



## **REVISTA AMBIENTE CONTÁBIL**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ISSN 2176-9036

Vol. 11, n. 2, Jul./Dez, 2019

Sítios: <http://www.periodicos.ufrn.br/ambiente>

<http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/Ambiente>

Artigo recebido em: 09.01.2019. Revisado por pares em: 17.01.2019. Reformulado em: 25.02.2019. Avaliado pelo sistema double blind review.

DOI: 10.21680/2176-9036.2019v11n2ID16441

**Ensino de Contabilidade e Administração: configurações e demandas da aula expositiva**

**Teaching of Accounting and Management: configurations and demands of the class exposition**

**Enseñanza de Contabilidad y Administración: configuración y demandas de la conferencias**

### **Autores**

#### **Yumara Lúcia Vasconcelos**

Pós doutora em Direitos Humanos-UFPE, doutora em Administração – UFBA. Professora permanente do PPGDH/UFPE e da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento do curso de Administração. Endereço: Rua Dom Manoel de Medeiros, sem número, Dois irmãos, Recife, PE – Brasil. Identificadores (ID):

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2280-7692>

Research Gate: [https://www.researchgate.net/profile/Yumara\\_Vasconcelos](https://www.researchgate.net/profile/Yumara_Vasconcelos)

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5958622062616956>

E-mail: yumaravasconcelos@gmail.com

#### **Helen Alves Menezes**

Mestranda do PPGC – Programa de Pós-Graduação em Controladoria / UFRPE. Endereço: Universidade Federal Rural de Pernambuco, PPGC – Programa de pós-graduação em Controladoria. Endereço: Rua Dom Manoel de Medeiros, sem número, Dois irmãos, Recife, PE – Brasil.

E-mail: helenmenezes1105@gmail.com

#### **Rafaela Maria José Bertino**

Mestre do PPGC – Programa de Pós-Graduação em Controladoria / UFRPE. Endereço: Universidade Federal Rural de Pernambuco, PPGC – Programa de pós-graduação em Controladoria. Endereço: Rua Dom Manoel de Medeiros, sem número, Dois irmãos, Recife, PE – Brasil. Identificador (ID):

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8246-8293>

E-mail: bertino.rafaela@gmail.com

### Resumo

**Objetivo:** Analisar os elos da correspondência entre expectativas e experiência efetiva no empreendimento de aulas expositivas. Visou-se, igualmente, identificar os parâmetros de qualidade utilizados pelos alunos e egressos para avaliar a qualidade dessas aulas.

**Metodologia:** Pesquisa qualitativa de natureza exploratório-descritiva, esse estudo apoiou-se nos resultados de um levantamento (*survey*) realizado junto a alunos de graduação e pós-graduação dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, além de egressos desses cursos nos últimos três anos. Não obstante o tema-eixo dessa investigação seja recorrente em pesquisas científicas, o recorte proposto nesse estudo foi diagnóstico.

**Resultados:** Apontam para a valorização da concepção pedagógica no cotidiano das práticas educativas, especialmente no planejamento das aulas expositivas. A expectativa revelada é que essas diretivas se orientem por paradigmas mais progressistas, focados na autonomia do sujeito, sua emancipação e realidade. As demandas apontadas na investigação reclamam o desenvolvimento de competências cognitivas, técnicas, mas igualmente, relacionais e emocionais, essenciais ao exercício profissional e social do indivíduo. Os dados de pesquisa encaminham a conclusão de que o desempenho docente é valorizado por sua efetividade na incorporação às suas práticas dos objetivos norteadores do desenvolvimento das competências necessárias ou possíveis (dimensão intersubjetiva e relacional).

**Contribuições do estudo:** A investigação encaminha como contribuição, reflexões pontuais sobre a prática acadêmica, confrontando expectativas e práticas efetivas.

**Palavras-chave:** aula expositiva, estratégias de ensino, aprendizagem.

### Abstract

**Purpose:** To analyze the links between expectations and actual experience in the development of expository classes. The aim was also to identify the quality parameters used by students and graduates to evaluate the quality of these classes.

