal com o uso de estratégias de ensino ativas pelo docente da disciplina de introdução à administração. Para tanto, objetiva-se compreender a percepção de discentes de um curso de graduação em ciências contábeis em uma instituição de ensino superior em relação ao uso de estratégias de ensino ativas em uma disciplina de cunho teórico-prática.

2 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO ATIVAS NO AMBIENTE DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Sabe-se que a sala de aula é o local mais utilizado no ensino superior para estimular o aluno em seu processo de aprendizagem. Este ambiente, em termos institucional e estrutural (LIMA; SILVA, 2017), por vezes, favorece poucos recursos para facilitar a difusão de estratégias de ensino ativas. Ademais, depara-se com um ambiente de perfis estudantis heterogêneos.

Por isso, torna-se fundamental a compreensão acerca dos estilos de aprendizagem desses estudantes, pois determinados estilos podem ser mais propensos a aceitação de certas estratégias de ensino ativas (SILVA et al, 2019).

Segundo Butzke e Alberton (2017) e Lizote et al (2019), os estilos de aprendizagem demonstram o comportamento do indivíduo e sua capacidade de perceber, absorver e processar informações advindas do ambiente para transformar efetivamente em conhecimentos. Aliás, os estilos de aprendizagem e a experiência profissional dos estudantes, de acordo com Schmitt et al (2019), possuem inter-relação com o ambiente de aprendizagem e as metodologias de ensino utilizadas. Assim, as estratégias de ensino ativas, por se balizar em uma perspectiva teórica andragógica (CONCEIÇÃO NETO; MOURA, 2019), quando bem aplicada para o alcance de diferentes estilos podem enriquecer a prática acadêmica (ABREU et al, 2020), incentivar a criatividade e o senso crítico, potencializar o relacionamento interpessoal e desenvolver a prática reflexiva.

Destarte, a reflexão dos próprios alunos pode servir até para aprimoramentos na forma como o docente conduz o uso das estratégias de ensino ativas (Fajriah, 2017), aproximando-se das necessidades dos distintos perfis dos discentes, além de amadurecer a sua competência pedagógica. Seitova (2019) identifica os professores que também usam de práticas reflexivas como mais predispostos a rever seu papel docente, examinando o que pode ser ajustado para encorajar os alunos a se tornarem participantes ativos de sua aprendizagem.

Entretanto, é sabido que há docentes que ainda resistem ao uso de estratégias de ensino ativas (LIMA, 2020) por motivos que envolve a sua própria concepção do que é ser docente, podendo crer ser somente um profissional que realiza um trabalho como qualquer outro até o entendimento de ser um agente que transforma as pessoas e a si mesmo (SANTOS; SILVA, 2019). Outros motivos tangenciam pela fragilidade da interdisciplinaridade, uma vez que esta proporciona uma visão sistêmica

sobre a profissão (ALVES et al, 2019), e a falta de comprometimento e maturidade dos alunos que desencadeiam até mesmo em práticas desonestas (SINGH et al, 2020).

Ayish e Deveci (2019) contrariam o argumento de que falta responsabilidade aos alunos pelo seu aprendizado ao constatarem que eles até agem responsabilmente em atividades de aprendizagem, mas que não são de se responsabilizar pelo aprendizado dos seus colegas. E a aprendizagem baseada em equipes é bastante apregoada pelas estratégias de ensino ativas. Por isso deles serem avaliados pelos professores como irresponsáveis pelo seu aprendizado.

Por sua vez, Aguiar e Silva (2019) acrescentam que tal capacidade de responsabilidade está condicionada as influências exercidas pelos fatores demográficos, sociais e acadêmicos. Ou seja, quanto mais o aluno buscar por um aprendizado autorregulado no decorrer de sua trajetória acadêmica-profissional, colaborado por meio do fomento de estratégias de ensino ativas, maior a probabilidade de melhorar seu desempenho de modo comprometido com seu processo de aprendizagem.

Todavia, destaca-se que a resistência na propagação das estratégias de ensino ativas em sala de aula ocorre também em virtude da falta de domínio sobre tais estratégias por elas, muitas vezes, exigir certo conhecimento em aparatos tecnológicos. Isso gera insegurança na aceitação de ferramentas tecnológicas pelos docentes para usar em suas metodologias de ensino (PINTO et al, 2019).

Enquanto alguns professores ainda têm receio na utilização das estratégias de ensino ativas outros estimulam a sua difusão no ambiente de ensino-aprendizagem, conforme apontam Segolsson e Hirsh (2019), na qual há docentes que identificam algumas habilidades essenciais para um ensino bem-sucedido. Assim, essas habilidades envolvem a criação criativa e sistemática de relacionamentos, demonstração do docente querer estar próximo do aluno, esforço contínuo na sua ação docente, compartilhamento da responsabilidade do

aprendizado em conjunto com os discentes, desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem e estabelecimento de confiança e sensação de segurança no ambiente da sala de aula.

Um estudo realizado por Nagib e Silva (2020) evidencia que o ciclo de vida docente e a qualificação pedagógica e profissional estão positivamente relacionados com a adoção de estratégias de ensino ativas. Em compensação, a qualificação acadêmica está negativamente relacionada com essa adoção. Nesse sentido, reflete-se o quanto a formação docente no ambiente universitário, via programas de pós-graduação, tem propiciado a aquisição de conhecimentos acerca da modernização do ambiente de ensino.

Segundo a pesquisa levantada por Marques e Biavatti (2019), o grau de titulação do professor não interfere necessariamente no uso diversificado de estratégias de ensino, visto que docente com doutorado acabaram apresentando menor repertório de estratégias declaradas. É tanto que Mirici e Uzel (2019) sugerem que a auto eficácia de docentes no que tange ao conhecimento e aplicação de estratégias de ensino ativas é preponderante na capacidade de eles executarem, com confiança e facilidade, em sala de aula para tornar mais significativo as experiências vivenciadas pelos alunos (ALVES et al, 2019).

