

A RELEVÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA VISÃO DOS DISCENTES

Adrienne Werner Prata Madureira Catrinck¹

Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes – e-mail: adriannewerner@gmail.com

Izael Oliveira Santos²

Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes – e-mail: izael.santos@unimontes.br

Wagner de Paulo Santiago³

Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes – e-mail: wagner.santiago@unimontes.br

Maria Aparecida Soares Lopes⁴

Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes – e-mail: sorrelopes@yahoo.com.br

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Adrienne Werner Prata Madureira Catrinck, Izabel Oliveira Santos, Wagner de Paulo Santiago y Maria Aparecida Soares Lopes (2020): “A relevância das estratégias de ensino na visão dos discentes”, Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, ISSN: 1988-7833, (noviembre 2020). En línea: <https://www.eumed.net/rev/ccss/2020/11/estrategias-ensino.html>

Resumo

O objetivo deste trabalho foi analisar quais estratégias de ensino são mais relevantes para o processo de ensino-aprendizagem na visão dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis e Administração da Universidade Estadual de Montes Claros – *Campus Sede*. Para tanto teve como objeto de estudo os discentes (do 3º ao 8º período) do Curso de Ciências Contábeis e Administração. Trata-se de pesquisa descritiva, cujo instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário contendo perguntas objetivas no formato de múltipla escolha e afirmativas com escala tipo *Likert* de 07 pontos. A amostragem foi não probabilística por conveniência, tendo sido alcançada uma amostra de 99 discentes do curso de Ciências Contábeis e 98 discentes do curso de Administração, o que correspondem respectivamente, a 60,36% e 52,68% da população de discentes destes cursos. Os resultados apontam que no geral há congruência na percepção dos discentes quanto às estratégias de maior conhecimento, uso e significância. As estratégias consideradas mais significativas são as mais conhecidas e aplicadas. As estratégias menos conhecidas, utilizadas e com pouca significância para o

¹ Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes

² Mestre em Contabilidade pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Professor do Curso de Ciências Contábeis da UNIMONTES.

³ Doutor em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG; Professor do Curso de Ciências Contábeis da UNIMONTES.

⁴ Doutora em Contabilidade e Controladoria pela Universidade de São Paulo – USP; Professora do Curso de Ciências Contábeis da UNIMONTES.

processo de ensino-aprendizagem são consideradas pela literatura como as menos tradicionais.

Palavras-chave: Ensino; Estratégias; Aprendizagem; Didática; Unimontes.

LA RELEVANCIA DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DESDE LA VISIÓN DE DISCENTES

Resumen

El objetivo de este trabajo fue analizar qué estrategias de enseñanza son las más relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la visión de los estudiantes de los cursos de Ciencias Contables y Administración de la Universidad Estatal de Montes Claros, Minas Gerais, Brasil - Campus Sede. El objeto de estudio fueron los alumnos del 3º al 8º semestres de los Cursos de Contabilidad y Administración. Es una investigación descriptiva, y el instrumento utilizado para la recolección de los datos fue el cuestionario que contiene preguntas objetivas en formato de opción múltiple y afirmativas con una escala Likert de 07 puntos. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, con una muestra de 99 estudiantes del curso de Contabilidad y 98 estudiantes del curso de Administración, correspondientes al 60,36% y 52,68%, respectivamente, de la población estudiantil de estos cursos. Los resultados muestran que, en general, existe congruencia en la percepción de los estudiantes sobre las estrategias de mayor conocimiento, uso y significación. Las menos conocidas, usadas y con poca trascendencia para el proceso de enseñanza-aprendizaje son consideradas por la literatura como las menos tradicionales.

Palabras clave: Docencia; Estrategias de enseñanza; Aprendizaje; Didáctica, Unimontes.

THE RELEVANCE OF THE TEACHING STRATEGIES FROM THE VISION OF DISCENTS

Abstract

The objective of this work was to analyze which teaching strategies are the most relevant for the teaching-learning process in the vision of the students of the Accounting Sciences and Administration courses of the State University of Montes Claros, Minas Gerais, Brazil - Campus Headquarters. The object of study were the students from the 3rd to the 8th semesters of the Accounting and Administration Courses. It is a descriptive research, and the instrument used for data collection was the questionnaire that contains objective questions in multiple-choice format and affirmative with a Likert scale of 07 points. The sampling was non-probabilistic for

convenience, with a sample of 99 students from the Accounting course and 98 students from the Administration course, corresponding to 60.36% and 52.68%, respectively, of the student population of these courses. The results show that, in general, there is congruence in the perception of the students about the strategies of greater knowledge, use and significance. The least known, used and with little importance for the teaching-learning process are considered by the literature as the least traditional.

Keywords: Teaching; Teaching strategies; Learning; Didactics; Unimontes.

1. INTRODUÇÃO

A evolução da sociedade e da tecnologia ao mesmo tempo em que ampliou os meios de comunicação também repercutiu na acessibilidade do conhecimento humano, facilitando a consulta a qualquer informação, especialmente por meio da *internet*. Toda esta transformação tem fornecido à sociedade uma possibilidade de acompanhamento mais próximo e crítico do que acontece no mundo (Langhi & Nardi, 2010; Carlin & Martins, 2006). Os efeitos disso nos sistemas educacionais são latentes, no ensino superior o acesso ilimitado ao conhecimento rompe o paradigma do professor apenas como reprodutor de livros, exigindo sistematização e construção do contexto lógico de cada conteúdo trabalhado em sala de aula (Espírito Santo & Sacramento da Luz, 2013).

As inovações tecnológicas e demais fatores socioeconômicos estão dando novos contornos aos perfis de estudantes (Carlin & Martins, 2006). Segundo Mazzioni (2013) as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas devem seguir as exigências do novo perfil de discentes, com o objetivo de assegurar eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, deve-se destacar que o ensino não pode ser concebido apenas sobre o conteúdo, ele precisa estar em sintonia com os demais elementos do processo. Ou seja, o contexto de onde parte o aluno, a interação aluno – professor – conhecimento, e as novas descobertas.

Segundo Vasconcelos (2009) para atuação em qualquer área profissional é necessário um aprendizado, seja ele institucionalizado ou informal. Nessa discussão surge a questão de permitir que um “professor” universitário sem formação pedagógica ministre aulas e aprenda a arte de ensinar por meio de testes e erros. Pensando nisso muitos docentes preocupados com sua formação pedagógica para atuar no ensino superior, tem buscado nos programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, formação didático pedagógica a fim de se munir das habilidades necessárias às suas atuações como professores (Cunha, 2009; Carlin & Martins, 2006). Pensando em perfil do professor, Feracine (1990, p. 36) ensina que “Os professores vivem o que realizam. Isso revela que a metodologia, praticada em sala de aula, deixa transparecer toda uma mentalidade, um estilo de vida, um sistema de valores, uma cosmovisão. Em suma, a filosofia de vida do educador.”

Para se ter eficácia no objetivo educacional, é essencial ter uma estrutura satisfatória funcionando, um currículo compatível implantado e essencialmente um corpo docente preparado. O professor, como peça determinante dessa relação de ensino-aprendizado, deve

melhorar de forma contínua seus meios de avaliação e planejamento além de diversificar o uso das metodologias de ensino.

As estratégias utilizadas em sala de aula são discutidas por diversos autores como Veiga (2003), Mazzioni (2013), Plebani e Domingues (2008), Parisotto, Grande e Fernandes (2006), Miranda, Leal e Casa Nova (2012) e Nascimento, Silva e Costa (2016). Para Veiga (2003) as estratégias de ensino estão a serviço do professor e do aluno, sendo elas os meios de intermediação na relação entre eles, no entanto não são suficientes para o processo de ensino, sendo a forma de utilizá-las e que irá delimitar o potencial.