**Methodology:** Qualitative research of an exploratory-descriptive nature, this study was based on the results of a survey conducted with undergraduate and postgraduate students of the courses of Management and Accounting Sciences, as well as graduates of these courses in the last three years. Although the theme-axis of this research is recurrent in scientific research, the cut proposed in this study was diagnostic.

**Results:** They point to the appreciation of the pedagogical conception in the daily practice of educational practices, especially in the planning of the lectures. The revealed expectation is that these directives are oriented by more progressive paradigms, focused on the autonomy of the subject, its emancipation and reality. The demands pointed out in the research demand the development of cognitive, technical, but also, relational and emotional competences, essential to the professional and social exercise of the individual. The research data led to the conclusion that teacher performance is valued for its effectiveness in incorporating into its

practices the guiding objectives of developing the necessary or possible competences (intersubjective and relational dimension).

**Contributions of the study:** The investigation refers as contribution, punctual reflections on the academic practice, confronting expectations and effective practices.

**Keywords:** expository class, teaching strategies, learning.

### Resumen

**Objetivo:** Analizar los eslabones de la correspondencia entre expectativas y experiencia efectiva en el emprendimiento de clases expositivas. Se identificó, igualmente, identificar los parámetros de calidad utilizados por los alumnos y egresados para evaluar la calidad de esas clases.

**Metodología:** La investigación cualitativa de naturaleza exploratoria-descriptiva, este estudio se apoyó en los resultados de un estudio (encuesta) realizado junto a alumnos de graduación y postgrado de los cursos de Administración y Ciencias Contables, además de egresados de estos cursos en los últimos tres años. No obstante el tema-eje de esa investigación sea recurrente en investigaciones científicas, el recorte propuesto en ese estudio fue diagnóstico.

**Resultado:** Apuntan a la valorización de la concepción pedagógica en el cotidiano de las prácticas educativas, especialmente en la planificación de las clases expositivas. La expectativa revelada es que esas directivas se orienten por paradigmas más progresistas, enfocados en la autonomía del sujeto, su emancipación y realidad. Las demandas apuntadas en la investigación reclaman el desarrollo de competencias cognitivas, técnicas, pero igualmente, relacionales y emocionales, esenciales para el ejercicio profesional y social del individuo. Los datos de investigación encaminaron la conclusión de que el desempeño docente es valorado por su efectividad en la incorporación a sus prácticas de los objetivos orientadores del desarrollo de las competencias necesarias o posibles (dimensión intersubjetiva y relacional).

**Contribuciones del estudio:** La investigación encamina como contribución, reflexiones puntuales sobre la práctica académica, enfrentando expectativas y prácticas efectivas.

**Palabras clave:** clase expositiva, estrategias de enseñanza, aprendizaje.

## 1 Introdução

Analisar o processo de aprendizagem remete ineludivelmente a avaliação das condições nas quais ela se desenvolve, especialmente aquelas que influenciam o processo de elaboração de significados pelo aprendente. Cerne da aprendizagem significativa e dentro do contexto ensino-aprendizagem, ao professor cabe mediar esse movimento de construção, não meramente transmitindo conteúdos, mas promovendo conexão entre esses e os saberes individuais (repertório cognitivo do aluno) e locais (Escoriza Nieto, 1998; Cunha, 2007 & Morales, 2001).

Não obstante o tema-eixo dessa investigação seja recorrente em pesquisas científicas, o recorte proposto nesse estudo foi diagnóstico (aplicado). Respostas às estratégias de ensino-aprendizagem são condicionadas por variáveis dinâmicas e contextuais, igualmente, por ressignificações, o que reclama pesquisas de acompanhamento. Ademais, as releituras também podem revelar cenários, ensejando contribuições. Essa foi a principal justificativa à realização dessa pesquisa. Ademais, o interesse de educadores pela compreensão do processo ensino-aprendizagem, atrelado ao desempenho, afigura-se evidente nos meios de comunicação científica. As condições as quais o fenômeno se dá exercem notada influência no juízo de qualidade do ensino. É nessa direção de pensamento que Robayo e Felicetti (2018) pontuam que