Doravante, quanto maior a oferta diferenciada de estratégias de ensino ativas pelo corpo docente de um curso, possivelmente, mais consistente se torna a formação pela aproximação dos conteúdos ministrados com o contexto de trabalho a partir de um aprendizado experiencial diversificado. Dessa forma, Salvador e Ikeda (2019) destacam que as experiências vivenciadas e compartilhadas, aliadas ao uso das estratégias de ensino ativas, possibilitam um aprendizado bem mais valoroso, com melhor aproveitamento dos estudantes e uma relação mais afinada entre professor e aluno.

Para tanto, esses autores propagam a utilização de metodologias ativas como a aprendizagem baseada em problemas, método de casos e aprendizagem baseada em projetos.

Estas são vistas como estratégias que atendem a diferentes estilos de aprendizagem e promove o reforço da significação, mobilização e motivação dos alunos. Isto é, tornam-se uma alternativa para os alunos vivenciar o contexto da vida profissional a partir da solução de problemas vinculados às temáticas relacionadas ao campo de atuação do estudante. Com isso, contribui de modo eficaz para o raciocínio lógico e julgamento clínico entre os estudantes no sentido de estarem mais aptos em sua atuação profissional (SILVA et al, 2018; ALARCON et al, 2018).

Lima (2020) apontam que além destas, existem outros tipos de estratégias de ensino ativas, sendo ainda usadas de maneira difusas devido, até mesmo, os conflitos existentes em sua própria denominação entre os estudiosos desta área (SOSCHINSKI; SCHLUP; DOMINGUES, 2019). Essa diversificação de tipos, em linhas gerais, oferece um alinhamento entre a formação acadêmica e as demandas do mercado (SOARES et al, 2019).

Dentre as que tem se destacado recentemente, sobretudo, no ensino de ciências contábeis, há a gamificação, cujas técnicas usadas permitem maior qualidade visual dos instrumentos, espírito de competição e cooperação, além do desempenho dos alunos na execução das tarefas (SOUZA et al, 2018). Ademais, tem-se o método de casos que consiste em aproximar os alunos do mercado por meio de casos reais de empresas próximas ao cotidiano dos estudantes (VENDRAMIN; ARAUJO, 2020).

Por outro lado, a técnica multidimensional de ensino é outra estratégia ativa que tem sido pertinente no processo formativo de alunos através do engajamento com startups, proporcionando aos discentes um aprendizado via troca de experiências situada em um determinado contexto (MINEIRO et al, 2020). Já Tahsaldar e Semaan (2018) apresentam a história em quadrinhos com fins didáticos na promoção de capacidade inovativa e criativa a partir do ferramental toondoo como um facilitador na execução da estratégia.

Por falar em aparato tecnológico como

forma de auxiliar a aplicação de estratégias de ensino ativas, o estudo de Bernal et al (2019) mostra o uso de um aplicativo denominado contábil quiz por discentes de ciências contábeis em seu processo de ensino-aprendizagem, no qual seu uso foi percebido como satisfatório por facilitar e agilizar o estudo dos conteúdos e seu acesso. Reflete-se, ainda, que por ser uma tecnologia móvel, foi avaliado positivamente, uma vez que permite seu uso em outros ambientes além da sala de aula, ampliando a concepção do ambiente de ensino-aprendizagem.

Porém, a utilização e difusão das estratégias de ensino ativas perpassa em modificações no papel do docente para considerar novas dinâmicas de trabalho que exigem maior tempo de preparação das aulas e a necessidade de atualização teórica e pedagógica. Aliás, é preciso também contar com infraestrutura adequada e apoio institucional (LIMA; SILVA, 2017; SOARES et al, 2019).

Para Salvador e Ikeda (2019), os desafios envolvem a maturidade dos alunos para elevar a sua participação em sala de aula, a disposição dos estudantes em se atualizarem, mudança na cultura de ensino para engajamento do corpo docente, necessidade de coerência no processo de avaliação por parte dos professores e alterações nos espaços físicos do ambiente de ensino-aprendizagem.

No entanto, é fundamental que o ensino em ciências contábeis possa avançar com destino ao uso de estratégias de ensino ativas, pois Sousa e Miranda (2019) revelam que as lacunas entre formação e qualificação dos acadêmicos de contabilidade nas instituições de ensino superior são preocupantes. Isso tem ocasionado certas dificuldades dos estudantes em adquirir experiências práticas da rotina contábil pela fragilidade no desenvolvimento de competências, resultando em uma insegurança para uma atuação profissional.

3 METODOLOGIA

A pesquisa tem o intuito de compreender a percepção de discentes de um curso de graduação em ciências contábeis em uma

instituição de ensino superior em relação ao uso de estratégias de ensino ativas em uma disciplina de cunho teórico-prática. Para isso, tem-se como perspectiva paradigmática a visão interpretativista, conforme destacam Burrell e Morgan (1979), cuja abordagem é qualitativa.

Segundo Flick (2013), a pesquisa qualitativa envereda pela captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes. Estes, por sua vez, são escolhidos de forma proposital para atender a relevância do estudo. Stake (2011) complementa ao defender que seu raciocínio se baseia na percepção e compreensão humana por meio de uma investigação deliberadamente programada.

Este estudo também é caracterizado como um caso exploratório e descritivo (YIN, 2010), no qual se reúne informações detalhadas dos participantes e então as transforma em categorias para indicar várias reflexões acerca do tema pesquisado (CRESWELL, 2010). Nesse aspecto, considera-se o curso de graduação em ciências contábeis de uma instituição federal de ensino superior localizada na região nordeste do país para investigar, de forma aprofundada, como os alunos de uma das disciplinas do curso se envolvem, participam e avaliam as estratégias de ensino ativas utilizadas pelo professor.

Salienta-se que a disciplina estudada se denomina Introdução à Administração e os estudantes participantes foram do período letivo 2019.2, obtendo a participação de 25. Isso se refere ao total de matriculados na disciplina. Diante desse contexto, as estratégias de ensino ativas utilizadas com a turma foram os métodos de casos, fóruns de debates de textos, vídeos e filmes, painel de notícias, mapa conceitual, história em quadrinhos e seminários dinâmicos.

