



Estratégias de Ensino Aplicadas na Pós-Graduação em Ciências Contábeis

Rayanne Silva Barbosa

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

raybarbosa@live.com

Edvalda Araújo Leal

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

edvalda@facic.ufu.br

Camilla Soueneta Nascimento Nganga

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

camillasoueneta@gmail.com

Resumo

Este estudo tem como objetivo identificar, na percepção dos docentes, o grau de intensidade de uso e os objetivos pedagógicos associados às estratégias de ensino aplicadas nas aulas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, e, para isso, utilizou-se de uma pesquisa empírico analítica com característica descritiva. A amostra foi composta por 48 docentes de pós-graduação dos programas *stricto sensu* em atividade no país, e na análise dos dados utilizou-se dois testes estatísticos, o primeiro foi o teste não paramétrico denominado Mann-Whitney e o segundo a comparação múltipla de proporções. Como resultado observou-se que os docentes de pós-graduação em Ciências Contábeis utilizam com alto grau as estratégias de ensino: aula expositiva, trabalho em grupo e as discussões e debates, sendo que os objetivos pedagógicos associados a essas estratégias, escolhidas pelos docentes, referem-se à compreensão e à análise. Obteve-se também como resultado a existência de diferenças significativas (5%) entre os docentes com atuação inferior e superior a 5 anos na docência e para aqueles que realizaram curso específico em docência, porém não há diferença significativa para o uso das estratégias de ensino entre os profissionais com pós-graduação em Ciências Contábeis em relação à formação em outras áreas.

Palavras-chave: ESTRATÉGIAS DE ENSINO, OBJETIVOS PEDAGÓGICOS, PÓS-GRADUAÇÃO.

Introdução

Na atualidade, os docentes têm uma função fundamental para a educação, ensinar de maneira que facilite o aprendizado do aluno. Segundo Mazzioni (2013, p. 1) “a atividade docente é caracterizada pelo desafio permanente dos profissionais da educação em estabelecer relações interpessoais com os educandos, de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja articulado e que os métodos utilizados cumpram os objetivos a que se propõem”.



Outro desafio para os professores é que ter somente o domínio do conhecimento específico de sua área não é suficiente para enfrentar todas as situações que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, vários estudiosos apontam a relevância dos conhecimentos didáticos no ensino superior e apresentam as principais técnicas recomendadas (BORNDENAVE E PEREIRA, 2002; GIL, 2006; MASETTO, 2003; PILLETI, 2006; VASCONCELOS, 2009; VEIGA, 2003).

Para Veiga (2003, p. 79) “as técnicas de ensino devem ser utilizadas pelo professor de forma consciente e permeadas pela intencionalidade”. Para a autora, a busca da intencionalidade deixa de dar ênfase exclusiva à ação docente para propiciar a participação do aluno no processo de aprendizagem. Numa mesma aula, o professor pode utilizar, por exemplo: aula expositiva; perguntas e respostas; estudo dirigido, dentre outros.

Ao utilizar as estratégias de ensino de forma diversificada e dinâmica, os professores não corroboram para que as aulas se transformem “em exercícios de abstração, vazios de qualquer significado para a formação do jovem profissional para quem está ministrando” (VASCONCELOS, 2009, p. 41).

Considerando a formação docente da Educação Superior no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 66, indica que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Dessa forma, o presente estudo busca responder a seguinte questão problema: Qual o grau de intensidade de uso e os objetivos pedagógicos associados às estratégias de ensino aplicadas nas aulas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade?

Assim, o objetivo geral deste trabalho é identificar, na percepção dos docentes, o grau de intensidade de uso e os objetivos pedagógicos associados às estratégias de ensino aplicadas nas aulas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade. Justifica-se esta pesquisa pela relevância da didática no ensino superior, no qual envolve as concepções pedagógicas e as estratégias de ensino adotadas pelos docentes.

O objeto de estudo desta pesquisa são os programas de pós-graduação em Ciências Contábeis, que atualmente, somam 19 programas acadêmicos, recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em nível de mestrado e doutorado (BRASIL, 2014). Miranda, Miranda e Veríssimo (2007, p. 5) relatam que os programas de mestrado e doutorado na área contábil “na grande maioria dos casos, não enfatizam a formação de professores, mas se a têm quase que tão-somente ao desenvolvimento do espírito de pesquisador.” Segundo os autores “são raros os programas de mestrado e doutorado que apresentam na sua estrutura curricular disciplinas de Didática, Metodologia do Ensino Superior ou qualquer outra de caráter pedagógico, e que possam auxiliar na formação do professor”.

A presente pesquisa está dividida em tópicos, o qual este primeiro apresenta uma breve introdução. O próximo tópico apresenta-se o referencial teórico, seguido dos aspectos metodológicos. O quarto tópico apresenta-se a análise dos resultados e por fim, as considerações finais.

Referencial Teórico

Evolução da Pós-graduação Stricto Sensu em Contabilidade no Brasil



A Lei nº. 4.024/1961 permitiu a criação dos cursos de pós-graduação nos estabelecimentos de ensino superior, como pode ser atestado em seu artigo 69, em que afirma que “nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: [...]b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma; [...]” (BRASIL, 1961).

De forma a atender a necessidade de capacitação e proporcionar o treinamento adequado além dos limites dos cursos de graduação, os programas de pós-graduação (PG) são de extrema importância, pois um dos objetivos do Plano Nacional de Pós-Graduação é “formar especialistas – docentes, pesquisadores e quadros técnicos – para o sistema universitário, o setor público e o segmento industrial” (BRASIL, 2010, p. 15).

Visando ampliar e disseminar os cursos de pós-graduação, foi aprovado o Parecer CFE nº. 977/1965 que apresenta detalhes adicionais a Lei nº. 4.024/1961. Segundo Cunha, Cornachione Jr. e Martins (2008) esse parecer caracterizou os cursos de mestrado e doutorado, baseando-se no sistema norte americano, definiu o perfil da pós-graduação no Brasil e diferenciou os cursos *lato sensu* e a *stricto sensu*.

O Quadro 1 apresenta a distinção oferecida pelo Ministério da Educação em relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Quadro 1 – Definição *lato sensu* e *stricto sensu*

Pós-graduação	
<i>Lato Sensu</i>	<i>Stricto Sensu</i>
Compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA e ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma, ademais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores.	Compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação, ao final do curso o aluno obterá diploma.