Las practicas pedagógicas de los profesores, le dan vida en el entorno educativo a la labor de enseñar, razón por la cual la conciencia y reflexión frente a las mismas, orientadas a fortalecer su pertinencia y a garantizar su transformación continua, es de gran importancia. En este sentido, “conocernos en la práctica es básico para avanzar como profesional, para detectar los problemas y actuar en consecuencia.” (Robayo & Felicetti, 2018, p.402).

A aprendizagem não representa um processo essencialmente endógeno, tendo em vista que o aluno interage proativamente com seus pares e realidade circundante, fonte genuína de motivos, desafios, inspiração e demandas. Implica necessariamente a mobilização de recursos cognitivos. Traduz-se, também, como atividade social, pois, a retroalimentação promovida pelas interações (meio- discente; discente-discente; discente-docente) oxigena esse processo. Assim, não tem por base a apropriação passiva de conhecimentos pelo aluno porque a experiência de ressignificação é essencialmente crítica, ativa e criativa, especialmente no que se refere à busca de novas formas de aprender.

A ação de atribuir significados é solitária, essencialmente protagonizada pelo sujeito aprendente, comprometendo-o nas tomadas de posição diante da vida. As vivências em sala de aula não são neutras. Por essa lente, reproduzir informações não constitui medida ou parâmetro de aprendizagem, tendo em vista que não envolve o indivíduo na elaboração do conhecimento. Essa experiência de construção dialógica do conhecimento também destaca a importância do engajamento docente no desenvolvimento de competências, técnicas e sociais.

As demandas de desenvolvimento e o leque de manifestações ou variantes estratégicas impactam diretamente na aplicação das metodologias de ensino e, por conseguinte, na formação do sujeito. O método de ensino pode ser clássico, mas o contexto de aplicação é espontaneamente amoldado à realidade posta. Esse fazer tem o potencial de mobilizar afetividades, emoções e cognição, relativamente ao sentidos percebidos e significados construídos acerca da experiência acadêmica. Essas características, ao mesmo tempo em que comunica a relevância do tema nesse recorte empírico, justificou a realização desse trabalho (Klein, & Vosgerau, 2018).

As disciplinas de Contabilidade e Administração apresentam notada carga gerencial, embora tragam em seu escopo teores prescritivos (prática contábil). Essa característica oferece ao docente uma variedade de opções estratégicas para aplicação em sala de aula, o que tende a enriquecer as exposições.

Os produtos da Contabilidade servem à sociedade. Ao amparar o processo decisório das organizações, contribuem para sua longevidade e sucesso, conseqüentemente, para a geração de novos postos de trabalho e posicionamento da entidade na cadeia de valor à qual pertence. Ao ensinar o controle, especialmente fiscal, também assegura confiabilidade, melhorando os níveis de arrecadação e gestão pública.

As características das disciplinas de Contabilidade e Administração favorecem a articulação de estratégias de ensino, especialmente aquelas apropriadas no desenho das aulas expositivas. Ante o exposto, definiu-se como questão problematizante: a experiência acadêmica efetiva dos alunos pesquisados, no desenvolvimento das aulas expositivas, corresponde às suas expectativas? Complementarmente: como se desenhou essa expectativa (aspectos considerados, valoração)? Acenou para um paradigma emergente, com viés construtivista, ou mais conservador? Nessa direção, fixou-se como objetivo geral analisar os elos dessa correspondência (ou não correspondência) entre expectativas e experiência efetiva no empreendimento de aulas expositivas. Em nível específico, visou-se identificar os parâmetros de qualidade utilizados pelos alunos para avaliar a qualidade dessas aulas. Nesse jaez, optou-se por um eito teórico que perpassasse as temáticas de aprendizagem significativa, competências metacognitivas e motivação.