A coleta foi realizada no encerramento da disciplina por meio da realização de um grupo focal com os alunos, proporcionando a eles partilharem suas experiências e vivências com o uso de cada uma das estratégias de ensino ativas elencadas. Silva, Santos e Bispo (2017) comentam que a aplicação dessa técnica possibilita coletar os dados em um espaço curto de tempo e em uma quantidade apropriada. A

sessão aconteceu presencialmente na sala de aula, tendo um tempo médio de 1 hora e 45 minutos.

Foram 11 questões que nortearam a discussão, dividindo-se em dois momentos. Em um primeiro momento relatavam suas percepções acerca de cada estratégia de ensino ativa e em outro momento comentavam questões concernentes aos fatores contributivos e limitadores para seus aprendizados, bem como apontavam o grau de relevância dessas aplicadas pelo docente.

Para a análise dos dados, balizou-se pela análise do discurso informacional-qualitativo fundamentado pela denominação de análise do discurso, cuja vertente analítica trabalha com o relacionamento entre o discurso manifesto e o discurso latente (GODOI, 2006). Portanto, as etapas realizadas, sequencialmente, foram a codificação das falas dos alunos em A1, A2 e assim sucessivamente. A letra A diz respeito a aluno e a numeração correspondente ao quantitativo dos alunos que participaram dessa pesquisa.

Posteriormente, segue a etapa da organização dos discursos em categorias. Estas emergem baseadas nas questões geradas para discussão com a turma. Por fim, realiza-se algumas reflexões sobre a avaliação que os próprios alunos prestam sobre o impacto dessas estratégias de ensino ativas em seu processo de aprendizagem.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Autoavaliação de seu comprometimento

Os alunos foram indagados a respeito do seu engajamento com as atividades, em sua maioria, grupais. As discussões os conduziam a se autoavaliarem acerca do seu envolvimento com cada atividade solicitada, a sua capacidade responsável e comprometimento com o grupo. Santos e Silva (2019) atentam que a autoavaliação leva ao autoconhecimento e, conseqüentemente, contribui para a transformação do indivíduo em um círculo virtuoso.

Desse modo, os alunos puderam ter um momento que buscassem reconhecer, de fato, se seu comprometimento foi suficiente para uma boa execução das atividades solicitadas pelo professor. Assim, alguns discentes enxergaram positivamente seu comprometimento, conforme vistos nas seguintes falas:

“Muito bom. Tentei dar o melhor para que o grupo ganhasse em entendimento, método e tarefas” (A8)

“Me engajei de modo que eu pudesse ajudar meu grupo no que fosse preciso” (A17)

“Bem, eu me esforcei ao máximo para ajudar no que pude” (A19)

“Sempre tentando ajudar a equipe” (A20)

“Busquei participar de todas as atividades e contribuir para o grupo” (A24)

Por outro lado, tiveram estudantes que acreditam que poderiam ter se comprometido mais, como observado a seguir.

“Foi bom, mas a partir de uma autocrítica, concluo que poderia ter me comprometido bem mais” (A2)

“Acredito que poderia ter sido melhor, mas considero satisfatório” (A12)

“Foi bom, mas podia ter sido melhor” (A15)

“Médio. Foi um semestre conturbado e gostaria de ter ajudado mais” (A21)

“Em minha avaliação, me engajei de forma intermediária no grupo. Tive vontade de me envolver mais, porém, em certo momento, não alcancei este objetivo” (A4)

“Cada membro participava devidamente, mas quando alguém deixava a desejar, essa pessoa dava seu melhor em outra momento oportuno” (A13)

A fala de A4 se contrapõe com a de A13 quando afirma que os membros da equipe se ajudavam. Enquanto A4 demonstra não ter se sentido bem com seu grupo, A13 já propõe uma forma mais colaborativa entre os colegas. Isso corrobora com o entendimento de Ayish e Deveci (2019) ao defenderem que os alunos, por vezes, são responsáveis. Contudo, com

o seu aprendizado, e não com o grupo. Por isso, é fundamental que o docente tenha um acompanhamento apurado de cada grupo para que perceba o comprometimento de seus alunos e identifique os problemas no engajamento do grupo, até para que ensine a desenvolver habilidades relevantes no que tange ao relacionamento em grupo.

Ainda, a fala de A11 expressa palavras como obrigatório e desconforto, que são sensações resultantes de um aprendizado significativo (LIMA, 2020), cujo comprometimento leva ao amadurecimento do estudante, tornando-o mais envolvido com seu próprio processo de aprendizagem. Isso se deve aos estímulos recebidos no ambiente de ensino-aprendizagem por meio das estratégias de ensino ativas, de acordo com Conceição Neto e Moura (2019).

“Ótimo, mas no primeiro momento foi algo obrigatório que gerou desconforto. Só que depois vi que se tornou muito proveitoso” (A11)

Entretanto, muitos estudantes não passam por esse aprendizado significativo, como no caso de A1, cujo comprometimento foi abalado pela falta de papel mais ativo perante suas responsabilidades, ratificando o argumento de Singh et al (2020) a respeito da ausência de compromisso e maturidade dos alunos.

“Eu assumo que fui menos ativo porque estava, muitas vezes, engajado em atividades extra universidade. Mas acho que, na medida do possível, devo ter contribuído” (A1)

Portanto, o aluno precisa despertar que a busca por um aprendizado mais autorregulado auxilia no êxito do seu desempenho acadêmico e profissional, como alegam Aguiar e Silva (2019).

4.2 Olhar do trabalho em grupo

Além do estudante fazer a sua autoavaliação foi salutar ele opinar como foi trabalhar em grupo, apontando o seu olhar para o relacionamento com seu grupo. Assim, os questionamentos realizados na sala de aula sobre o que achavam de trabalhar em grupo

resultou em diversas reflexões. Palavras como viável, didático, conhecimento e decoreba se destacam no olhar de aprovação do professor ter buscado aplicar as estratégias de ensino ativas através do trabalho em grupo.