Quanto ao questionamento de qual é o melhor caminho pedagógico, Gusdorf (1978, p. 302) coloca de forma clara, mesmo sendo algo escrito há tanto tempo, um momento semelhante com o que o processo de ensino aprendizagem vive atualmente, que:

A tarefa é hoje ainda mais difícil do que jamais foi. Aliás, a reflexão pedagógica atual é, ela mesma, o sinal inegável da crise de consciência da nossa civilização. Nunca se inquiriu tanto sobre a questão de saber o que é preciso ensinar, a quem e como. (Gusdorf, 1978, p. 302)

Dada a importância da didática dentro do contexto do ensino superior, especialmente no emprego das estratégias de ensino, diversos autores têm se debruçado sobre o tema ao longo do tempo, inclusive a aplicação delas nos cursos de bacharelado, como é o caso do curso de Ciências Contábeis.

Parisotto, Grande e Fernandes (2006) averiguaram quais as estratégias de ensino e fatores que mais contribuem na formação para o exercício da profissão contábil, por meio da aplicação de um questionário a uma amostra de 312 alunos que cursavam da 5ª fase em diante do curso de Ciências Contábeis de duas Instituições de Ensino Superior (IES). Os resultados apontam que os alunos preferem estratégias de ensino que sejam voltadas à participação deles, que levem situações reais para a sala de aula, cabendo ao professor o papel de articulador dessa participação. Assim escolheram a resolução de casos práticos como a atividade que mais colabora na compreensão da disciplina.

Mazzioni (2013) estudou quais estratégias de ensino-aprendizagem eram mais significativas na visão de 83 alunos, e as mais utilizadas pelos 09 professores de formação específica de um curso de graduação de Ciências Contábeis. Os resultados dos questionários aplicados revelaram uma congruência entre as estratégias de ensino preferidas pelos alunos, com aquelas utilizadas pelos docentes da IES investigada. As estratégias de ensino mais significativas para os alunos foram a aula expositiva, a resolução de exercícios e a realização de seminários.

Miranda, Leal e Casa Nova (2012), em seu estudo por meio de questionário, investigaram 151 acadêmicos e 18 professores do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, *campi* Pontal e Santa Mônica, buscando identificar quais as técnicas de ensino proporcionam maior significado aos conteúdos ensinados. Utilizou-se a análise de conglomerados e verificou-se que as técnicas de ensino mais significativas por parte

dos discentes e docentes foram convergentes na formação do *cluster*: aula expositiva; trabalhos em grupo/seminário; estudo de caso; aulas práticas em laboratórios; etc.

Nascimento, Silva e Costa (2016), realizaram um estudo nas IES de Mossoró/RN: UERN, UFERSA e Mater Christ, com 190 discentes dos cursos de Ciências Contábeis, utilizando de um levantamento com a temática: “Formação e estratégia de ensino do professor de Contabilidade: uma visão dos discentes do curso de Ciências Contábeis das IES de Mossoró/RN”. Para os discentes as aulas práticas são mais eficazes, mas é uma das estratégias de ensino menos utilizadas pelos docentes.

No curso de administração a pesquisa de Ferreira, Santos e Costa (2016), de caráter quali-quantitativo, investigou a satisfação de 24 egressos de um curso de graduação em Administração de uma universidade pública do Estado de São Paulo, por meio de questionário. Os formandos sugeriram as estratégias de trabalhos em grupo e estudo de casos, para contribuir na aprendizagem dos colegas, apontando-as como estratégias já bastante utilizadas nas disciplinas.

Em seu estudo Souza, Costa, Lima, Coelho, Santos e Pontes Júnior (2013) analisaram a compatibilidade entre os estilos de aprendizagem dos alunos e os métodos de ensino e os estilos de ensino dos professores do Curso de Administração da Universidade Federal de Alagoas. A pesquisa em formato de estudo de caso, com um roteiro de observação e um levantamento que abrangeu 249 alunos do primeiro ao quarto ano, contou com 15 professores das mais diversas áreas do Curso de Administração. Como resultado, os estilos de aprendizagem que tiveram maior concentração foram os Assimiladores e os Divergentes. Nesses estilos os alunos possuem preferência por aulas expositivas, atividades em sala de aula, discussões e trabalhos em grupos; o que se verificou convergente com os métodos utilizados pelos professores do Curso de Administração.

Como exposto, as estratégias de ensino já foram objeto de estudos em diferentes contextos. Contudo, não se encontrou nenhum trabalho que se dedicasse a esta importante análise dentro dos cursos de Ciências Contábeis e Administração na Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Neste sentido, este trabalho apresenta como problema: *quais estratégias de ensino são mais relevantes para o processo de ensino-aprendizagem na visão dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis e Administração da Universidade Estadual de Montes Claros – Campus sede?*

O objetivo geral deste estudo é analisar quais estratégias de ensino são mais relevantes para o processo de ensino-aprendizagem na visão dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis e Administração da Universidade Estadual de Montes Claros - Campus Sede.

Este estudo é relevante e se justifica no sentido de trazer uma discussão desenvolvida em diversos centros de ensino, para o âmbito de debate dos cursos de Ciências Contábeis e Administração da Unimontes. As conclusões desta pesquisa poderão contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, propiciando reflexão a respeito da necessidade da formação didática dos professores universitários.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Pautando-se no fato que um trabalho científico deve se apoiar em uma (ou mais) teoria que o sustente, esse trabalho se apoia na corrente teórica da Pedagogia Histórico-Crítica – PHC. Além disso, também serão abordados os seguintes pontos: contexto do ensino superior no Brasil, a formação do docente universitário e o ciclo de vida do docente e as estratégias de ensino.

2.1 Pedagogia Histórico-Crítica

Saviani (1985), apoiando-se no materialismo histórico, definiu a expressão Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como uma pedagogia que procura compreender a educação, partindo do desenvolvimento histórico objetivo, em que se percebe uma ruptura da visão crítico-mecanicista vigente até então.

Para Teixeira (2003, p. 180) a utilização da pedagogia histórico-crítica “significa compreender a Educação no contexto da sociedade humana, e como ela está organizada e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo compromisso seja a transformação da sociedade.”

Na visão de Freire (2004) tanto o educando quanto o educador são peças importantes no processo ensino-aprendizagem, abandonando de vez a ideia de que o conhecimento emana do educador como peça central do processo.

Macedo, Kammer, Silva, Nascimento, Pereira e Freitas (2017) corroboram ao entenderem que os educandos devem produzir o seu próprio conhecimento, devendo questionar e desafiar o que lhes é ensinado. Para estes autores, a PHC deve formar “um indivíduo autoconsciente, capaz de identificar seus limites e suas capacidades, mostrando não só para os alunos, mas também para a sociedade que todos tem vez e todos possuem voz.” (Macedo et al., 2017, p. 2).

Percebe-se que os preceitos desta corrente teórica vão ao encontro do que se espera de um curso superior, qual seja, preparar o acadêmico para o mercado de trabalho com conhecimentos, mas também com senso crítico e valores de forma a que se torne parte do processo e não um mero espectador.

Para tanto, há necessidade de se verificar como está o ensino superior no Brasil, como está sendo formado o docente e o seu ciclo de vida na carreira e analisar que estratégias de ensino estão sendo utilizadas.

2.2 Contexto do Ensino Superior no Brasil

De acordo com Cunha (1983) no século XVI o ensino superior começa no Brasil com os cursos de Filosofia e Teologia, sendo os colégios Jesuítas os responsáveis pelo ensino superior. Em 1808 com a chegada da corte Portuguesa inicia o núcleo do ensino superior no

Brasil cujo objetivo, era a formação profissional para atuação no setor público e a formação de profissionais liberais, tendo o estado como controlador do sistema. As instituições privadas que existiam nesse período eram católicas ou das elites locais que procuravam beneficiar os estados com estabelecimentos de ensino superior. (Cunha, 1983; Sarmiento, 1996; Sampaio, 2000). Até as primeiras décadas do século XX o ensino superior no Brasil não se estruturou em formato de universidade, permanecendo os cursos voltados para a formação de profissionais liberais em faculdades isoladas (Sampaio, 2000).