Fonte: Brasil (2013)

Segundo Peleias et al. (2007) na década de 1970, foram implementados os primeiros cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de Contabilidade no Brasil, sendo em 1970 o Programa de Mestrado e em 1978 o Programa de Doutorados em Ciências Contábeis, ambos pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP). O autor complementa que não houve a criação de Programas na área de Ciências Contábeis na década de 1980, diferentemente da década de 1990, em que foram criados novos Programas, fato esse que pode ser atribuído:

As exigências da Lei nº. 9394/96, nos itens II e III do artigo 52, para que pelo menos um terço do corpo docente das instituições de ensino superior, à partir de Centro Universitário, fosse de professores com titulação mínima de Mestrado, e da existência de professores em tempo integral dedicados à docência e à pesquisa (PELEIAS et al. 2007, p. 29).

Dessa forma, é possível afirmar que a oferta dos cursos de pós-graduação está crescendo e evoluindo, pois atualmente existem em funcionamento no país nove programas de Doutorado e 19 programas de Mestrado.

Um fato também importante para a evolução da pós-graduação foi a criação da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (ANPCONT) que



“tem por objetivo atuar na área de educação, congregando e representando as instituições brasileiras que mantêm cursos de mestrado e/ou doutorado em Ciências Contábeis” (ANPCONT, 2013).

Sendo assim é fundamental a qualificação de profissionais para o exercício da docência, e, de acordo com Comunelo et al. (2012), é necessário que os docentes sejam capacitados tanto técnico como academicamente para assim exercerem uma atividade de ensino competente. No próximo tópico são abordadas as estratégias de ensino que podem ser empregadas pelos docentes.

Estratégias de Ensino

Segundo Petrucci e Batiston (2006, p. 263) “[...] a palavra ‘estratégia’ possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber”. Complementar a essa ideia, Mazzioni (2013) aponta que tal tática é referente a métodos que os professores utilizam para aprimorar o processo de ensino aprendizagem.

Dessa maneira, o docente pode contar com as estratégias de ensino para abordar em sala de aula novas técnicas, as quais devem ser de acordo com os desejos dos alunos e as características dos mesmos, assim como de acordo com os recursos materiais disponíveis (PETRUCCI; BATISTON, 2006). Mazzioni (2013, p. 97) afirma que a utilização “de formas e procedimentos de ensino deve considerar que o modo pelo qual o aluno aprende não é um ato isolado, escolhido ao acaso, [...] sem considerar as habilidades necessárias para a execução e dos objetivos a serem alcançados”.

A construção das técnicas de ensino precisa ser desenvolvida com base nos objetivos tanto dos docentes quanto dos discentes (SOSTER, 2011). Petrucci e Batiston (2006) afirmam que as estratégias de ensino não são perfeitas e podem ter mudanças, pois o professor pode ajustar as mesmas quando necessário.

Para melhor entendimento das estratégias de ensino, o Quadro 2 apresenta as descrições de algumas das principais estratégias aplicadas à educação.

Quadro 2 – Descrição das estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade

Estratégia	Descrição
Aula expositiva dialogada	É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretar e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade (ANASTASIOU; ALVES, 2003).
Diálogos sucessivos	Tem por objetivo debilitar o dogmatismo de uma pessoa (ou pessoas) demasiadamente convencida da certeza das suas opiniões. Como tal, pode contribuir para criar uma visão mais próxima da realidade, baseada na consideração de que outros podem estar com a razão (VIEIRA; VIEIRA, 2005, p. 39).
Ensino à distância	As ferramentas usadas no ensino à distância vão das mais simples, como o ensino por correspondência sem apoio ou tutoria, pela comunicação apenas entre educador e educando, até os métodos mais sofisticados, que incluem esquemas interativos de comunicação não presencial via satélite, ou por redes de computadores (PETRUCCI; BATISTON, 2006).
Ensino em pequenos grupos	É uma estratégia particularmente válida em grandes turmas, pois consiste em separar a turma em pequenos grupos, para facilitar a discussão. Assim, despertará no aluno a iniciativa de pesquisar, de descobrir aquilo que precisa aprender (PETRUCCI; BATISTON, 2006).
Ensino individualizado	O ensino individualizado é a estratégia que procura ajustar o processo de ensino aprendizagem às reais necessidades e características do discente (PETRUCCI; BATISTON, 2006).
Ensino lúdico	O ensino lúdico propõe o aprendizado de forma divertida, com uma concepção de educação além da instrução (OLIVEIRA et al., 2013, p. 245).
Escritório, laboratório ou empresa modelo	Proporciona ao aluno contato com a tecnologia da informação, os reflexos de má informação gerada, as inúmeras possibilidades de erros e os consequentes acertos (PETRUCCI; BATISTON, 2006).
Estudo de caso	É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos (ANASTASIOU; ALVES, 2003).



Estudo de texto	É a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados (ANASTASIOU; ALVES, 2003).
Estudo dirigido e aulas orientadas	Permite ao aluno situar-se criticamente, extrapolar o texto para a realidade vivida, compreender e interpretar os problemas propostos, sanar dificuldades de entendimento e propor alternativas de solução; Exercita no aluno a habilidade de escrever o que foi lido e interpretá-lo; Prática dinâmica, criativa e crítica da leitura (MARION; MARION); (PETRUCCI; BATISTON, 2006).
Estudo do meio	É um estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar. Cria condições para o contato com a realidade, propicia a aquisição de conhecimento de forma direta, por meio da experiência vivida (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 97).
Exposições, excursões e visitas	Participação dos alunos na elaboração do plano de trabalho de campo; Possibilidade de integrar diversas áreas de conhecimento; Integração do aluno, através da escola, com a sociedade, através das empresas; Visualização, por parte do aluno, da teoria na prática; Desenvolvimento do pensamento criativo do aluno e visão crítica da realidade em que ele se insere (MARION; MARION); (PETRUCCI; BATISTON, 2006).
Instrução programada	Destina-se a aumentar a eficiência do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a proficiência dos educandos e levando em conta, principalmente, o ritmo de aprendizado de cada um, relativo aos diferentes ramos do conhecimento humano (MONICA, 1977, p. 53).
Jogos de empresas	Os alunos tornam-se agentes do processo; São desenvolvidas habilidades na tomada de decisões no nível administrativo, vivenciando-se ações interligadas em ambientes de incerteza; Permite a tomada de decisões estratégicas e táticas no gerenciamento dos recursos da empresa, sejam eles materiais ou humanos (PETRUCCI; BATISTON, 2006).
Palestras	Possibilidade de discussão com a pessoa externa ao ambiente universitário sobre um assunto de interesse coletivo, de acordo com um novo enfoque; Discussão, perguntas, levantamento de dados, aplicação do tema na prática, partindo da realidade do palestrante (PETRUCCI; BATISTON, 2006).
Seminário	É um espaço em que as ideias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço, onde um grupo discuta ou debata temas ou problemas que são colocados em discussão (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

Fonte: Adaptado de Mazzioni (2013, p. 98); Anastasiou e Alves (2003, p. 97); Monica (1977, p. 53); Oliveira et. al. (2013, p. 245); Vieira e Vieira (2005, p. 39)

Sendo assim, Mazzioni (2013, p. 100) afirma que “os professores deveriam estruturar sua didática, de modo a contemplar as diversas possibilidades que facilitem e elevem os resultados do processo de ensino-aprendizagem”. Petrucci e Batiston (2006) concluem que o docente organiza suas táticas de ensino para fazer com que o discente tenha um maior conhecimento sobre o que é estudado.