“Achei viável o uso deste método porque aprendemos mais” (A25)

“Altamente didático e ajudou a aproximar os grupos no empenho de ter um bom trabalho” (A23)

“Foi muito bom, pois todos nós compartilhamos conhecimento” (A6)

“Acredito ter tirado melhor proveito do que o modo decoreba” (A5)

Complementando essas ideias, outros estudantes se manifestaram positivamente com o uso do trabalho em grupo, na qual este é bem difundido quando se pretende aplicar estratégias de ensino ativas (SEGOLSSON; HIRSH, 2019).

“Um pôde ajudar o outro e mais de uma pessoa pensando para resolver as atividades propostas ajuda muito” (A10)

“Muito produtivo. Minha equipe sempre comprometida com os exercícios” (A3)

“Foi bem dinâmico, ajudando bastante tal método de trabalho para assimilação dos conteúdos” (A20)

“Muito bom, trabalhou o compromisso, noção de união e cooperação. Além de estimular vínculos pessoais com os colegas” (A4)

“Foi bem legal a troca de experiências e o consenso do grupo melhorou a relação com a disciplina” (A11)

Percebe-se que o trabalho em grupo não é usado somente para dividir e facilitar a execução de determinada atividade. Pelo contrário, o seu uso permite o aprimoramento de habilidades interpessoais, desenvolvendo competências socioemocionais, tão importantes no próprio ambiente de trabalho profissional (ALARCON et al, 2018). Para tanto, exige-se dos docentes para que busquem por autoeficácia, como apontam Mirici e Uzel (2019), no sentido de possibilitarem que os discentes vivenciem

significativamente seu ambiente universitário, convergindo com o discurso de A7.

“Uma boa experiência, pois aprendemos a lidar com pessoas de pensamentos diferentes, atitudes e temperamentos” (A7)

Aliás, A2 e A13 acrescentam a importância desse elo universidade e trabalho, na qual o trabalho em grupo pode contribuir para que se desenvolvam no decorrer do processo formativo. Para isso, torna-se imprescindível considerar os distintos estilos de aprendizagem dos discentes para que o acompanhamento do docente permita que ele ofereça atividades que agreguem a todos os estilos percebidos na turma (SILVA et al, 2019; SCHMITT et al, 2019), de modo que o próprio trabalho em grupo seja enriquecido por essas diferenças.

“Trabalhar em equipe é e foi de suma importância para que os limites da universidade fossem superados e a equipe se adequasse aos padrões que podem ser exigidos em futuros ambientes de trabalho” (A2)

“Achei muito interessante o fato de estarmos trabalhando com o assunto de organizações, sendo que nós como grupo também somos uma organização” (A13)

Todavia, se as estratégias de ensino ativas não forem aplicadas adequadamente e sem a devida orientação do professor, enquanto mediador de todas as atividades solicitadas, elas não alcançam esses diferentes estilos, podendo provocar conflitos de relacionamento e frustrações nas interações com o grupo. É nesse sentido que exprimem os seguintes discursos:

“Foi bom incentivar o trabalho em equipe, mas traz dificuldades, dividindo as pessoas do meu grupo” (A22)

“Teve diferença o uso desse método, mas uma pessoa causava transtornos” (A18)

Assim, o professor precisa ser perspicaz na detecção dessas possíveis situações para poder contornar o problema sem trazer prejuízos

no envolvimento dos alunos com seu processo de aprendizagem. Por exigir tantos domínios do professor para utilizar as estratégias de ensino ativas, é que muitos deles, ainda hoje, resistem na sua utilização (LIMA, 2020), mantendo-se com metodologias de ensino mais tradicionais, acomodando-se em avaliações convencionais.

4.3 Atividade avaliativa a partir das estratégias de ensino ativas

Sabe-se que as estratégias de ensino ativas podem ser aplicadas para diferentes finalidades para o aprendizado do aluno, sendo uma delas a função avaliativa. Dessa forma, o docente da disciplina pesquisada se utilizou das três avaliações para usar várias das estratégias existentes. Nesse contexto, a primeira avaliação foi destinada aos métodos de casos, fóruns de debates de vídeos e textos e mapa conceitual. Já a segunda avaliação foi direcionada por relatos de filmes, e histórias em quadrinhos. Por fim, a terceira avaliação foi composta pelos seminários dinâmicos e painel de notícias.

Nesse sentido, a turma discutiu como percebiam o uso dessas estratégias de ensino ativas como forma de serem avaliados na disciplina. E os discursos revelam que os alunos enxergam como estimulantes para o aprendizado, uma vez que a atribuição de pontos gradativamente durante o semestre letivo contribui para a redução de abstenções em aulas e um maior engajamento dos estudantes com os assuntos ministrados.

“Ficaram melhores as aulas porque o incentivo era maior” (A14)

“Bastante interessante por estimular o aluno a interagir e criticar (A16)

“Foi show Seria bom que continuasse sempre assim” (A17)

“As atividades levam o aluno a aprender de forma leve e divertida, o que ajuda no comprometimento com a atividade” (A18)

“Excelente, exige mais responsabilidade do aluno como um todo. Consequentemente, aprende mais” (A13)

“São estratégias inovadoras e instigadoras

que facilitam o aprendizado” (A4)

“Muito boa as chances de transmitirmos nossas opiniões e escutarmos a de nossos colegas nas aulas” (A5)

Novamente foi possível identificar a palavra desconforto em uma das falas, o que se constata o quanto as estratégias de ensino ativas oportunizam um aprendizado bem mais transformador por contribuir na ressignificação de visões de mundo e gerar novas perspectivas de significados no modo de pensar e agir do aluno.

“Inicialmente, causa um certo desconforto por ser diferente, mas ao final vejo que foi bastante válido para meu aprendizado” (A12)

Salienta-se, também, a capacidade de atender aos diferentes estilos de aprendizagem, propiciando o alcance de diversas competências, como indicam Abreu et al (2020), conforme exprime o relato abaixo.