Já nas décadas de 60 e 70, mais especificadamente nos anos de 1962 a 1972, foram marcadas pela expansão do ensino superior no Brasil, em que a taxa de crescimento do número de matrículas foi de 540% (Durham & Sampaio, 1995; Cunha, 1975). O pensamento era que o país necessitava de técnicos para impulsionar o desenvolvimento econômico (Castro, 2003, p.18). Essa expansão tem ligação com o aumento dos recursos orçamentários para a ampliação das universidades no setor público e aumento ainda mais significativo das instituições privadas, que na década de 60 representavam 44,3%, passando para 77,3% em 1980, fator que corrobora a fala que o aumento do ensino superior se deu em boa parte pela expansão do setor privado (Sampaio, 2000; Queiroz, Queiroz, Vasconcelos, Furukava, Hékis, & Pereira, 2013). Além disso, os cursos criados nesse período faziam parte das “carreiras modernas”, como os cursos de Direito, Administração e Pedagogia, disponibilizados no período noturno em pequenas cidades do interior, propiciando a inclusão de pessoas já ingressantes no mercado de trabalho, jovens do gênero feminino e jovens recém formados no curso secundário, mas sem condições financeiras para estudar em centros urbanos maiores (Schwartzman, 1990).

Após um período considerado apático no ensino superior, na década de 80 devido à crise econômica conhecida como a “Década Perdida”; o ensino superior cresceu de forma considerável no período seguinte, com destaque para as universidades particulares. Esse crescimento acelerado e desordenado no surgimento das universidades particulares ocorreu em prejuízo na qualidade do corpo docente. Outro ponto a ser observado é que as universidades privadas focaram somente o ensino, ficando as universidades públicas responsáveis pela qualificação dos docentes. Visando melhorar a qualidade das universidades em geral, em 1996 foi criado o Exame Nacional de Cursos e as avaliações realizadas por comitês especializados (Decreto nº 2.026, de 10 de outubro 1996).

2.3 A formação do docente universitário e o ciclo de vida do docente

Há pouco tempo, o docente universitário tomou consciência de que ele é um educador e para isso necessita de competência pedagógica. Na década de 70 a exigência feita aos professores para ingressarem na carreira universitária era um diploma de bacharelado e competência profissional na área a ser lecionada. Na última década além do diploma, as Universidades começaram a pleitear cursos de especialização e nos dias de hoje pós-graduações como mestrado e doutorado. No entanto, se notar o perfil continua o mesmo, sem

exigências por especializações voltadas para os conhecimentos didáticos da prática docente, permanecendo o velho dizer: “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” (Masetto, 2003).

O papel do professor como mero transmissor de informação já se foi, hoje a informação está em todo e qualquer lugar; o professor e aluno aprendem de forma conjunta em sala de aula, por meio de trocas de informações.

De acordo com Tomás (1987),

Ser professor não é certamente um produto acabado, um estado final, mas será um permanente tornar-se professor, um processo evolutivo, ao longo do qual as experiências vão ganhando mais significado, o que geralmente se faz acompanhar de um maior envolvimento pessoal por parte do professor. (p. 265).

Segundo Miranda, Leal e Casa Nova (2012), para o exercício da docência não existe uma preparação pedagógica ordenada. Nos cursos de licenciaturas o contato com conteúdos relacionados às didáticas-pedagógicas é contínuo, no entanto nos cursos de bacharelado esse contato só se dá em especializações relacionadas à área educacional.

Para Cunha (2004, p. 31) a docência é uma atividade complexa, que exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Para Carreiro da Costa (1994), é parte inicial na carreira do professor universitário a aquisição de conhecimentos, sejam científicos ou pedagógicos, para enfrentar a carreira docente.

Dessa forma, verifica-se que o exercício da docência demanda do professor universitário uma formação constante e dinâmica, em que a preparação deste se faz mais importante que a graduação inicial, uma vez que o domínio técnico já não basta por si só diante da complexidade do que é ensinar. Sendo fundamental aperfeiçoar os conhecimentos didáticos que fazem parte do processo educativo. É o que dizem Padoan, Almeida, Kühn & Leite (2007, p. 6) que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção”.

2.4 Estratégias de ensino

A docência é caracterizada pelo desafio constante dos profissionais da educação em criar relações interpessoais com os educandos, visando que o processo de ensino-aprendizagem seja dinâmico e que os métodos aplicados atinjam os objetivos propostos. Segundo Piletti (2000), os recursos de ensino quando usados de maneira adequada estimulam a aprendizagem dos alunos, colaborando para: motivar e despertar o interesse.

O controle exclusivo das técnicas de ensino não é o bastante para lidar com todas as circunstâncias que surgem no processo de ensino e aprendizagem. Mas a operacionalização por meio do controle desses conteúdos é um começo (Vasconcelos, 2009; Masetto, 2003).

Fazendo um comparativo entre “técnica de ensino” e “estratégia de ensino”, temos o conceito de técnica segundo Masetto (2003) que a define como uma junção de recursos e meios empregados para gerar a arte da docência. Sendo que estas ferramentas necessitam estar determinadas a um objetivo e ser eficientes na sua execução.

Veiga (2003, p. 8) aponta que “as técnicas de ensino não são naturais ao processo de ensinar, mas são condições que dão acesso a ele”. Nesse sentido, elas são compreendidas como artifícios que se interpõem na relação entre o professor e o aluno, submissas à autoridade e à intencionalidade do primeiro.

Já, a estratégia no processo de ensino-aprendizagem segundo Masetto (2003), é a arte de estabelecer formas variadas para facilitar a criação de um processo de ensino e aprendizagem, eficaz, sendo este construído desde o ambiente a ser executado até o material a ser aplicado.

Considerando o exposto acima, para determinar o método aplicado pelo docente na sala de aula, com o objetivo de auxiliar o processo de aprendizagem, o termo ‘estratégia’, aparenta ser mais abrangente que ‘técnica’. Dessa forma, para esta pesquisa, será considerado o termo ‘estratégia’.

Gil (2012) enfatiza que apesar do termo estratégia ser utilizado por inúmeros autores como técnica, método de ensino, atividade de ensino, em sua maioria são usados sem grandes preocupações em estabelecer de forma clara o que de fato significam. Na visão do autor, as estratégias de ensino são métodos ou técnicas que podem alavancar o ensino e a aprendizagem. (Gil, 2012).

Para Anastasiou e Alves (2004, p. 68) estratégia é “a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos”. Já segundo Petrucci e Batiston (2006, p. 263), o termo estratégia, sempre esteve associado à arte militar na elaboração das operações realizadas nas guerras, e, nos dias de hoje, é bastante utilizada no mundo empresarial.

Sendo assim, o termo “estratégia de ensino”, diz respeito as formas usadas pelos docentes na dinâmica do processo de ensino, sempre levando em consideração o objetivo educacional da atividade proposta. Anastasiou e Alves (2004, p. 71) reiteram que “as estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem”.

Alguns autores, discutem a respeito desse tema, como Bordenave e Pereira (2002), Masetto (2003), Veiga (2003), Gil (2006), Piletti (2006), Vasconcelos (2009) e Leal, Miranda e Casa Nova, (2017). Na Tabela 1 descrito por Miranda, Leal e Casa Nova (2012), estão relacionadas as técnicas de ensino na área educacional no Brasil pesquisadas por esses autores.

De acordo com os dados expostos na Tabela 1, fica claro que algumas técnicas são mais discutidas pelos autores pesquisados, sendo elas: Aula expositiva; Leitura e Estudo dirigido; Discussões e debates; Estudo de caso / Método de caso; Trabalhos em grupos / Seminários e Aulas práticas de laboratório (Miranda, Leal & Casa Nova, 2012). As demais

técnicas apesar de menos discutidas, mas não menos importantes, podem agregar no processo de ensino-aprendizagem (Masetto, 2003).