Nessa perspectiva, Luckesi (1994) discorre que o professor deve estar estreitamente articulado com a estratégia de ensino, pois é com ela que se vai construir ou selecionar as propostas pedagógicas e metodologias utilizadas. Todas essas técnicas devem estar atreladas aos objetivos estratégicos, tema que será tratado no tópico seguinte.

Objetivos Pedagógicos e Taxonomia de Bloom

Os objetivos pedagógicos têm como intenção garantir que o estudante, o aprendiz, compreenda o que é solicitado pelo professor, o educador, e para isso esse deve definir objetivos mensuráveis e realistas, além de definir um prazo para sua realização, sendo que essa clareza contribui para o desenvolvimento do aprendiz, tanto dentro como fora da sala de aula (SOSTER, 2011).

Ainda segundo Soster (2011) os objetivos pedagógicos podem ter três utilizações diferentes. A primeira delas é estar amplamente descrito nos itens Objetivos de Curso e Objetivos da Disciplina quais as atitudes, habilidades e conhecimento que se espera do aluno no processo de aprendizagem; a segunda é estabelecer objetivos pedagógicos específicos no plano de aula para serem atendidos a cada atividade de aprendizagem e a terceira é fazer uso de atividades de aprendizagem para alcançar os objetivos pedagógicos.

Neste contexto, Galhardi e Azevedo (2013, p. 239):

Benjamin S. Bloom e outros educadores assumiram a tarefa de classificar metas e objetivos educacionais com a intenção de desenvolver um sistema de classificação para três domínios: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor; criaram, no domínio cognitivo, a Taxonomia de Bloom. A principal ideia da taxonomia é que aquilo que os educadores esperam que os alunos saibam (englobado na declaração de objetivos educacionais) possa ser arranjado numa hierarquia do nível de menor complexidade para o de maior.

A taxonomia de Bloom foi dividida em seis categorias de domínios e essas possuem uma ordem denominada de hierarquia cumulativa, ou seja, só se acende de categoria quando a anterior já foi alcançada e em cada nível foi proposto um conjunto de ações (verbos) (GALHARDI; AZEVEDO, 2013).

A Taxonomia de Bloom, segundo Ferraz e Belhot (2010), propõe seis objetivos ligados ao processo de ensino-aprendizagem: Avaliação; Síntese; Análise; Aplicação; Compreensão e Memorização/conhecimento.

A maior parte do ensino envolve alguma combinação das seis categorias de objetivos educacionais apresentadas na Figura 1, enquanto os níveis dos objetivos se tornam cada vez mais complexos, à medida que aumentam de um a seis.

Soster (2011, p. 43) destaca que “em 2001, a taxonomia do domínio cognitivo de Bloom foi revisada por Anderson e Krathwol, na qual os autores incorporam à dimensão do processo cognitivo, a dimensão do conhecimento a ser aprendido”. No Quadro 3, a seguir, os níveis de taxonomia revisados e os respectivos verbos são apresentados.

Quadro 3 – Níveis de taxonomia revisada e seus respectivos verbos

1 – Lembrar	2 – Entender	3 – Aplicar	4 – Analisar	5 – Avaliar	6 – Criar
Reconhecer	Interpretar	Executar	Diferenciar	Verificar	Gerar
Relembrar	Exemplificar	Implementar	Organizar	Criticar	Planejar
Listar	Classificar	Computar	Atribuir	Julgar	Produzir
Nomear	Sumarizar	Resolver	Comparar	Recomendar	Criar
Definir	Inferir	Demonstrar	Contrastar	Justificar	Inventar
Escrever	Comparar	Utilizar	Separar	Apreciar	Desenvolver
Apontar	Explicar	Construir	Categorizar	Ponderar	Elaborar hipóteses

Fonte: Gualhardi e Azevedo (2013, p. 241)

Diante disso, o docente pode determinar quais objetivos determinar visando o melhor aprendizado do discente. Pois a ausência de um planejamento pedagógico adequado pode ocasionar em evasão dos alunos, pelo fato dos discentes não conseguir realizar determinadas tarefas, não conseguir entender qual o objetivo pretendido, a importância do conteúdo ou das técnicas empregadas (FERRAZ; BELHOT, 2011). No próximo tópico são abordados alguns estudos que tratam sobre o tema deste artigo.

Estudos Correlatos

Para um aprofundamento sobre a temática, buscaram-se na literatura estudos correlatos que pesquisaram sobre as técnicas e métodos aplicados na educação contábil. Madureira, Succar Júnior e Gomes (2011) buscaram verificar e obter as opiniões dos docentes e alunos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro em relação à aplicabilidade de diversos métodos de ensino. Em relação aos docentes o objetivo foi analisar a percepção dos mesmos em relação ao



método de ensino-aprendizagem que os próprios utilizavam em sala de aula. Já em relação aos discentes objetivou-se saber se estes tinham conhecimento sobre os métodos de ensino-aprendizagem aplicados em sala. Os métodos investigados foram os de aprendizagem ativo e o tradicional, porém, não obtiveram uma conclusão satisfatória, pois os resultados indicaram que poucas práticas que estão sendo utilizadas são condizentes com a necessidade dos alunos.

Os estudos realizados por Mazzioni (2009), Parisotto, Grande e Fernandes (2006), Nganga et al. (2013), e Costa, Pfeuti e Casa Nova (2013) investigaram as estratégias de ensino aplicadas no ensino da contabilidade. Mazzioni (2009) procurou compreender as estratégias de ensino-aprendizagem mais significativas para os alunos dentre as utilizadas pelos professores de Ciências Contábeis, e como principais resultados concluiu que os discentes preferem aulas com resolução de exercícios assim como os docentes consideram esse método o mais bem sucedido.