“Fantástico, pois avaliam vários aspectos dos alunos para nosso crescimento” (A24)

Em contrapartida, percebe-se que um único estudante avaliou, de certa maneira, negativamente a propagação de uma metodologia mais inovadora, sugerindo-se o que estudam Singh et al (2020) a respeito do perfil do estudante. Aliás, é sabido que o ambiente universitário ainda é carente de recursos que possibilitem uma difusão mais profícua das estratégias de ensino ativas, até para promover essa mudança de mentalidade dos alunos quanto ao seu comportamento passivo em seu processo de aprendizagem (LIMA; SILVA, 2017).

“São longos e um pouco cansativo, mas as dinâmicas até que valeram a pena” (A11)

Por sua vez, há discentes que refletem as discrepâncias entre avaliações habitualmente usadas por docentes e as avaliações de cunho inovador.

“Uma ótima alternativa às provas robóticas” (A23)

“Foi muito bom porque muitas das vezes fazemos provas e no dia seguinte esquecemos” (A1)

“Acredito que metodologias assim deveriam ser perpetuadas, visando um melhor aproveitamento do ensino em sala de aula e estimulando a relação professor e aluno” (A15)

“Sim, acho bem melhor do que o método que é utilizado normalmente” (A19)

“Sabemos muitas vezes que os alunos não se comprometem com as atividades. E essa troca de provas por várias atividades pôde trazer um maior compromisso com melhores resultados de aprendizagem” (A9)

Evidencia-se que as estratégias de ensino ativas são capazes de atrair os alunos para assumirem suas responsabilidades com sua trajetória acadêmica, bem como possibilita, nessa interatividade com a turma, que o docente repense sua conduta em sala de aula, atualizando suas estratégias, correspondendo ao entendimento de Seitova (2019).

Outrossim, o A2 argumenta que o seu uso avaliação conduz o aluno a direcionar melhor suas necessidades e interesses de aprendizagem para uma formação mais qualificada.

“São proveitosas, uma vez que representam um convite ao aluno para buscar conhecimento de forma autodidata. Mas com um direcionamento obtido em sala de aula” (A2)

Dessa forma, observa-se a relevância do papel docente como um mediador de todo esse processo que estimula o estudante a ser proativo além da sala de aula. No entanto, as percepções dos alunos participantes da pesquisa mostram que embora eles avaliem a condução do professor na disciplina absolutamente proveitosa, ainda é visto como algo isolado, pontual entre o corpo docente.

4.4 Desenvolvimento de conhecimentos e competências devido ao uso de estratégias de ensino ativas

Os alunos comentaram como se sentiam

tendo aprendido por meio do uso de certas metodologias de ensino vistas como inovadoras para o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, refletiam se tais estratégias auxiliaram no desenvolvimento deles enquanto futuros profissionais da área de contabilidade.

Desse modo, alguns relatos demonstram o quanto as estratégias de ensino ativas foram vistas como uma novidade salutar para um aprendizado mais efetivo e condizente entre formação e atuação profissional.

“Foi empolgante e atrativo para aprender mais” (A14)

“Consegui lidar bem melhor com o conteúdo” (A21)

“Eu sinto que realmente o que aprendi vai ser para o resto da vida, pois agora sei aplicar melhor os meus conhecimentos” (A18)

“Achei muito interessante poder compreender os assuntos debatidos na sala” (A16)

“Me sinto mais íntima do conteúdo e mais interessado em relação à disciplina e ao curso” (A4)

“Consegui aprender mais os conteúdos, ultrapassando a visão de que o aluno tem sempre de decorar assunto” (12)

“Consegui entender melhor o material” (A5)

Destaca-se que os conhecimentos são aprimorados pela oportunidade de se criar um ambiente aberto à discussão na sala de aula, algo que é contrariado pela perspectiva tradicional, cujo professor tende a ser o único a construir e disseminar o conteúdo, sem a participação da turma e se distanciando do que, muitas vezes, ocorre no mercado (SOARES et al, 2019).

A fala, próxima página, de A7 corrobora com tal entendimento quando aponta que as estratégias ativas propiciam crescimento no campo da pesquisa, proporcionando autonomia na busca do conhecimento, não limitando-se ao que é transmitido exclusivamente pelo docente como única fonte de agregar conhecimento sobre determinado assunto.

“Eu me sinto mais estimulada a pesquisar e não só depender do que é ministrado pelo professor” (A7)

Ademais, a disciplina possibilitou o desenvolvimento de competências a partir da utilização das estratégias de ensino ativas, conforme os posteriores discursos.

“Desenvolveu mais minhas habilidades no geral” (22)

“Pude ver a capacidade de facilitar meu aprendizado e foi excelente o trabalho em equipe” (A6)

“As atividades realizadas me estimularam a ser mais reflexiva e crítica, a ter posicionamento frente a um tema, a trabalhar em equipe e a me autodescobrir em minhas habilidades” (A15)

Assim, percebe-se o entusiasmo da turma, via algumas de suas opiniões explicitadas, para o trabalho em equipe, reflexividade, autoconhecimento e criticidade. Estas são competências de uma vertente socioemocional, tão relevantes, mas ainda carentes de estímulos no ambiente de ensino-aprendizagem, de acordo com as ideias defendidas pelos estudiosos Sousa e Miranda (2019).

É marcante a palavra privilegiada que exprime os discursos de alguns alunos no sentido de reconhecimento à contribuição das metodologias ativas para melhoria de suas competências.

“Me sinto muito privilegiada, pois a disciplina foi ótima e saiu com conhecimentos teóricos e práticos que mudaram habilidades em mim” (A24)

“Essa minha turma foi pioneira, ao menos na disciplina, nos métodos ativos e isso foi algo bom, pois a turma se sentiu privilegiada” (A2)

“Eu me senti privilegiada, pois nesse período pude muito perder o receio que tinha de falar em público” (A3)

Apesar dos alunos notarem o quanto são vastas as possibilidades de desenvolvimentos dos seus conhecimentos e competências, a difusão

dessas estratégias embate com a fragilidade existente entre o corpo docente da competência pedagógica (FAJRIAH, 2017). Decerto, tal pensamento converge com os discursos de A17 e A19 quando relatam algumas deficiências na execução das estratégias de ensino ativas pelo docente da disciplina pesquisada.