Tabela 1 - Técnicas de Ensino

Nº.	Técnicas	Autores							Total
		Bordenave e Pereira (2002)	Masetto (2003)	Veiga (2003)	Gil (2006)	Piletti (2006)	Vasconcelos (2009)	Leal, Miranda e Casa Nova (2017)	
1	Aula expositiva	x	x	x	x	x	x	x	7
2	Leitura / Estudo dirigido	x	x	x	x	x	x	x	7
3	Discussões / Debates / Grupos de oposição	x	x	x	x		x	x	6
4	Estudo de caso / Método de caso	x	x	x	x			x	5
5	Trabalhos em Grupo / Seminários		x	x	x	x		x	5
6	Aulas práticas e de laboratório	x	x		x		x		4
7	Dramatizações	x	x		x			x	4
8	Ensino com projeto	x	x			x			3
9	Grupo de verbalização e Grupo de observação	x	x					x	3
10	Painel integrado		x				x	x	3
11	PBL(Aprendizagem Baseada em Problema)				x	x		x	3
12	Aprendizagem experimental / Estágio		x		x				2
13	Ensino com pesquisa		x					x	2
14	Visitas técnicas e excursões		x					x	2
15	Diálogos sucessivos		x						1
16	Filmes							x	1
17	Formulação de questões		x						1
18	Jogos / Simulações				x				1
19	Prática de campo							x	1
20	<i>Role-Play</i> (Jogo de papéis)							x	1
21	Simpósio						x		1
22	<i>Storytelling</i>							x	1

Fonte: Adaptado e atualizado de Miranda, Leal e Casa Nova (2012)

Por fim, deve-se ter em mente que “ao aprender um conteúdo, apreende-se também determinada forma de pensá-lo e de elaborá-lo, motivo pelo qual cada área exige formas de ensinar e de aprender específicas, que explicitem as respectivas lógicas”. (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 214).

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa classifica-se como descritiva, pois busca a partir da percepção de grupos de indivíduos descrever e caracterizar as estratégias de ensino dentro dos cursos de Ciências Contábeis e Administração da Unimontes - *Campus* sede.

O termo “relevância” utilizado no problema e objetivo da pesquisa tem inferência quanto à percepção dos discentes com relação às estratégias de ensino. Ou seja, a

importância que determinadas estratégias têm no processo de ensino-aprendizagem na percepção dos discentes.

A estratégia de investigação utilizada neste trabalho, em termos de procedimentos técnicos, é classificada como pesquisa de levantamento. Neste sentido, Martins e Theóphilo (2009, p. 60) salientam que “são próprios para os casos em que o pesquisador deseja responder a questões acerca da distribuição de uma variável ou das relações entre características de pessoas ou grupos, da maneira como ocorrem em situações naturais.”

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário composto por perguntas objetivas no formato de múltipla escolha e questões utilizando a escala modelo *Likert* de 07 pontos. Os questionários foram aplicados no mês de março de 2017, entre os dias 21 e 24.

A população desta pesquisa é formada pelos discentes (matriculados do terceiro ao oitavo período de ambos os cursos, independente do turno) dos cursos de Ciências Contábeis e Administração do *Campus* Sede da Unimontes. A escolha dos discentes destes períodos justifica-se, pelo fato de que estes estudantes possuem maior maturidade para compreenderem a questão abordada na pesquisa, bem como tiveram, em tese, maior contato com as estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem na graduação. Autores como Miranda, Leal e Casa Nova (2012), Teodoro, Berwig, Cunha e Colauto (2011), e Mazzioni (2013), aplicaram critérios similares de definição de amostra nas pesquisas que realizaram.

O curso de Ciências Contábeis possui um total de 227 estudantes matriculados, dos quais foram excluídos 63 estudantes que cursavam o primeiro e o segundo período. O curso de Administração possui um total de 259 estudantes matriculados, dos quais foram excluídos 73 estudantes que cursavam o primeiro e o segundo período. Dessa forma a população de discentes definida para o estudo foi formada por 164 estudantes do Curso de Ciências Contábeis e 186 estudantes do curso de Administração. Para a coleta dos dados foi utilizado o método de amostragem não probabilística por conveniência. Sendo alcançada uma amostra de 99 discentes para o curso de Ciências Contábeis, o que corresponde a 60,36% da população, e de 98 discentes para o curso de Administração, que corresponde a 52,68% da população, cuja distribuição encontra-se apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 - Amostra dos discentes da pesquisa

Ciências Contábeis			Administração		
Período	Frequência	%	Período	Frequência	%
3º	17	17,2%	3º	13	13,3%
4º	11	11,1%	4º	5	5,1%
5º	21	21,2%	5º	24	24,5%
6º	17	17,2%	6º	26	26,5%
7º	11	11,1%	7º	13	13,3%
8º	22	22,2%	8º	17	17,3%
Total	99	100,0%	Total	98	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Com o intuito de verificar se com as adaptações realizadas no questionário dos discentes, as questões foram dispostas de forma clara e de fácil entendimento, aplicou-se o pré-teste a 12 alunos; sendo estes do 4º, 6º e 8º períodos do curso de Ciências Contábeis e do 3º, 6º e 7º do curso de Administração, todos selecionados aleatoriamente, entre os dias 17 e 20 de março de 2017. O resultado geral do pré-teste foi satisfatório, os participantes destacaram que as questões estavam claras e de fácil entendimento.

Após aplicação dos questionários, foi realizada a tabulação dos dados para realização das análises das respostas obtidas. Para análise dos dados utilizou-se a estatística descritiva, com suporte do *Excel*, em que foram calculadas as médias, as frequências absoluta e relativa, dados esses utilizados para confecção de tabelas e gráficos, sendo estes utilizados nas análises e discussões dos resultados, visando uma melhor compreensão dos dados.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Caracterização dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis e Administração

São apresentadas as principais características do objeto da pesquisa: os discentes dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, evidenciando dados relacionados ao gênero, faixa etária, sistema de ingresso no ensino superior, estado civil e inserção no mercado de trabalho; busca-se apresentar o perfil dos discentes nestes dois cursos.

Com base nos resultados analisados é possível traçar um perfil geral dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis e Administração da Unimontes - *Campus* Sede. Com resultados equivalentes para os dois cursos, pode-se perceber uma maior incidência de indivíduos entre 21 e 23 anos, prevalecendo uma maioria feminina (média de 67%). Do total de respondentes 71% ingressou nos cursos por meio do processo seletivo tradicional. Com 70% dos respondentes já inseridos no mercado de trabalho em áreas afins aos cursos, estando grande parte desses estudantes cursando o 5º e 6º período, conforme sintetizado na Tabela 3.

Tabela 3 - Perfil dos discentes da amostra dos cursos

Atributos do discente	Ciências Contábeis / Administração
Gênero	Feminino
Faixa etária	21 a 23 anos
Sistema de Ingresso	Tradicional
Estágios na área	5º e 6º

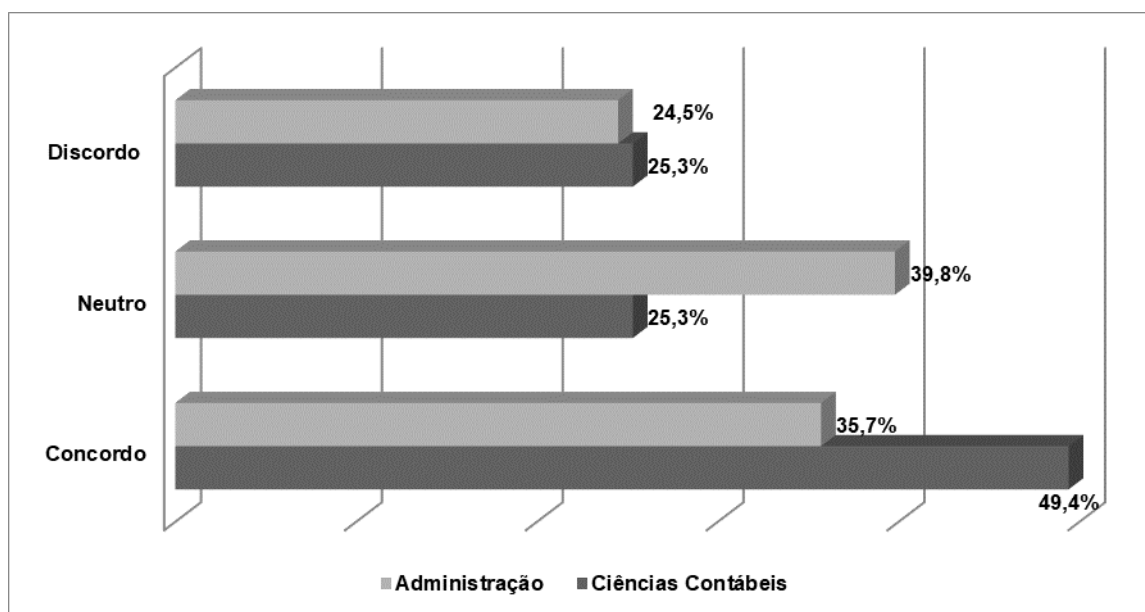
Fonte: Dados da pesquisa.