Já Parisotto, Grande e Fernandes (2006) verificaram quais são as estratégias de ensino que mais contribuem na preparação para o exercício da profissão contábil na opinião dos alunos de duas Instituições de Ensino Superior (IES). Os métodos abordados no estudo foram aula expositiva, estudo de texto, estudo dirigido, discussões e debates, seminário, estudo de caso, estudo de meio, laboratórios e oficina e jogos de empresas. Os autores compreendem esses métodos como os mais preferidos. Foi verificado que os alunos preferem os métodos de ensino que sejam centralizados neles e que estes se preocupam com a aplicabilidade do conteúdo apresentado na vida profissional contábil.

Nganga et al. (2013) objetivaram verificar na visão do professor, quais as principais estratégias de ensino adotadas na educação contábil, na área de Contabilidade Gerencial, que proporcionam maior eficácia ao aprendizado. Foi realizada a aplicação de um questionário que apresentava aos participantes as estratégias de ensino indicadas pela literatura. Os autores utilizaram a análise de *clusters* e identificou a formação de dois agrupamentos, foram testadas as variáveis que possibilitou tal separação. A um nível nominal de significância de 0,05, somente a variável “Estratégias Eficazes” foi considerada significativa para a formação dos *clusters*. A formação do *cluster* 1 agrupou algumas das estratégias de ensino consideradas menos significativas e menos utilizadas no ensino de contabilidade, tais como: “PBL”, “Diálogos Sucessivos” “Dramatização” e “Painel Integrado”.

No estudo de Costa, Pfeuti e Casa Nova (2013) procuraram analisar a relação entre as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores, levando-se em conta as abordagens que se pretende que os alunos adotem nos cursos de pós-graduação em Ciências Contábeis. Diante desse objetivo as conclusões apuradas foi que não houve diferença significativa entre as estratégias didáticas utilizadas.

Oliveira et al. (2013) analisaram se existe relação das variáveis idade, gênero e estilo de aprendizagem na percepção de estudante de contabilidade sobre o emprego de estratégias lúdicas e obteve como resultado que há uma relação entre os estilos de aprendizagem e a percepção dos estudantes quanto ao uso de estratégias lúdicas em sala de aula e que é importante considerar os estilos de aprendizagem ao se planejar as estratégias de ensino a serem adotadas. Quanto às variáveis idade e gênero, não foram verificadas evidências da relação.

Leal e Borges (2014) identificam as estratégias de ensino abordadas por docentes em seus planos de ensino, em um curso de Graduação em Ciências contábeis de uma instituição publica no Brasil. Analisaram 335 planos de ensino no período de 2008 a 2012, sendo que as estratégias

encontradas foram divididas em áreas de conhecimento. As autoras apontaram que as estratégias mais citadas foram: aulas expositivas (93,45%), aplicação de exercícios (63,99%), estudos de caso (34,52%), debates (30,95%), seminários (23,81%), estudos dirigidos (15,18%), trabalhos de pesquisa (12,20%) e dinâmicas de grupo (16,96%). As mesmas ainda complementam que quando realizaram a análise por áreas de conhecimento, constataram que há diferenças significativas entre o grau de aplicação das estratégias de ensino analisadas entre tais linhas de conhecimento.

Os estudos apresentados discutiram e investigaram as estratégias/técnicas de ensino aplicadas na graduação em Ciências Contábeis, enquanto a presente pesquisa analisou a abordagem das estratégias/técnicas de ensino utilizadas pelos docentes no ensino da pós-graduação.

Metodologia

Marconi e Lakatos (2001, p. 81) conceituam o método de pesquisa como “[...] o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Diante disso, entende-se ser de fundamental importância a apresentação do planejamento da pesquisa em termos de estratégias/técnicas/métodos a serem utilizadas. A evidenciação do método é essencial para o entendimento da trajetória empregada na pesquisa para atingir o objetivo proposto.

O estudo caracteriza-se como empírico analítico, a classificação da pesquisa é de caráter descritivo, na medida em que visa identificar e estruturar informações e conhecimentos acerca do processo das estratégias de ensino aplicadas na educação contábil, com intuito de contribuir para a elaboração de estudos mais aprofundados em relação ao tema.

O estudo descritivo tem o propósito de apresentar a percepção de uma determinada população sobre determinado fenômeno, por meio de uma técnica padronizada de coleta e análise de dados (MARCONI; LAKATOS, 2001).

Amostra e Coleta de Dados

A população deste estudo foram os docentes que atuam no ensino da contabilidade nos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no país. Atualmente, são 19 programas reconhecidos e recomendados pela CAPES em 20 IES, desses três são mestrados profissionais, 19 mestrados e nove doutorados sendo que foram utilizados, na presente pesquisa, somente os programas de mestrado e doutorado acadêmicos (BRASIL, 2014).

Na primeira etapa para o levantamento dos dados, foi realizada uma busca junto ao site da CAPES para verificação dos programas de pós-graduação na área contábil, assim como a relação dos nomes dos docentes que atuam nos cursos, coleta essa feita na plataforma Sucupira disponibilizada pelo CAPES. Posteriormente os endereços eletrônicos dos docentes foram pesquisados nos sites das instituições e quando não encontrados utilizou-se os sites de busca.

Na segunda etapa, elaborou-se um questionário dividido em duas partes. A primeira refere-se à caracterização dos respondentes, para a identificação de informações importantes referentes ao perfil do mesmo, já a segunda parte do instrumento designou-se a levantar as estratégias de ensino utilizadas pelo docente nas aulas de pós-graduação em contabilidade, e o docente deveria



atribuir uma nota de 0 a 10 de acordo com a intensidade de uso, além disso, o mesmo deveria atribuir, conforme um quadro instrutivo, o número correspondente ao objetivo pedagógico principal utilizado para a utilização das estratégias de ensino.

Para a coleta de dados, o Questionário foi hospedado em um website específico para esse tipo de pesquisa e divulgado aos docentes de forma eletrônica (e-mail), sendo que os mesmos foram contatados em três datas diferentes, para reforçar o convite de participação na pesquisa. Dos 272 docentes contatados em atividade no país nos cursos de pós-graduação em Ciências Contábeis, obteve-se 48 respostas válidas (17,6%).

Para a análise dos dados, primeiramente foi realizada a estatística descritiva dos dados, que possibilitou a análise do perfil dos respondentes, como também o grau de utilização das estratégias de ensino e a escolha do objetivo pedagógico associado à estratégia. Para a segunda etapa da análise, utilizou-se o teste não paramétrico denominado Mann-Whitney. Segundo Fávero et al. (2009, p. 163) este teste “é aplicado para testar se duas amostras independentes foram extraídas de populações com médias iguais”. Importante mencionar que as variáveis medidas são quantitativas.