## 2 Referencial teórico

### 2.1 Aprendizagem significativa, competências metacognitivas e motivação intrínseca

Movimento permanente, a aprendizagem produz mudanças qualitativas na estrutura cognitiva do indivíduo. Nesse fluxo de construção, o conceito de metacognição ganha relevo, uma vez que guarda relação direta com a capacidade de o próprio indivíduo reconhecer competências, especialmente seus conhecimentos e carências, com a finalidade de (auto) regular as experiências de aprendizagem (Gregori, 2011).

A prática pedagógica voltada para o desenvolvimento de processos metacognitivos se opera com ações simples:

- discussão acerca da relevância dos conteúdos, sua atualidade e desafios inerentes;
- aceno para possíveis aplicações, segundo as especificidades da realidade do aluno;
- promoção de *feedbacks* frequentes às atividades realizadas;
- incentivo à criatividade;
- ambientação social;
- articulação de significados por meio da verbalização de sentidos e contextualização;
- estímulo a crenças, individuais ou coletivas, de valorização da aprendizagem, onde o prazer não é o objetivo principal, mas um componente importante;
- abertura à inovação, contribuições e contrapontos, instilando novos fazeres e a renovação das trilhas de aprendizagem;
- despertamento à necessidade de comprometimento e autoresponsabilização;
- engajamento efetivo no processo de ensino-aprendizagem por meio do aproveitamento de suas experiências, dentre outras. Essa modulação encaminha, inclusive, aos contornos de uma aprendizagem mais colaborativa, como destaca Klein e Vosgerau (2018), ao salientar que

Quanto ao papel do docente, na aprendizagem cooperativa, as atividades são mais estruturadas e as tarefas, claramente definidas, normalmente trabalhando conhecimentos fundamentais, sendo o docente o centro da autoridade. Já na aprendizagem colaborativa, as atividades são mais complexas, o grupo organiza-se livremente para sua realização, os conhecimentos – trabalhos são de alta complexidade e o docente abdica de sua autoridade, empoderando os grupos (Klein & Vosgerau, 2018, p. 669).

Essa forma de aprender ativa e colaborativamente tem seu lugar ideal nas universidades, em face da maior maturidade de seus discentes, pelo menos em tese. Contexto no qual

(...) o estudante toma para si a responsabilidade por construir sua própria aprendizagem, adquirir novas habilidades, realizar discussões em grupo e colaborar ativamente no meio acadêmico. De fato, essa forma de ensinar e aprender torna os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e construir conhecimentos de maneira mais autônoma (Klein & Vosgerau, 2018, p. 669).

A capacidade de aprender se amplia a cada experiência. A expectativa, na promoção do desenvolvimento das competências metacognitivas, é que o docente empreenda técnicas de ensino mais participativas, ainda que se mantenha parte dos rituais tradicionais. “A docência nesse novo paradigma educativo, onde o aluno é parte ativa e principal de sua aprendizagem e as fontes de informações podem ser múltiplas, modifica tanto a concepção como a forma de ensinar a aprender.” (Gregori, 2011, p. 37).

Por essa lente, a ressignificação dos conteúdos assume notada importância e ressonância motivacional, com potencial para despertar interesses e inclinações, além de desenvolver habilidades. A insubmissão do discente, sua expressão, criatividade, inquietude e curiosidade o direcionam à construção do conhecimento. Mas, para isso, faz-se necessário que os atores do processo ensino-aprendizagem, se percebam inacabados, em constante busca e evolução. A realidade se define, nessa perspectiva, como um grande espaço didático-pedagógico. Orientando-se por essa mesma diretiva, Severo (2014, p 151) argumenta que

Sendo o ato educativo uma produção coletiva, a primeira característica da dimensão pedagógica é que ela se constitui na interação entre pessoas que compartilham turnos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a dimensão pedagógica é manifestada evidentemente em relações de alteridade, pois tanto o sujeito que ensina quanto o que aprende necessita pôr-se no lugar do outro com quem interage, a fim de exercer a reflexividade necessária para se situar com relação ao alcance do que ensina a partir do que esse outro aprende ou aprendeu (Severo, 2014, p 151).