4.2 Percepções dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis e Administração em relação ao uso de estratégias de ensino no contexto educacional

A abordagem da pesquisa objetivou conhecer: a percepção dos discentes quanto aos fatores que possibilitam uma melhor aprendizagem e aproveitamento em sala de aula; a relação nível de formação e atualização do corpo docente com a otimização do processo de ensino-aprendizagem; e se os cursos pesquisados proporcionam uma formação adequada para inserção no mercado de trabalho.

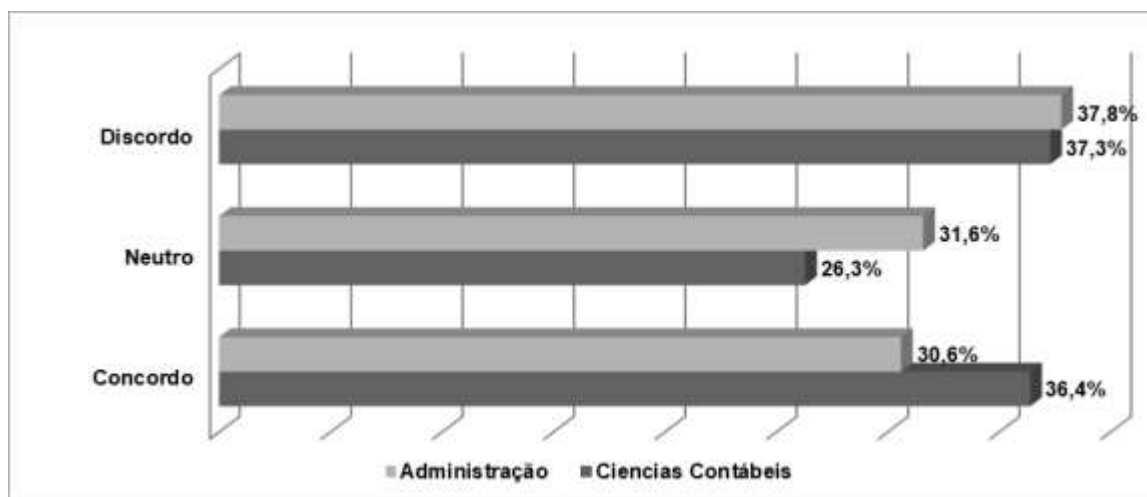
Indagados se as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes facilitam o processo de aprendizagem, 49,4% dos discentes do curso de Ciências Contábeis concordaram que sim, entretanto, 25,3% se posicionaram de forma neutra e o mesmo percentual discordaram. No curso de Administração, uma parcela expressiva dos discentes se posicionou de forma neutra (39,8%), e apenas 35,7% concordaram, entretanto 24,5% discordaram, como apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - As estratégias utilizadas pelos professores facilitam o processo de aprendizagem



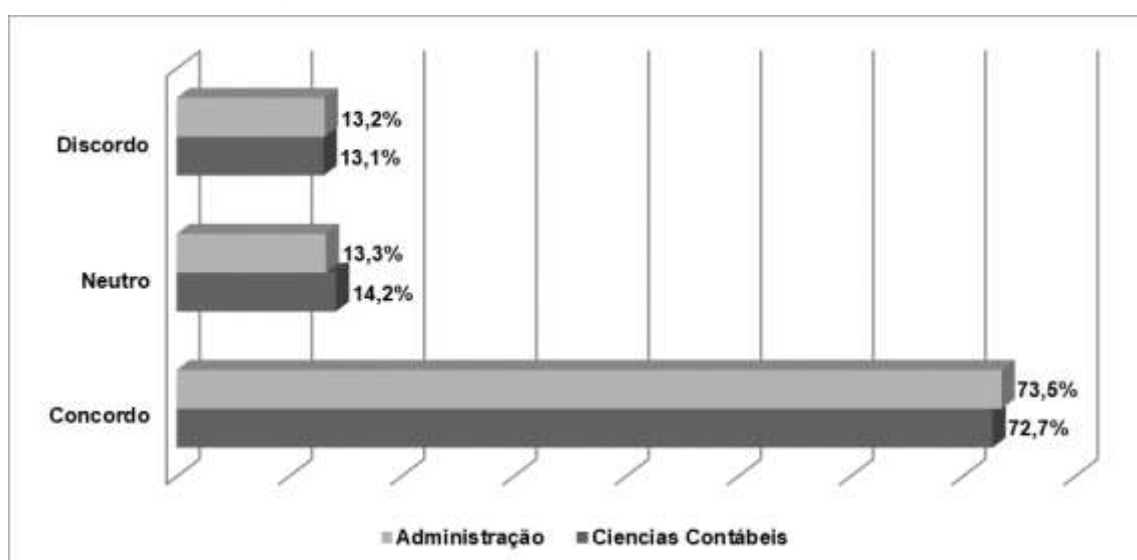
Fonte: Dados da pesquisa

Ainda em relação à aplicação das estratégias de ensino, foi verificado se os métodos utilizados em sala de aula são diversificados e se os recursos oferecidos pela Universidade é fator impeditivo para essa diversificação e inovação das estratégias utilizadas. Quanto à diversificação das estratégias de ensino, em ambos os cursos não houve posicionamento majoritário entre os discentes, como demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Metodologias utilizadas em sala de aula são diversificadas

Fonte: Dados da pesquisa

No curso de Ciências Contábeis 36,4% concordaram que as estratégias utilizadas são diversificadas; 26,3% se posicionaram de forma neutra e 37,3% discordaram. Resultados semelhantes foram evidenciados no curso de Administração com 30,6% concordando, 31,6% se posicionando de forma neutra e 37,8% discordando. Já em relação aos recursos oferecidos pela universidade, conforme consta no Gráfico 3, em torno de 73% dos discentes de ambos os cursos pesquisados concordam que eles influenciam na inovação e melhoramento das estratégias utilizadas.

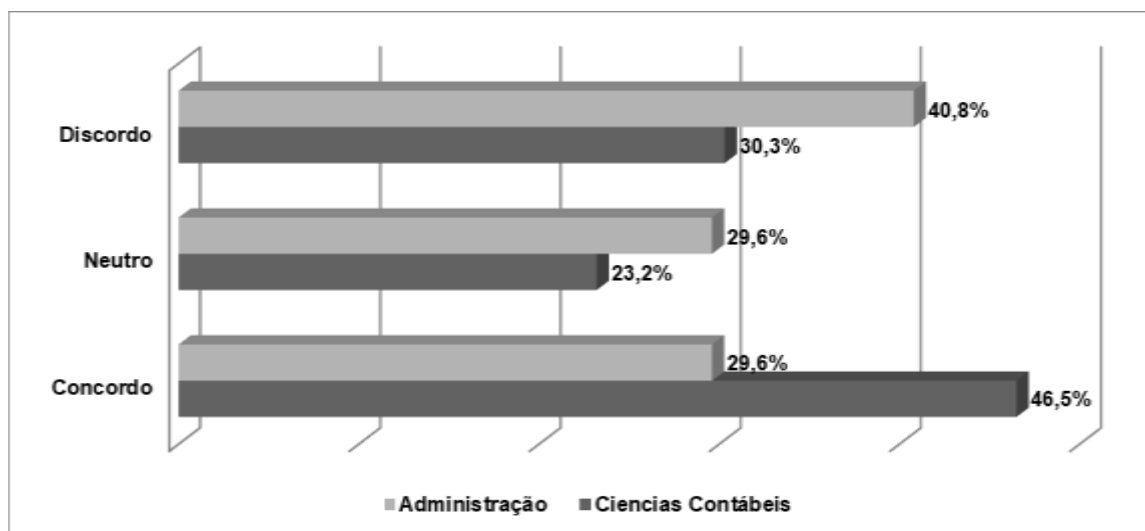
Gráfico 3 - Os recursos oferecidos na Universidade ou a falta deles, muitas vezes é fator impeditivo para inovação e melhoramento das estratégias utilizadas em sala de aula