“Aprendi sim, me sinto com uma visão diferente, mas seria interessante um referencial teórico sobre alguns dos assuntos” (A17)

“Na parte que tinham atividades eu aprendi bem, mas nas aulas que eram só faladas pelo professor eu não tive um grande aprendizado” (A19)

Ou seja, o docente pode aplicar estratégias que recorde de mesclar a atividade com acessibilidade a algumas sugestões de leitura, pois nem todo aluno apresenta autonomia para se autodirecionar nessa busca ou se interessa de fazer a busca por conteúdos associados às atividades. Além disso, é preciso entender que há diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, como argumentam Butzke e Alberton (2017), e que os alunos permanecem predominantemente com um aprendizado através de estratégias consideradas tradicionais (LIMA; SILVA, 2017), cuja novidade provoca certas inquietudes.

Por conseguinte, requer domínio do docente, como afirmam Pinto et al (2019), que decide sustentar suas avaliações pelas estratégias de ensino ativas para que durante as aulas ele possa intercalar formas de passar o assunto com as atividades, de forma que não fiquem aulas demasiadamente discursadas pelo professor, aproximando-se, inclusive, da noção de aula pelo uso de estratégias tradicionais.

4.5 Percepção das estratégias de ensino ativas utilizadas

Esta última categoria retrata a relevância atribuída pelos estudantes participantes desta pesquisa a cada uma das estratégias de ensino ativas aplicadas na disciplina. Nesse sentido, os discentes manifestaram suas opiniões em

torno do que eles avaliam ser prioritários para aplicação em sala de aula, considerando os aspectos contextuais que beneficiem a aplicabilidade da estratégia de ensino.

Vale salientar que o estudo se sustenta da percepção do aluno, sendo basilar ponderar a questão dos estilos de aprendizagem, tratado por Schmitt et al (2019), cuja percepção ocorre a partir de suas perspectivas de significado do mundo e experiências vivenciadas que se desencadeiam em gostos e preferências.

Portanto, cada um dos 25 alunos apreciou que estratégias de ensino ativas utilizadas examinam tanto mais como menos relevantes para o seu aprendizado. Frisa-se que eles podiam indicar mais de uma estratégia de ensino tanto para o grau de maior importância como para o de menor importância.

Outrossim, houve alunos que se mantiveram neutros, não destacando nenhuma das estratégias de ensino ativas como muito boa ou muito fraca. O quadro, a seguir, representa a percepção desses alunos quanto à relevância atribuída das estratégias ativas aplicadas. A nomenclatura de cada estratégia foi posta em ordem alfabética.

Quadro 1 - Percepção dos alunos quanto a importância de cada estratégia de ensino ativa utilizada para seu processo de aprendizagem

ESTRATÉGIAS DE ENSINO ATIVAS APLICADAS	QUANTITATIVO DE RESPOSTAS QUE CONSIDERAM COMO MAIS IMPORTANTE	QUANTITATIVO DE RESPOSTAS QUE CONSIDERAM COMO MENOS IMPORTANTE
Fórum de debates de textos, vídeos e filmes	5	12
História em quadrinho	8	8
Mapa conceitual	16	3
Método de casos	9	5
Painel de notícias	6	10
Seminários dinâmicos	18	3

Fonte: Elaboração própria (2020)

A discrepância no total de respostas entre os graus de maior e menor relevância aconteceu devido ao fato de terem discentes que avaliaram mais de uma como mais ou menos importante, além dos discentes que não expressaram essas extremidades quando avaliou a estratégia. Assim, enfatizam-se o mapa conceitual e os seminários dinâmicos como as estratégias de ensino ativas vistas com elevado grau de importância.

Observa-se que o mapa conceitual tende a exercitar a aptidão de atenção a leitura, síntese da produção textual e expressão criativa do entendimento acerca do texto. Inicialmente, é uma etapa mais individual, com apelo à capacidade cognitiva. Por sua vez, a atividade dos seminários dinâmicos exige forte engajamento do trabalho em grupo, concatenação entre teoria e prática, organização do tempo e habilidade de fala e postura.

Assim, a escolha deles demonstra ser destoantes na pretensão de habilidades a serem desenvolvidas por essas duas estratégias, o que é salutar para a possibilidade que isso permite de oferecer diferentes competências para desenvolvimento pessoal e profissional por meio de variadas estratégias de ensino ativas.

Essas estratégias são adaptáveis ao contexto, bem como o domínio do docente influencia bastante no olhar clínico que exerce sobre sua turma, uma vez que tais estratégias de ensino ativas balizam-se pela andragogia (CONCEIÇÃO NETO; MOURA, 2019). Além disso, a facilidade e acesso com o ferramental tecnológico tanto pelo docente quanto pelo discente pode afetar na maneira como a estratégia é aplicada em sala de aula (PINTO et al, 2019).

Entretanto, é notório que certos contextos favorecem mais o seu uso como, por exemplo,

a maturidade dos discentes, a quantidade de alunos matriculados na disciplina, o apoio estrutural e institucional da universidade, as condições socioeconômicas da turma, entre outros. Porém, estes fatores não podem ser enxergados pelos docentes como empecilhos para a busca pelo uso das estratégias de ensino ativas como forma de contribuir efetivamente para a aprendizagem do alunado.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho buscou compreender a percepção de discentes de um curso de graduação em ciências contábeis em uma instituição de ensino superior em relação ao uso de estratégias de ensino ativas em uma disciplina de cunho teórico-prática. Para tanto, discutiu-se as perspectivas acerca das estratégias de ensino ativas e seus principais tipos difundidos no processo de ensino-aprendizagem em instituições do ensino superior.