O envolvimento do aluno nas atividades propostas pelo professor reclama naturalmente compreensão acerca da utilidade das tarefas prescritas e assuntos desenvolvidos; igualmente, da visão dessas atividades como merecedoras de engajamento. Bzuneck (2010), a esse respeito, pontua que o aluno aprende melhor quando está envolvido e comprometido com os propósitos subjacentes às atividades delegadas, resultado conquistado à custa de um sólido trabalho mental de conscientização.

Para atingir os aludidos objetivos motivacionais, o professor conecta conteúdo, realidade e interesses no desenho e proposição de tarefas autênticas. Explorar as expectativas individuais de êxito e de sucesso, em sua ampla acepção, impõe-se como uma necessidade recorrente na composição da prática pedagógica.

O *trade off* do ‘desempenho acadêmico / esforço dirigido’ passa necessariamente pela negociação de significados, da qual decorre a motivação para aprender. A valorização dos conteúdos em detrimento exclusivo das notas ou conceito é uma forma de fazê-lo. Ressalte-se que o desempenho é consequência de processos de aprendizagem. Por essa senda, a postura do professor, posicionando a aprendizagem como objetivo, afigura-se como uma referência positiva de comportamento, avultando sua responsabilidade na condução do processo de ensino. Embora escores de nota e valorização estejam positivamente relacionados, o desempenho do aluno também é influenciado por motivos não aparentes. Assim, apresenta-se

como desafio à configuração dessa prática pedagógica (dialógica, inclusiva, democrática, mais presente na vida do aluno), a captura do perfil do grupo, o que implica perceber seus valores, necessidades, preocupações, objetivos pessoais e anseios.

Os significados podem ser elaborados a partir desses elementos, meios legítimos para se alcançar metas de vida. Nessa direção de pensamento, visando despertar o aluno para o valor instrumental dos conhecimentos desenvolvidos, torna-se imperativo posicioná-los acerca da importância dos conteúdos programáticos na grade curricular, como pré-requisito de desempenho para outras disciplinas de maior interesse. Ao acolher essa negociação de valores (valor-utilidade, valor instrumental), a aula expositiva desloca expectativas relativas ao futuro profissional do aluno para o momento presente, tornando-as mais dinâmica. Mas, ainda é preciso humanizar a relação, integrando o aprendente ao mundo.

A despeito dos inequívocos benefícios desse modelo de aula, as dificuldades operacionais fazem dessa referência de conduta uma idealidade distante da prática pedagógica predominante, ou mesmo possível, considerando as restrições apresentadas ao ensino superior: número de alunos, turmas heterogêneas, envolvimento em outras atividades, tempo de aula, cronograma, resistências e dificuldades do aluno, inexistência de pré-requisitos, pouca identificação, aderência e até a incompreensão acerca do teor da proposta pedagógica, exaurimento físico e mental.

Em geral, os professores utilizam as primeiras aulas para um diálogo mais próximo, visando identificar inclinações, habilidades, nível de maturidade emocional, experiências, conhecimentos prévios, relacionamentos interpessoais e expectativas. Essa exploração inicial, apesar de insuficiente e algumas vezes infrutífera, encaminha reflexões pertinentes acerca das estratégias motivacionais e técnicas de ensino mais adequadas ao perfil discente desenhado, acenando para uma aula expositiva distante do modelo clássico.

Em síntese, o sentido atribuído pelo aluno é um dos determinantes motivacionais mais expressivos, uma vez que “Uma tarefa ou um conteúdo vistos como irrelevantes não têm o poder de despertar motivação, antes, provocam tédio ou indiferença.” (Bzuneck, 2010, p. 14). A contextualização confere vitalidade aos assuntos ministrados, dinamizando a intervenção docente.