A aplicação do teste Mann-Whitney, primeiramente foi considerada para comparar a amostra de docentes quanto ao tempo de atuação na docência (até 5 anos de atuação e acima de 5 anos); a segunda aplicação objetivou comparar a amostra de docentes em relação a formação na pós-graduação (Ciências Contábeis e Outros) e por último a comparação da amostra quanto a realização ou não de cursos específicos em docência.

No próximo tópico apresentam-se os resultados e análises da segunda parte do questionário.

Discussão e Análise dos Resultados

Caracterização dos Respondentes

Na Tabela 1 apresenta-se a caracterização dos respondentes, incluindo a gênero, idade, formação acadêmica e tempo de atuação na docência.

Tabela 1 – Caracterização dos respondentes

Gênero			
Masculino	22,9%	Feminino	77,1%
Idade			
Até 25 anos	0%	41 - 50 anos	45,8%
26 - 30 anos	2,1%	51 - 60 anos	20,8%
31 - 40 anos	18,8%	Acima de 61 anos	12,5%
Formação na graduação			
Administração	14,6%	Outra	16,7%
Ciências Contábeis	50,0%	Ciências Contábeis e Outra	8,3%
Economia	8,3%	Administração e Outra	2,1%
Formação na pós-graduação			
Administração	18,8%	Economia	8,3%
Ciências Contábeis	43,8%	Outra	29,2%
Curso específico de docência			
Sim	54,2%	Não	45,8%
Tempo de atuação na docência		Tempo de atuação na docência em PPG	
Até 2 anos	6,3%	Até 2 anos	22,9%
3 - 5 anos	2,1%	3 - 5 anos	14,6%
6 - 10 anos	12,5%	6 - 10 anos	27,1%
Acima de 10 anos	79,2%	Acima de 10 anos	35,4%

Fonte: Dados da pesquisa

A partir dos dados da Tabela 2 verifica-se que o gênero predominante da amostra foi o feminino (77,1%) e que as faixas etárias com maior atuação são dos 41 a 50 anos (45,8%), seguido dos 51 a 60 anos (20,8%) e dos 31 a 40 anos (18,8%).

Em relação à formação acadêmica dos docentes observa-se que mais da metade da amostra é graduada em Ciências Contábeis (58,3%), assim como grande parte tem pós-graduação na área (43,8%). Os respondentes afirmaram em sua maioria que realizaram curso específico em docência (54,2%) e que 79,2% da amostra trabalham a mais de 10 anos nessa área, porém apenas 35,4% desses atuam em programas de pós-graduação com o mesmo período de experiência.

Análise Descritiva das Estratégias de Ensino

Nessa etapa analisou-se o grau de utilização das estratégias de ensino indicada pelos docentes. Os respondentes atribuíram uma nota de 0 a 10, foi considerado: 0 (zero) não utilização do método; de 1 a 4 como baixa intensidade de uso, de 5 a 7 média intensidade de uso e de 8 a 10 alta intensidade de uso, a Tabela 2 apresenta os resultados.

Tabela 2 – Grau de utilização das estratégias de ensino

Estratégias	Baixa Intensidade de Uso	Média Intensidade de Uso	Alta Intensidade de Uso	Não utiliza
Aula Expositiva	22,9%	31,3%	41,7%	4,2%
Leitura/Estudo dirigido	18,8%	25,0%	35,4%	20,8%
Discussões/Debates/Grupos de oposição	6,3%	18,8%	47,9%	27,1%
Trabalhos em grupo/Seminário	4,2%	22,9%	62,5%	10,4%
Estudo do meio	10,4%	8,3%	6,3%	75,0%
Aulas práticas em laboratório/Informática	14,6%	10,4%	8,3%	66,7%
Aprendizagem experiencial/Estágio	4,2%	10,4%	12,5%	72,9%
Visitas técnicas e excursões	16,7%	4,2%	2,1%	77,1%
Painel integrado	10,4%	6,3%	2,1%	81,3%
Formulação de questões	12,5%	16,7%	22,9%	47,9%
Método do caso/Estudo de caso	10,4%	16,7%	25,0%	47,9%
Relato de experiências	12,5%	16,7%	8,3%	62,5%
Aulas com vídeo	18,8%	12,5%	8,3%	60,4%
Mesa redonda	8,3%	8,3%	6,3%	77,1%
Simpósio	6,3%	4,2%	6,3%	83,3%
Dramatizações	10,4%	4,2%	0,0%	85,4%
Instrução programada	8,3%	6,3%	2,1%	83,3%
Ensino com projeto	10,4%	2,1%	6,3%	81,3%
PBL (Aprendizagem Baseada em Problema)	14,6%	6,3%	10,4%	68,8%
Jogos/Simulações	8,3%	8,3%	6,3%	77,1%
Grupo de verbalização e Observação	4,2%	6,3%	4,2%	85,4%
Diálogos sucessivos	2,1%	8,3%	6,3%	83,3%
Ensino com pesquisa	4,2%	22,9%	33,3%	39,6%

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto ao grau de intensidade de utilização de cada estratégia de ensino, pode-se observar que “trabalhos em grupo/seminário” tem uma alta frequência de uso, sendo que cerca de 62% dos docentes apontaram tal estratégia. Já as estratégias “aula expositiva”, “leitura/estudo dirigido” e “discussões/debates/grupos de oposição” tiveram 41%, 35% e 47% respectivamente de uso pelos respondentes da amostra.

As estratégias “estudo do meio”, “painel integrado”, “dramatizações” e “ensino com projeto” apresentaram baixa intensidade utilização pelos docentes, sendo que mais de 75% apontaram a não utilização desta técnica.

Os métodos de “aulas práticas em laboratório/informática” e “visitas técnicas e excursões” também tiveram uma intensidade de utilização baixa, de acordo com os docentes respondentes. A técnica de “PBL (Aprendizagem Baseada em Problema)” teve um menor grau de uso 14,6%, e esse achado vai de encontro com a pesquisa de Miranda, Leal e Casa Nova (2012) que apontaram que somente 6% da sua amostra consideram esta técnica eficiente, porém a amostra dos mesmos foram os docentes de graduação em ciências contábeis. Assim, nota-se que a técnica de PBL tem sido pouco explorada tanto na pós-graduação como na graduação.