Fonte: Dados da pesquisa

Outros aspectos investigados foram com relação à evidenciação da teoria e prática no curso, demonstrada no Gráfico 4 e a preparação para o mercado de trabalho, apresentado no

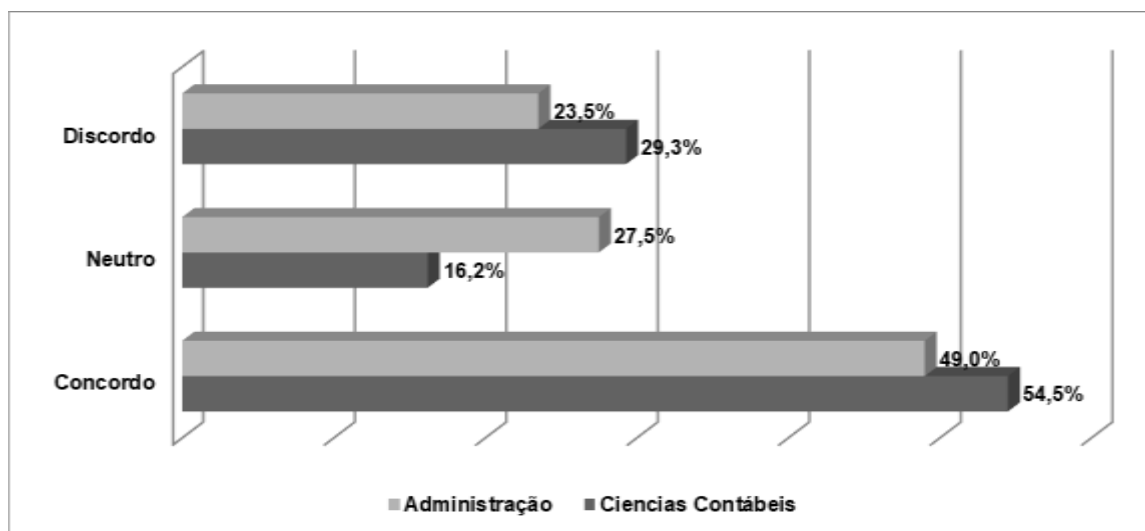
Gráfico 5. Os discentes do curso de Ciências Contábeis, em sua maioria (46,5%), concordam que a teoria e prática são evidenciadas e 54,5% concordam que o curso os prepara para o mercado de trabalho. Enquanto os discentes do curso de Administração discordam que exista evidência da teoria e da prática (40,8%), sendo que 49,0% concordam que o curso os prepara para o mercado de trabalho.

Gráfico 4 - Teoria e prática são evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 5 - A formação propiciada no curso de Ciências Contábeis ou Administração prepara o acadêmico para o mercado de trabalho

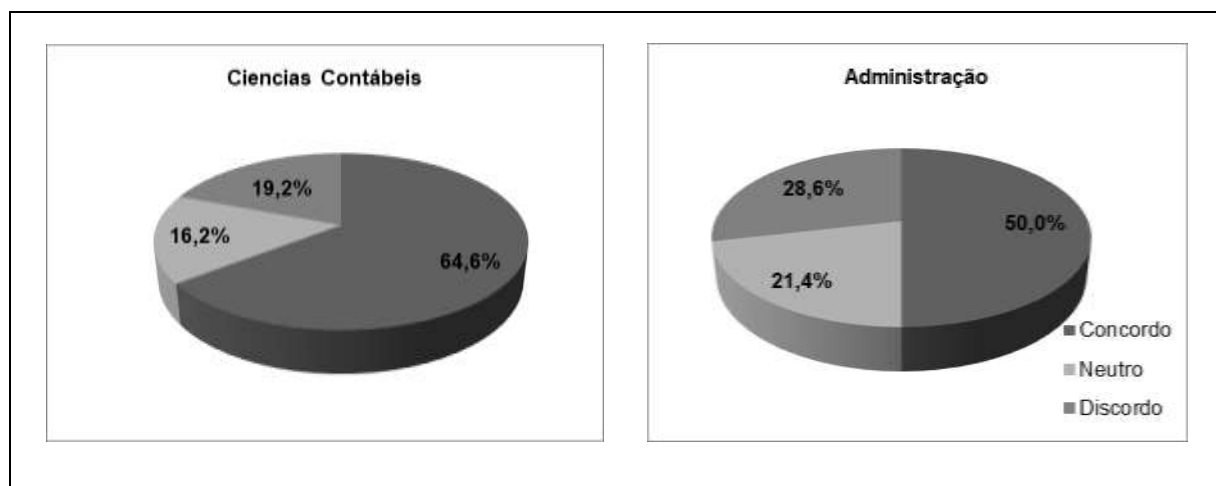


Fonte: Dados da pesquisa

Quanto ao nível de formação e a maior habilidade e capacidade dos docentes em transmitir os conteúdos, os discentes de ambos os cursos concordam que a relação existe. No Gráfico 6 observa-se um maior percentual de concordância dos acadêmicos do curso de

Ciências Contábeis, 64,6%; enquanto o curso de Administração possui um percentual maior de discordância (28,6%).

Gráfico 6 - Relação do nível de formação docente *versus* a capacidade de transmissão do conteúdo



Fonte: Dados da pesquisa

Com relação à educação continuada por parte dos docentes, como fator importante para o processo de ensino-aprendizagem, os discentes de ambos os cursos concordam com um percentual médio de 88%, sendo que há concordância plena de 47,5% e 52,5% respectivamente, nos cursos de Ciências Contábeis e Administração.

Com relação a preparação do corpo docente dos cursos pesquisados, os discentes de ambos os cursos concordam que o corpo docente se encontra preparado para exercer a função de ensinar a ele designado, sendo 66,7% o percentual de concordância no curso de Ciências Contábeis e 64,6% no curso de Administração.

4.3 Percepção dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis e Administração em relação ao conhecimento, uso e significância das estratégias de ensino

As amostras obtidas dos discentes de Ciências Contábeis e de Administração foram semelhantes, esta característica atribui maior segurança e comparabilidade, permitindo identificar as estratégias adotadas nos dois cursos. Na Tabela 4, são demonstradas as estratégias de ensino conhecidas pelos discentes e quais foram ministradas pelos professores durante as aulas nos cursos.