Do ponto de vista prático, os resultados demonstraram que a aplicação de estratégias de ensino ativas fomenta uma formação mais qualificada por possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos e competências condizente com a realidade vivida pelo mercado de trabalho do contador. É pertinente salientar que esse desenvolvimento depende do engajamento do discente e da variedade das estratégias de ensino ativas usadas em sala de aula para contemplar os distintos estilos de aprendizagem.

Sabe-se que a difusão por tal uso nos cursos de ciências contábeis ainda apresenta algumas barreiras a serem superadas. A primeira, recuperar a identidade docente. Ou seja, incentivar o professor ao exercício da esfera do ensino, valorizando a competência pedagógica. Segunda, resgatar a importância do ambiente da sala de aula para a aprendizagem como fonte de construção de conhecimento consistente teórica e epistemologicamente. Além de ser um espaço que permite a socialização e reflexões práticas do cotidiano das vivências do profissional em contabilidade.

Embora a pesquisa relatada se limite à percepção de alunos em uma única disciplina do

curso, em um recorte transversal por contemplar um semestre letivo, estudos subsequentes podem abranger outras disciplinas deste mesmo curso, bem como de outros cursos de contabilidade em diferentes universidades de âmbito pública e privada.

Doravante, esta pesquisa contribui na compreensão do uso das estratégias ativas mesmo perante a tantos fatores limitadores, explicitando que é possível também moldá-la frente à realidade posta no ambiente de ensino e aprendizagem. Aliás, traz reflexões sobre a importância de uma articulação alinhada entre docente e discente para que as estratégias de ensino ativas, de verdade, resultem em crescimento profissional do aluno por meio da ressignificação de perspectivas de significados e habilidades.

Portanto, intenta-se a enxergar o ensino como uma dimensão de contínua melhoria, em movimento dinâmico, no qual as metodologias de ensino estão constantemente sendo atualizadas conforme interações entre a formação e atuação profissional. Por hoje, nesse sentido, tem-se as estratégias de ensino ativas consideradas como um caminho de reciclagem da ação docente para corresponder às novas tendências do ensino em ciências contábeis.

Os futuros estudos podem ser desdobramentos das reflexões suscitadas neste trabalho, ampliando a percepção de sujeitos participantes, buscando contemplar o olhar de docentes da área de contabilidade e de gestores acadêmicos envolvidos com a capacidade determinante de viabilizar a aplicação de estratégias de ensino ativas.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. A.; MENDES, J. S.; OLIVEIRA, M. E.; CRUZ, T. V. Q. F.; BRANDÃO, W. A. Como aprendem os estudantes e professores de uma instituição de ensino superior: aplicação do inventário de estilos de aprendizagem de Kolb (1984). **r. gest. anál.**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 114-125, maio/ago. 2020.

AGUIAR, J. H. S.; SILVA, A. C. R. Análise demográfica e acadêmica da autorregulação da aprendizagem de estudantes de Ciências Contábeis de IES em Salvador. **REPeC – Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v.13, n. 2, art. 2, p. 141-159, abr./jun. 2019.

ALARCON, M. F. S.; GALDINO, M. J. Q.; MARTINS, J. T.; PREZOTTO, K. H.; KOMATSU, R. S. Percepção de graduandos de enfermagem sobre a aprendizagem baseada em problemas. **Rev Enferm UFSM**. Jul./Set;8(3): 489-503. 2018.

ALVES, F. A. P.; MEDEIROS, K. S.; SANTOS, E. G.; ARAUJO, G. K. N.; SANTOS, L. M. S.; SOUTO, R. Q.; LÚCIO, F. P. S.; BORBA, A. K. O. T.; JARDIM, V. C. F. S. Interdisciplinaridade como estratégia de ensino e aprendizagem. **Rev enferm UFPE on line**. V. 13. 2019.

AYISH, N.; DEVECI, T. Student Perceptions of Responsibility for Their Own Learning and for Supporting Peers' Learning in a Project-based Learning Environment. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**. V. 31. N. 2. 2019.

BORNAL, E. M.; BARBANTE JUNIOR, E. A.; MATSUOKA, I. N.; NASU, V. H.; NOGUEIRA, D. R. Contábil Quiz: satisfação dos estudantes de ciências contábeis com o uso de *app* no processo de ensino-aprendizagem. **Pensar Contábil**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 74. Jan/abr. 2019.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological Paradigms and Organisational Analysis**: elements of the Sociology of Corporate Life. Heinemann Educational Books. 1979.

BUTZKE, M. A.; ALBERTON, A. Estilos de aprendizagem e jogos de empresa: a percepção discente sobre estratégia de ensino e ambiente de aprendizagem. **Revista REGE**. V. 24. P. 72-84. 2017.

CONCEIÇÃO NETO, V. L.; MOURA, G. L. Práticas Andragógicas Criativas no Ensino Superior de Administração: efetividade à aprendizagem ou “mise en scène”? **Revista Gest@o.Org**, v. 17, Edição 1, p. 46-57. 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Métodos de Pesquisa. 3ª ed. SAGE; Porto Alegre: Artmed Editora. 2010.

FAJRIAH. Learning Journal: Improving teaching strategies through students' reflections. **SUKMA: Jurnal Pendidikan**. V. 1. N. 2. 2017.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso. 2013.

GODOI, C. K. Perspectivas de análise do discurso nos estudos organizacionais. Capítulo 13. In: GODOI, C. K.; MELLO, R.B.; SILVA, A. B. (organizadores) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva. 2006.

LIMA, T. B. Implicações do uso de estratégias de ensino ativas na formação de discentes em uma

disciplina de bacharelado em hotelaria. **Tur., Visão e Ação**, v22, n2, p277-296, Mai./Jun. 2020.

LIMA, T. B.; SILVA, A. B. O ambiente estrutural e institucional do ensino de administração na região nordeste do Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro V. 18 No 2 P. 201–239. 2017.

LIZOTE, S. A.; ALVES, C. S. R.; TESTON, S. F.; OLM, J. W. Estilos de aprendizagem, desempenho acadêmico e avaliação docente. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**. Florianópolis/SC, v. 18. P. 1-16. 2019.