A técnica de “relato de experiências” apresentou uma média intensidade de uso, em que somente 16,7% dos docentes citaram a mesma. Já a “formulação de questões”, “método do caso/estudo de caso” e “ensino com pesquisa” apresentaram uma intensidade de utilização alta, apesar de que poucos docentes utilizarem tal técnica.

Verificou-se que algumas das estratégias apresentadas aos docentes, os mesmos indicaram não utilizar (indicaram nota zero).

Resultados dos Testes Não Paramétricos

Nessa fase da segunda etapa realizaram-se testes estatísticos não paramétricos (Mann-Whitney) de diferença de medianas para a análise dos resultados, a escolha deste teste foi devido os dados não apresentarem normalidade. Os testes foram conduzidos com base nas hipóteses apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Hipóteses do estudo

H₁: a mediana atribuída ao uso das estratégias de ensino por parte dos docentes com experiência até 5 anos de atuação é estatisticamente diferente da mediana dos docentes com experiência acima de 5 anos de atuação.
H₂: a mediana atribuída ao uso das estratégias de ensino por parte dos docentes com formação em pós-graduação em Ciências Contábeis é estatisticamente diferente da mediana dos docentes com formação em outras áreas.
H₃: a mediana atribuída ao uso das estratégias de ensino por parte dos docentes que realizaram curso específico em docência é estatisticamente diferente da mediana dos docentes que não realizaram curso específico em docência.

Fonte: Dados da pesquisa

Para o primeiro grupo comparou-se o tempo de atuação na docência nos cursos de pós-graduação, foram considerados os respondentes com “experiência até 5 anos de atuação” e “experiência acima de 5 anos de atuação”, em relação ao uso das estratégias de ensino, os resultados são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Experiência de atuação na docência em pós-graduação

Teste não paramétrico (Mann-Whitney)		
Categoria de Análise	Zc	Sig. (2-tailed)
Aula Expositiva	-2,474	0,013
Leitura/Estudo dirigido	-1,729	0,084
Discussões/Debates/Grupos de oposição	-1,288	0,198
Trabalhos em grupo/Seminário	-0,628	0,530
Estudo do meio	-0,826	0,409
Aulas práticas em laboratório/Informática	-0,457	0,648
Aprendizagem experiencial/Estágio	-0,994	0,320
Visitas técnicas e excursões	-1,316	0,188
Painel integrado	-0,188	0,851
Formulação de questões	-2,341	0,019
Método do caso/Estudo de caso	-0,418	0,676
Relato de experiências	-2,157	0,031
Aulas com vídeo	-1,111	0,267
Mesa redonda	-1,389	0,165

Simpósio	-0,164	0,870
Dramatizações	-0,451	0,652
Instrução programada	-1,640	0,101
Ensino com projeto	-0,876	0,381
PBL	-0,195	0,846
Jogos/Simulações	-0,709	0,478
Grupo de verbalização e Observação	-1,284	0,199
Diálogos sucessivos	-0,820	0,412
Ensino com pesquisa	-0,995	0,320

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao tempo de atuação na docência, a maior parte das estratégias de ensino não apresentou diferenças estatísticas entre os docentes com baixo tempo de atuação e os docentes com maior tempo de atuação. Ressalta-se que somente para as estratégias “aula expositiva”, “formulação de questão” e “relatos de experiência” houve diferenças estatísticas significativas (em nível de significância de 5%), ou seja, a diferença foi significativa para essas estratégias, o que indica há mais uso por um dos dois grupos analisados, aceitando a hipótese H1. Em relação às demais estratégias de ensino, rejeitou-se a hipótese H1, tendo em vista que as mesmas não foram significativas.

No segundo grupo, comparou-se se há diferença entre o uso das estratégias de ensino aplicadas pelos docentes com formação acadêmica (pós-graduação) em Ciências Contábeis em relação à outras formações. Os resultados são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Formação na pós-graduação

Teste não paramétrico (Mann-Whitney)		
Categoria de Análise	Zc	Sig. (2-tailed)
Aula Expositiva	-1,155	0,248
Leitura/Estudo dirigido	-1,017	0,309
Discussões/Debates/Grupos de oposição	-1,078	0,281
Trabalhos em grupo/Seminário	-0,962	0,336
Estudo do meio	-0,615	0,538
Aulas práticas em laboratório/Informática	-0,421	0,674
Aprendizagem experiencial/Estágio	-0,372	0,710
Visitas técnicas e excursões	-1,101	0,271
Painel integrado	-0,977	0,329
Formulação de questões	-0,143	0,886
Método do caso/Estudo de caso	-0,353	0,724
Relato de experiências	-1,232	0,218
Aulas com vídeo	-0,024	0,981
Mesa redonda	-0,169	0,865
Simpósio	-1,297	0,195
Dramatizações	-0,017	0,986
Instrução programada	-0,416	0,677
Ensino com projeto	-1,022	0,307
PBL	-0,215	0,830
Jogos/Simulações	-0,508	0,611
Grupo de verbalização e Observação	-0,102	0,919
Diálogos sucessivos	-0,432	0,665
Ensino com pesquisa	-0,324	0,746

Fonte: Dados da pesquisa

Não há diferenças significativas (nível de significância 5%) no uso das estratégias de ensino para os docentes com pós-graduação em Ciências Contábeis ou em outras áreas. Sendo assim pode-se inferir que rejeitou para todas as estratégias de ensino pesquisadas a hipótese H2, indicando que o uso das estratégias de ensino é similar para os dois grupos analisados.

No terceiro grupo, comparou os docentes que já realizaram algum curso específico em docência com aqueles que não realizaram, em relação ao uso das estratégias de ensino. Na Tabela 5 apresentam-se os resultados.