Tabela 4 - Estratégias de Ensino: conhecimento e contato na percepção dos discentes

Estratégias de ensino	Ciências Contábeis		Administração	
	Conhecem	Contato no curso	Conhecem	Contato no curso

	<i>f</i> *	%**	<i>f</i> *	%**	<i>f</i> *	%**	<i>f</i> *	%**
Aprendizagem experiencial / Estágio	82	82,80	49	49,50	82	83,70	52	53,10
Aula com vídeo	78	78,80	61	61,60	86	87,80	75	76,50
Aula expositiva	92	92,90	83	83,80	90	91,80	85	86,70
Aula prática e de laboratório	89	89,90	78	78,80	70	71,40	62	63,30
Diálogos sucessivos	34	34,30	20	20,20	22	22,40	18	18,40
Discussões / Debates / Grupos de oposição	94	94,90	84	84,80	90	91,80	84	85,70
Dramatizações	17	17,20	8	8,10	27	27,60	15	15,30
Ensino com pesquisa	61	61,60	45	45,50	67	68,40	57	58,20
Ensino com projeto	35	35,40	15	15,20	42	42,90	30	30,60
Estudo do meio	28	28,30	14	14,10	19	19,40	13	13,30
Formulação de questões	71	71,70	53	53,50	51	52,00	42	42,90
Grupo de verbalização e observação	18	18,20	7	7,10	22	22,40	18	18,40
Instrução programada	13	13,10	5	5,10	9	9,20	5	5,10
Jogos / Simulações	56	56,60	40	40,40	55	56,10	37	37,80
Leitura / Estudo dirigido	97	98,00	93	93,90	87	88,80	87	88,80
Mesa redonda	77	77,80	49	49,50	61	62,20	39	39,80
Método do caso / Estudo de caso	85	85,90	68	68,70	95	96,90	86	87,80
Painel integrado	28	28,30	22	22,20	4	4,10	7	7,10
PBL (Aprendizagem Baseada em Problema-ABP)	19	19,20	8	8,10	20	20,40	9	9,20
Relato de experiências	58	58,60	39	39,40	66	67,30	56	57,10
Simpósio	40	40,40	21	21,20	32	32,70	18	18,40
Trabalhos em grupo / Seminários	96	97,00	89	89,90	95	96,90	90	91,80
Visitas técnicas e excursões	47	47,50	10	10,10	90	91,80	78	79,60

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda: * *f* – frequência absoluta; ** % - frequência relativa

Observa-se que as principais estratégias conhecidas pelos discentes do curso de Ciências Contábeis são: Aula expositiva, Discussões / Debates / Grupos de oposição, Leitura / Estudo dirigido e Trabalhos em grupo / Seminários, com representatividades superiores a 90%. Essas quatro estratégias também foram apontadas pelos discentes como as de maior aplicação e uso em sala de aula pelos docentes, no entanto somente a Leitura / Estudo dirigido se manteve com percentual superior a 90%. As estratégias menos conhecidas são: Dramatizações, Grupo de verbalização e observação, Instrução Programada e PBL (Aprendizagem Baseada em Problema-ABP). Da mesma forma, estes métodos foram mencionados pelos discentes como os de menor aplicação e uso em sala de aula pelos docentes.

No curso de Administração as principais estratégias conhecidas pelos discentes são: Aula expositiva, Discussões / Debates / Grupos de oposição, Método do caso / Estudo de caso, Trabalhos em grupo / Seminários, Visitas técnicas e excursões, sendo estas com representatividades superiores a 90%. Contudo, ainda que essas estratégias sejam as mais conhecidas, com exceção de Trabalhos em grupo / Seminários, as demais perdem representatividade em termos de contato no curso, para a estratégia de Leitura / Estudo dirigido. Dentre as estratégias de ensino menos conhecidas estão Instrução programada e Painel integrado, sendo elas também as estratégias com menor aplicação e uso em sala de

aula pelos docentes. A estratégia PBL (Aprendizagem Baseada em Problema-ABP), apesar de ser conhecida por 20% dos discentes, sua aplicação em sala de aula é percebida por menos de 10% dos discentes.

Na Tabela 5, são apresentadas as estratégias que os discentes apontaram como as mais significativas para o aprendizado.

Tabela 5 - Estratégias de ensino mais significativas na percepção dos discentes

Estratégias de ensino	Ciências Contábeis		Administração	
Aula Expositiva	77	77,80%	76	77,60%
Discussões/ Debates/ Grupos de Oposição	73	73,70%	68	69,40%
Leitura / Estudo dirigido	75	75,80%	62	63,30%
Método do caso / Estudo de Caso	55	55,60%	68	69,40%
Trabalhos em grupo / Seminários	66	66,70%	65	66,30%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados da investigação mostram que a Aula expositiva em ambos os cursos é apontada pelos discentes como a estratégia mais significativa. Na visão de Lopes (2003) essa estratégia é limitada e vulnerável, caso não haja participação dos discentes de forma ativa, pois ela propicia a impassibilidade do discente. Na visão de Anastasiou e Alves (2004), a Aula expositiva pode ser trabalhada de forma dialogada, com a participação dos discentes em que o mesmo é levado a indagar e analisar os propósitos do estudo.

Quanto às estratégias consideradas menos significativas para o processo de ensino-aprendizagem, a Instrução programada e o Painel integrado foram as eleitas pelos discentes do curso de Administração, sendo também as menos conhecidas e com menor aplicação em sala de aula. Ressalta-se que no curso de Ciências Contábeis a estratégia Painel integrado teve uma maior representatividade quanto a conhecimento, aplicação e significância. Na percepção dos discentes do Curso de Ciências Contábeis a Instrução programada e as Dramatizações são as estratégias de menor significância, estando elas também como as de menor aplicação e conhecimento por parte dos discentes.

Os resultados encontrados refletem os resultados já obtidos em outras pesquisas, como a realizada por Miranda, Leal e Casa Nova (2012), na qual ficou evidenciado que as estratégias ministradas com maior frequência e as mais significativas para o aprendizado no curso foram: Aula expositiva, Trabalhos em grupo / Seminários, Discussões / Debates / Grupos de oposição, Método do caso / Estudo de caso, Leitura / Estudo dirigido e Ensino com pesquisa. Dados semelhantes foram encontrados também na pesquisa realizada por Cornachione Júnior (2004), onde se evidenciou que as técnicas de ensino favoritas dos alunos são: Aula expositiva, Discussão em sala de aula, Simulações, Leituras, Estudo de caso e Visitas.

Por último procurou-se investigar ainda o conhecimento, a aplicação e a relevância das estratégias utilizadas em ambientes virtuais de aprendizagem que, segundo Masetto (2003), podem contribuir para um processo educacional mais eficiente e eficaz, sendo elas:

Teleconferência; *Chat* ou Bate-papo; Listas de discussão; *e-mail*; *internet*; *CD Rom / Power Point*.

Com relação ao conhecimento e aplicação dessas estratégias para os discentes respondentes do curso de Ciências Contábeis, a *internet* é a estratégia mais conhecida com representatividade de 90,9%, enquanto para os discentes respondentes do curso de Administração, o *e-mail* é tido como a estratégia mais conhecida, com representatividade de 85,7%.

A estratégia mais utilizada pelos docentes, na percepção dos discentes de ambos os cursos é o *e-mail*, e a mais significativa para o processo de aprendizagem é a *internet*. Vale observar que apesar do *e-mail* ser a estratégia mais conhecida e de maior utilização na percepção dos discentes de Administração, ela perde em significância para a *internet*, fato similar ocorre com os discentes do curso de Ciências Contábeis em que a *internet* é colocada como a mais conhecida, no entanto ela perde representatividade quanto à utilização para o *e-mail*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vistas a atender aos objetivos propostos, foram identificadas as estratégias de ensino de maior conhecimento, uso e relevância, na percepção dos discentes dos Cursos de Ciências Contábeis e Administração da Universidade Estadual de Montes Claros - *Campus Sede*, bem como a percepção dos discentes com relação ao uso de estratégias de ensino no contexto educacional e as questões didáticas observadas na escolha das estratégias.

Na percepção dos discentes em relação ao uso das estratégias de ensino, ambos os cursos afirmaram que os recursos oferecidos pela universidade é fator essencial para a inovação e melhor desempenho das estratégias de ensino. Outro ponto apontado pelos discentes de ambos os cursos é que eles estão preparados para o mercado de trabalho.

Com relação ao conhecimento, uso e relevância, a Aula expositiva está como a estratégia mais significativa na percepção dos discentes de ambos os cursos. No entanto, ela perde representatividade para Trabalhos em grupo / Seminários no curso de Administração e para Leitura / Estudo dirigido para os discentes de Ciências Contábeis. Sendo esta, evidenciada em vários estudos como a técnica mais utilizada e de maior significado na aprendizagem de contabilidade.