MARQUES, L.; BIAVATTI, V. T. Estratégias aplicadas no ensino da contabilidade: evidências dos planos de ensino de uma universidade pública. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 24-47, maio-agosto. 2019.

MINEIRO, A. A. C.; ARANTES, R. C.; ANTUNES, L. G. R.; ANTONIALLI, L. M. A técnica multidimensional de ensino e os benefícios proporcionados às startups locais: uma perspectiva dos alunos. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 70-92, janeiro-abril. 2020.

MIRICI, S.; UZEL, N. Viewpoints and self-efficacy of teachers participated in project training towards project-based learning. **International Online Journal of Education and teaching**. V. 6. N. 4. 2019.

NAGIB, L. R. C.; SILVA, D. M. Adoção de metodologias ativas e sua relação com o ciclo de vida e a qualificação docente no ensino de graduação em ciências contábeis. **R. Cont. Fin. – USP**, São Paulo, v. 31, n. 82, p. 145-164, jan./abr. 2020.

PINTO, A. L. S.; TORRES, E. F.; MOURA, J. M.; SOUSA, E. S.; PINTO, L. A.; NÓBREGA, C. V. Avaliação da aceitação das ferramentas tecnológicas no ambiente do trabalho docente. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 118-138, maio-agosto. 2019.

RAMALHO, K. M.; FELIPE, W. F.; COSTA, W. P. L. B.; SILVA, S. L. P.; SILVA, J. D. O papel da contabilidade gerencial como ferramenta de gestão na percepção dos discentes do curso de ciências contábeis. **Revista Eletrônica Ciências da Administração e Turismo**. v.7, n.1, p. 45 – 61, Jan/Jun. 2019.

RIBEIRO, H. C. M.; RIBEIRO, G. K. M. Análise de dez anos da produção acadêmica divulgada nos estudos científicos publicados no congresso ANPCONT. **Rev. Ciênc. Admin.**, Fortaleza, v. 25, n. 1, p. 1-18, jan./abr. 2019.

SALVADOR, A. B.; IKEDA, A. A. O uso de metodologias ativas de aprendizagem em MBA de marketing. **Cad. EBAPE.BR**, v. 17, nº 1, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2019.

SANTOS, G. T.; SILVA, A. B. “mergulhando” nos significados e revelando concepções do ser professor na administração. **RAM**, São Paulo, v. 20, n. 5. 2019.

SCHMITT, T.; ALBERTON, A.; BUTZKE, M. A.; NEVES, F. S. **Estilos de aprendizagem e de decisão e o sistema de aprendizagem**: o uso de jogos de empresas como estratégia de ensino. XLIII ENANPAD. 02 a 05 de outubro. São Paulo/SP. 2019.

SEGOLSSON, M.; HIRSH A. How skilled teachers enable success in their teaching with respect to inclusion and knowledge development: a qualitative study based on teachers’ experiences of

successful teaching. **International Journal of Teaching and Education** Vol. VII, No. 2. 2019.

SEITOVA, M. Student teachers' perceptions of reflective practice. **International Online Journal of Education and Teaching**, v.6, n.4. 2019.

SILVA, A. B.; BISPO, A. C. K. A.; RODRIGUEZ, D. G.; VASQUEZ, F. I. F. Problem-based learning: A proposal for structuring PBL and its implications for learning among students in an undergraduate management degree program. **REGE – revista de gestão**. V. 25. 2018.

SILVA, A. B.; DARÓS, L. C.; COELHO, A. L. A. L.; PERELLÓ-MARIN, M. R.; MASCARELL, C. S. Estilos y estrategias de aprendizaje de estudiantes: un estudio comparativo entre España y Brasil. **Journal of Management and Business Education** vol. 2. N. 3, 193-213. 2019.

SILVA, A. B.; SANTOS, G. T.; BISPO, A. C. K. A. Thecomics as teaching strategy in learning of students in an undergraduate management program. **Mackenzie Management Review** 18(1): 40-65. 2017.

SINGH, A. S.; OVIEDO, A. B. M.; PIRES, L. R.; VALADÃO JUNIOR, V. M.; DE-CARLI, E.; SEGATTO, A. P. Percepções e ações de professores sobre práticas desonestas de discentes. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 205-226, janeiro-abril. 2020.

SOARES, S. V.; BULAON, C.; NOVA, S. P. C. C.; PICOLLI, I. R. A. Aprendizagem Baseada em Problemas para os cursos de Ciências Contábeis: desafios e oportunidades de sua adoção. **CONTEXTUS – Revista Contemporânea de Economia e Gestão**. Vol. 17 – Nº 1 – jan./abr. 2019.

SOSCHINSKI, C. K.; SCHLUP, D.; DOMINGUES, M. J. C. S. Processos de aprendizagem em ciências contábeis: um estudo bibliométrico e sociométrico. **Desafio Online**, Campo Grande, v.7, n.1, Jan./Abr. 2019.

SOUSA, M. A. B.; MIRANDA, G. J. Um estudo a respeito do estágio curricular supervisionado nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil com foco na teoria experiencial de aprendizagem. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, UFSC, Florianópolis, v. 16, n. 39, p. 66-88, abr./jun. 2019.

SOUZA, A. N. M.; MEURER, A. M.; COSTA, F.; MUSIAL, N. T. K. **Utilização de metodologias ativas e elementos de gamificação no processo de ensino-aprendizagem da contabilidade**: experiência com alunos da graduação. XII Congresso ANPCONT. 09 a 12 de junho. João Pessoa/PB. 2018.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Artmed/ Penso. 2011.

TAHSALDAR, M.; SEMAAN, C. The Impact of Toondoo Comics on Undergraduate Students Taking Creative Writing and Children Literature Courses at the Lebanese University Faculty of Pedagogy. **International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)**. Volume 5, Issue 8, August, PP 203-226. 2018.

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 GUAL**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 157-179, janeiro-abril. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** Planejamento e Métodos. 4 ed. Porto Alegre: Bookman. 2010.