Tabela 5 – Realização de curso específico em docência

Teste não paramétrico (Mann-Whitney)		
Categoria de Análise	Zc	Sig. (2-tailed)
Aula Expositiva	0,000	1,000
Leitura/Estudo dirigido	-2,735	0,006
Discussões/Debates/Grupos de oposição	-2,072	0,038
Trabalhos em grupo/Seminário	-1,189	0,235
Estudo do meio	-1,225	0,221
Aulas práticas em laboratório/Informática	-0,345	0,730
Aprendizagem experiencial/Estágio	-2,116	0,034
Visitas técnicas e excursões	-1,420	0,156
Painel integrado	-1,064	0,287
Formulação de questões	-1,868	0,062
Método do caso/Estudo de caso	-2,086	0,037
Relato de experiências	-1,238	0,216
Aulas com vídeo	-2,171	0,030
Mesa redonda	-0,998	0,318
Simpósio	-1,419	0,156
Dramatizações	-0,994	0,320
Instrução programada	-0,526	0,599
Ensino com projeto	-0,881	0,378
PBL	-1,084	0,279
Jogos/Simulações	-1,405	0,160
Grupo de verbalização e Observação	-1,888	0,059
Diálogos sucessivos	-1,403	0,161
Ensino com pesquisa	-2,888	0,004

Fonte: Dados da pesquisa

As estratégias “Leitura/Estudo dirigido”, “Discussões/Debates/Grupos de oposição”, “Aprendizagem experiencial/Estágio”, “Método do caso/Estudo de caso”, “Aulas com vídeo” e “Ensino com pesquisa” apresentaram diferença significativa entre os docentes que realizaram curso específico em docência com os que não realizaram, ou seja, ao nível de significância de 5% não houve uma utilização por igual das estratégias, aceitando a hipótese H3.

Análise Descritiva dos Objetivos Pedagógicos

Ainda na segunda etapa foi analisada a frequência de utilização, por parte dos docentes, de cada estratégia pelos objetivos pedagógicos apresentados, ou seja, dessa forma foi possível analisar qual o objetivo esperado pelo docente na utilização de cada estratégia. Para a análise, foram considerados os seguintes objetivos: objetivo pedagógico 1 (OP1) a memorização/conhecimento; o objetivo pedagógico 2 (OP2) a compreensão; o objetivo pedagógico 3 (OP3) a aplicação; o objetivo pedagógico 4 (OP4) a análise; o objetivo pedagógico 5 (OP5) a síntese/criação e o objetivo pedagógico 6 (OP6) a avaliação. Para os que não indicaram o objetivo pedagógico foi considerado como não utilizado. A Tabela 6 indica a frequência de utilização dos objetivos pedagógicos em relação às estratégias de ensino.

Tabela 6 – Frequência de utilização dos objetivos pedagógicos por estratégia

Estratégias	OP1	OP2	OP3	OP4	OP5	OP6	Não Utiliza
Aula Expositiva	14,6%	52,1%	6,3%	4,2%	6,3%	10,4%	6,3%
Leitura/Estudo dirigido	12,5%	33,3%	4,2%	10,4%	12,5%	6,3%	20,8%

Discussões/Debates/Grupos de oposição	6,3%	12,5%	8,3%	27,1%	12,5%	6,3%	27,1%
Trabalhos em grupo/Seminário	2,1%	22,9%	14,6%	20,8%	18,8%	8,3%	12,5%
Estudo do meio	72,9%	14,6%	6,3%	4,2%	2,1%	0,0%	0,0%
Aulas práticas em laboratório/Informática	2,1%	6,3%	14,6%	6,3%	0,0%	4,2%	66,7%
Aprendizagem experiencial/Estágio	4,2%	8,3%	12,5%	0,0%	4,2%	0,0%	70,8%
Visitas técnicas e excursões	4,2%	2,1%	10,4%	2,1%	2,1%	2,1%	77,1%
Painel integrado	6,3%	0,0%	2,1%	6,3%	4,2%	0,0%	81,3%
Formulação de questões	4,2%	14,6%	10,4%	10,4%	2,1%	8,3%	50,0%
Método do caso/Estudo de caso	4,2%	14,6%	10,4%	8,3%	8,3%	4,2%	50,0%
Relato de experiências	0,0%	10,4%	14,6%	0,0%	4,2%	6,3%	64,6%
Aulas com vídeo	8,3%	14,6%	2,1%	6,3%	6,3%	0,0%	62,5%
Mesa redonda	2,1%	4,2%	2,1%	8,3%	4,2%	0,0%	79,2%
Simpósio	4,2%	0,0%	2,1%	4,2%	6,3%	0,0%	83,3%
Dramatizações	4,2%	4,2%	6,3%	0,0%	0,0%	2,1%	83,3%
Instrução programada	4,2%	8,3%	4,2%	0,0%	0,0%	0,0%	83,3%
Ensino com projeto	0,0%	4,2%	2,1%	4,2%	4,2%	2,1%	83,3%
PBL	0,0%	6,3%	4,2%	12,5%	2,1%	4,2%	70,8%
Jogos/Simulações	2,1%	0,0%	12,5%	8,3%	0,0%	0,0%	77,1%
Grupo de verbalização e Observação	2,1%	4,2%	4,2%	4,2%	0,0%	2,1%	83,3%
Diálogos sucessivos	2,1%	6,3%	8,3%	0,0%	0,0%	2,1%	81,3%
Ensino com pesquisa	2,1%	16,7%	8,3%	18,8%	10,4%	4,2%	39,6%

Fonte: Dados da pesquisa

Verificou-se que os docentes apontaram que na estratégia de ensino “aula expositiva” o objetivo pedagógico mais esperado é a compreensão (OP2), com 52%, seguido do objetivo memorização/conhecimento (OP1), com 14,6%. Já na estratégia “leitura/estudo dirigido” cerca de 33% destes professores apontam que o objetivo pedagógico almejado é a compreensão, vale ressaltar que 20% dos entrevistados não utilizam tal método.

A estratégia “discussões/debates/grupos de oposição” é compreendida por tais docentes como a estratégia que tem como objetivo pedagógico de análise (OP4). Já “trabalhos em grupo/seminário” tem objetivo de compreensão e análise. Dos professores que citaram utilizar o “estudo do meio”, cerca de 72% deles indicaram que o objetivo pedagógico que se pretende alcançar é o de memorização/conhecimento.

As estratégias de ensino “aulas práticas em laboratório/informática”, “aprendizagem experiencial/estágio”, “visitas técnicas e excursões”, “painel integrado”, “método do caso/estudo de caso”, “relato de experiências”, “mesa redonda”, “aulas com vídeo”, “simpósio”, “dramatizações”, “instrução programada”, “ensino com projeto”, “PBL”, “jogos/simulações”, “grupo de verbalização e observação” e “diálogos sucessivos” foram apontadas por tais docentes como as menos utilizadas, mais de 50% de não utilização.

Considerando o objetivo pedagógico “aplicação” (OP3), constatou-se que 14,6% dos docentes relacionaram tal objetivo com as estratégias de ensino “Trabalhos em grupo/Seminário”, “Aulas práticas em laboratório/Informática” e “Relato de experiências”, amplamente relacionados com a aplicação prática dos conceitos. Destaca-se que 18,8% dos respondentes também apontaram que a estratégia de ensino “Trabalhos em grupo/Seminário” pode auxiliar no alcance do objetivo pedagógico Síntese/criação (OP5).