Percebe-se que no geral, as demais estratégias consideradas mais significativas são as estratégias também de maior conhecimento e aplicação. Verifica-se que as estratégias com menor conhecimento, uso e relevância são consideradas pela literatura como as menos tradicionais.

Ao identificar que as estratégias de menor aplicação em sala de aula são também em grande maioria, as de menor significância na percepção discente; constata-se a necessidade

de conhecimento e aplicação dessas estratégias, uma vez que a sua baixa relevância pode estar relacionada à falta de conhecimento e aplicação das mesmas.

Espera-se que a pesquisa possa contribuir para ressaltar a importância das estratégias de ensino, uma vez que elas são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo assim para um melhor aprendizado e formação de profissionais mais qualificados.

REFERÊNCIAS

- Anastasiou, L. G. C., & Alves, L. P. (2004). 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*. 3. ed. Joinville: Univille, p. 67-100.
- Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. (2002). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 24. ed. Petrópolis: Vozes.
- Carlin, I. P., & Martins, G. A. (2006). Métodos de sucesso no ensino da contabilidade. *Revista Brasileira de Contabilidade*, ano XXXV, nº. 157, p. 65-79, jan./fev. Recuperado de https://www.fecap.br/extensao/artigoteca/art_008.pdf.
- Carreiro da Costa, F. A . A . (1994). A formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. *Revista da Educação Física / UEM*, 5 (1), p. 26-39.
- Castro, C. M. (2003). *Despertar do gigante com menos ufanismo e mais direção: a educação brasileira acorda*. Belo Horizonte: Universal.
- Cornachione Júnior, E. B. (2004). *Tecnologia da educação e cursos de ciências contábeis: modelos colaborativos virtuais*. 383 p. Tese (Livre-Docência) - Universidade de São Paulo - USP. São Paulo.
- Cunha, L. A. (1975). A expansão do ensino superior: causas e consequências. *Debate e crítica*, v. 5, p. 27-58.
- Cunha, L. A. (1983). *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Cunha, M. I. (2004). A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: Romanowski, J. P. et al. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, p. 31-42.

- Cunha, M. I. (2009). O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr.
- Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. (1996, 11 de outubro). Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. *Diário Oficial da União*, seção 1. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Decreto2026.pdf>.
- Durham, E. R., & Sampaio, H. (1995). *O ensino privado no Brasil*. São Paulo: NUPES-USP.
- Espírito Santo, E., & Sacramento da Luz, L. C. (2013). Didática no ensino superior: perspectivas e desafios. *Saberes*, Natal – RN, v. 1, n. 8, p. 58-73.
- Feracine, L. (1990). *O professor como agente de mudança social*. São Paulo: EPU.
- Ferreira, L. M., Santos, V. M., & Costa, A. L. (2016). Avaliação da satisfação de formandos de um curso de graduação em Administração de uma Faculdade Pública Paulista. *Grad + Revista de Graduação USP*, vol. 1, n. 2, nov. p. 31-42. DOI: 10.11606.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura.
- Gil, A. C. (2006). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2012). *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Atlas.
- Gusdorf, G. (1978). *Professores para quê? Uma pedagogia da pedagogia*. 4. ed. Lisboa: Moraes.
- Langhi, R., & Nardi, R. (2010). Formação de professores e seus saberes disciplinares em astronomia essencial nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 205-224, mai-ago.
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Casa Nova, S. P. C. (Orgs.). (2017). *Revolucionando a sala de aula: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. São Paulo: Atlas.
- Lopes, A. O. (2003). Aula expositiva: superando o tradicional. In: Veiga, I. P. A. (Org). *Técnicas de ensino: por que não?* 14. ed. Campinas-SP: Papirus.

- Macedo, A. P., Kammer, C., Silva, C. A. P., Nascimento, K. B., Pereira, M. R., & Freitas, R. C. P. (2017). *Pedagogia histórico-crítica. III Seminário de Filosofia e Sociedade*, v. 1.
- Martins, G. A.; & Theóphilo, C. R. (2009). *Metodologia de investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Mazzioni, S. (2013). As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: Concepções de alunos e professores de ciências contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT*, v. 2, n. 1, Jan./Jun. p. 93-109.
- Miranda, G. J., Leal, E. A., & Casa Nova, S. P. C. (2012). Técnicas de ensino aplicadas à contabilidade: existe uma receita? In: Coimbra, C. L. *Didática para o ensino nas áreas de administração e ciências contábeis*. São Paulo: Atlas.
- Nascimento, I. C. S., Silva, J. D., & Costa, W. P. L. B. (2016). Formação e estratégias de ensino do professor de contabilidade: uma visão dos discentes do curso de Ciências Contábeis das IES de Mossoró/RN. *Revista Conhecimento Contábil*, v. 03, n. 02, p. 16-31, Jul./Dez.
- Padoan, F. A. C., Almeida, L. B., Kühl, M. R., & Leite, R. M. (2007). Métodos e técnicas utilizados no ensino da disciplina de contabilidade de custos em cursos de ciências contábeis: um estudo exploratório em instituições públicas de ensino superior no estado do Paraná. *XIV Congresso Brasileiro de Custos – João Pessoa – PB, Brasil, 5 a 7 de dezembro*.
- Parisotto, I. R. S., Grande, J. F., & Fernandes, F. C. (2006). O processo ensino e aprendizagem na formação do profissional contábil: uma visão acadêmica. In: *III Congresso USP Iniciação Científica em Contabilidade*, São Paulo - Departamento de Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo, FEA/USP.
- Petrucci, V. B. C., & Batiston, R. R. (2006). Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: Peleias, I. R. (Org.). *Didática do ensino da contabilidade*. São Paulo: Saraiva.
- Piletti, C. (org). (2000). *Didática especial*. São Paulo: Ática.

- Piletti, C. (2006). *Didática geral*. 23 ed. São Paulo: Ática.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Plebani, S., & Domingues, M. J. C. S. (2008). A utilização dos métodos de ensino e a formação de competências gerenciais: uma análise no curso de Administração. In: *Encontro Anual da ANGRAD*, 39. Curitiba.
- Queiroz, F. C. B. P., Queiroz, J. V., Vasconcelos, N. V. C., Furukava, M., Hékis, H. R., & Pereira, F. A. B. (2013). Transformações no ensino superior brasileiro: análise das instituições privadas de ensino superior no compasso com as políticas de estado. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 349/370, abr./jun.
- Sampaio, H. M. S. (2000). *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec-FAPESP.
- Sarmiento, D. C. (1996). A universidade brasileira. *Educação Brasileira*, Brasília, DF, v. 13, n. 26, p. 129-145.
- Saviani, D. (1985). *Escola e democracia*. 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Schwartzman, S. (1990). *Tradição e modernidade da universidade brasileira*. São Paulo.
- Souza, G. H. S., Costa, A. C. S., Lima, N. C., Coelho, J. A. P. M., Santos, P. C. F., & Pontes Júnior, J. F. V. (2013). Estilos de aprendizagem dos alunos versus métodos de ensino dos professores do curso de administração. *RACE*, Chapecó, *Edição Especial Anpad*, p. 9-44.
- Teixeira, P. M. M. (2003). A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento CTS no ensino de ciências. *Ciência & educação*, v. 9, n. 2, p. 177-190.
- Teodoro, J. D., Berwig, C. G.; Cunha, J. V. A., & Colauto, R. D. (2011). Estratégias de ensino-aprendizagem: Estudo comparativo no ensino superior nas áreas de educação e ciências contábeis. In *III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ*. João Pessoa/PB, 20 a 22 de novembro.

Tomás, A. (1987). E você, é um professor preocupado? Um estudo das preocupações dos professores no âmbito da profissionalização em serviço. *Psicologia*, v. 5, n. 3, p. 265-277.

Vasconcelos, M. L. M. C. (2009). *A formação do professor do ensino superior*. 3. ed. São Paulo e Niterói: Xamã e Intertexto.

Veiga, I. P. A. (Org.). (2003). *Técnicas de ensino: Por que não?* 14. ed. Campinas-SP: Papyrus.