Na estratégia de ensino “Discussões/Debates/Grupos de oposição”, 27,1% dos docentes indicaram que a mesma está relacionada com o objetivo pedagógico “Análise” (OP4). Por fim, identificou-se que as menores frequências de utilização foram apontadas para o objetivo pedagógico Avaliação (OP6), tendo em vista que as maiores taxas apresentadas foram



relacionadas à estratégia de ensino "Aula Expositiva" (10,4%), "Trabalhos em grupo/Seminário" (8,3%) e "Formulações de Questões" (8,3%).

As estratégias de ensino "Simpósio", "Dramatizações", "Instrução Programada", "Ensino com Projeto" e "Grupo de verbalização e observação" foram apontadas como as menos utilizadas, com frequência de 83,3%.

Considerações Finais

A presente pesquisa teve como objetivo identificar, na percepção dos docentes, o grau de intensidade de uso e o objetivo associado à estratégia de ensino aplicada nas aulas de pós-graduação em Contabilidade.

Com base nos resultados das análises descritivas foi possível concluir que os docentes, em relação à intensidade de uso das estratégias de ensino e da associação dessas estratégias com os objetivos pedagógicos que esperam alcançar, apresentam alta utilização da estratégia "Trabalho em grupo/seminários" (62,5%) cujos objetivos pedagógicos que se esperam alcançar são a compreensão (OP2) e análise (OP4). A segunda estratégia mais utilizada é a de "Discussões/debates/grupos de oposição" (47,9%) em que os docentes indicaram que o objetivo pedagógico que se espera alcançar é o da análise (OP4). Em terceiro lugar a estratégia com alta intensidade de uso é "aula expositiva" (41,7%) que apresentou a compreensão (OP2) e memorização e conhecimento (OP1) como os principais objetivos pedagógicos esperados.

Os testes não paramétricos indicaram em relação à atuação na docência na pós-graduação que há diferença significativa (5%) nos usos das estratégias "formulação de questões" e "relatos de experiência" entre os docentes que atuam a menos de 5 anos com os que já estão na profissão a mais de 5 anos, para os professores com formação na pós-graduação em Ciências Contábeis ou outra área não apresentou diferença em nenhuma das estratégias, logo entende-se que houve aceitação total da hipótese nula (H_0) e por último o teste referente aos docentes que realizaram curso específico em docência houve diferença significativa (5%) em seis estratégias, sendo elas "leitura/estudo dirigido", "discussões/debates/Grupos de oposição", "aprendizagem experiencial/estágio", "método do caso/estudo de caso", "aulas com vídeo" e "ensino com pesquisa".

Importante destacar que a limitação dessa pesquisa que refere-se ao baixo número de respondentes, e com isso os resultados não podem ser generalizados, pois mesmo com vários convites enviados de forma eletrônica aos docentes a amostra representou menos de 20% dos professores contatados. Sugere-se para trabalhos futuros uma pesquisa qualitativa com os docentes da pós-graduação em contabilidade, com a utilização de entrevistas, para que melhor se compreenda o uso das estratégias de ensino e objetivos pedagógicos pretendidos pelos docentes.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2003.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS. **Objetivos**. 2013. Disponível em: <<http://www.anpcont.com.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2014.



BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. **Cursos recomendados e reconhecidos**. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 – Volume I, de dezembro de 2010**. 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qual a diferença entre pós-graduação lato sensu e stricto sensu?**. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

COSTA, S. A. da; PFEUTI, M. de Las M.; CASA NOVA, S. P. de. As estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes e o envolvimento dos alunos: uma proposta didática. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 37., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2013.

CUNHA, J. V. A.; CORNACHIONE JR., E. B.; MARTINS, G. A. Pós-graduação: o curso de doutorado em ciências contábeis da FEA/USP. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 19, n. 48, p. 6-26, set./dez. 2008.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P.; SILVA, F. L. da; CHAN, B. L. **Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Revista Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

GALHARDI, A. C.; AZEVEDO, M. M. Avaliações de aprendizagem: o uso da taxonomia de Bloom. In: WORKSHOP DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA DO CENTRO PAULA SOUZA, 8., 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2013.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

LEAL, E. A.; BORGES, A. V. S. Estratégias e métodos aplicados no ensino da contabilidade: uma análise dos planos de ensino do Curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública brasileira. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS, 8., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpcont, 2014. p. 1 - 18.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MADUREIRA, N. L.; SUCCAR JUNIOR, F.; GOMES, J. S. Estudo sobre os métodos de ensino utilizados nos cursos de ciências contábeis e administração da Universidade Estadual do Rio de



Janeiro (UERJ): a percepção de docentes e discentes. **Revista de Informação Contábil**, Pernambuco, v. 5, n. 2, p. 43-63, abr./jun. 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MASETTO, M. T. Competência Pedagógica do Professor Universitário. São Paulo: Summus, 2003.

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

MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A.; CASA NOVA, S. P. C. 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, 2012.

MIRANDA, G. J.; MIRANDA, A.B.; VERÍSSIMO, M.P. A Didática na Pós-Graduação em Contabilidade. In: I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Recife, 2007. **Anais...** Recife: EnEPQ, 2007.

MONICA, G. D. Instrução Programada. **Revista Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 53-63, 1977.

NGANGA, C. S. N.; FERREIRA, M. A.; MENDES NETO, E. B.; LEAL, E. A. Estratégias e técnicas aplicadas no ensino da contabilidade gerencial: um estudo com docentes do curso de ciências contábeis. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 37., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, A. Jr. de; RAFFAELLI, S. C. D.; COLAUTO, R. D.; CASA NOVA, S. P. C. Estilos de aprendizagem e estratégias ludopedagógicas: percepções no ensino da contabilidade. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 236-262, 2013.

PARISOTTO, I. R. S.; GRANDE, J. F.; FERNANDES, F. C. O processo ensino e aprendizagem na formação do profissional contábil: uma visão acadêmica. In: CONGRESSO USP INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 3., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2006.

PELEIAS, I. R.; SILVA, G. P. da; SEGRETI, J. B.; CHIROTTO, A. R. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, ed. 30 anos de doutorado, p. 19-32, jun. 2007.

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

SOSTER, T. S. **O uso da tecnologia da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem**: estudo de um curso superior na área de administração. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Administração de Empresas, Departamento de Escola de Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2012.

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



VEIGA, I. P. A. Na sala de aula: o estudo dirigido. In: _____ (org.). **Técnicas de Ensino: Por que não?** Campinas-SP: Papirus, 2003.

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