Parte dos ‘motivos’ determinantes do engajamento nas atividades propostas se esbarra nas condições socioeconômicas do aluno, que direciona parte dos objetivos pedagógicos para as demandas do mercado de trabalho. O conteúdo, nessa perspectiva, é negociado em termos de benefícios, meio ou instrumento para atingir meramente metas profissionais, o que reduz sobremaneira a experiência ensino-aprendizagem, afinal educa-se para a vida. Essa acepção perpassa a dimensão das competências técnicas. Um dos produtos mais importantes do processo de ensino-aprendizagem é a gestação de ideias, conhecimentos, oportunidades e mudanças consentidas, sem limites disciplinares.

O domínio técnico do professor não assegura competência pedagógica. O conceito de competência, no nível pragmático, implica ‘saber mobilizar’. Significa afirmar que a formação docente se constrói a partir de diferentes eixos, técnico, político, valorativo e comportamental. O mero convite à reflexão representa uma ação política. A consciência da função social da educação pelo professor incute em sua prática uma intenção emancipatória, que perpassa a dimensão técnica. Em apertada síntese, pode-se inferir desta análise que toda prática docente possui uma substância valorativa, extensão de sua visão política e social.

A primazia da valorização dos interesses individuais, entretanto, não deve desconstruir a ideia do coletivo, essencial à civilidade nos relacionamentos, formação e acolhimento dos

paradigmas de socialização. A sala de aula, nesse desenho dialógico, transforma-se em um espaço de práticas sociais ensejadoras da permuta de experiências acadêmicas, cuja dinâmica visa consolidar a cultura local, desenvolver valores e atitudes (colaboração, igualdade, solidariedade, dentre outros) e romper o individualismo segregador, portanto, cerceante de (con) vivências sociais.

## 2.2 Formatos de aula expositiva

Aulas expositivas eficazes demandam envolvimento do aprendente no processo de elaboração do conhecimento. Por seu turno, àquelas conduzidas em um formato tradicional se baseiam em um contrato didático fundado essencialmente na autoridade do professor, com pouca discursividade. O estatuto das estratégias de ensino secundárias, eventualmente utilizadas pelo docente, não promovem modificações significativas à prática. As exposições, geralmente, não propõem desafios, potenciais geradores de discussão. Com um número reduzido de iniciativas de interação, focada e contextualizada à temática desenvolvida, a exposição segue um rito similar a um monólogo. Em casos extremos, instaura-se ambientes notadamente ditatoriais. O professor é considerado detentor exclusivo do saber, atuando em seu papel sem contemplar o repertório de conhecimentos do aluno, ou mesmo, explorar suas dificuldades. Um contrato didático, pacto de compromissos, representa exatamente o balanceamento necessário das expectativas recíprocas, ainda que nem sempre verbalizadas (figura 1).



**Figura 1** *Contrato didático*

Fonte: as autoras.

As exposições tradicionais reduzem, então, o espaço da comunicação dos atores no processo ensino-aprendizagem, o que desestimula o desenvolvimento do senso crítico, autonomia e a expressão da criatividade dos envolvidos. Na aula expositiva aberta há uma expectativa (naturalizada) da participação do aluno. As aplicações propostas apresentam rupturas e reconfigurações continuadas, dinâmica orientada pela qualidade das trocas sociais estabelecidas e dificuldades comunicadas. Essa permuta de experiências institucionaliza os saberes emergentes, oxigenando a produção acadêmica (Perraudou, 2009).

O mundo acadêmico é culturalmente plural, o que disponibiliza ao educador um rico manancial de recursos para trabalho em sala de aula. A mobilização desses elementos, além de dinamizá-la, humaniza a relação, aproximando os atores no processo ensino-aprendizagem. A ideologização da aula expositiva promove sinergia, estimulando níveis de participação crescentes. Essa postura afigura-se pertinente e atual, pois, “Vivemos num mundo onde novas identidades culturais e sociais emergem, apagando fronteiras, transgredindo tabus identitários, num tempo de cruzamento de fronteiras e de hibridização de identidades.” (Oliveira, 2003, p. 20).

Construir uma aula expositiva com bases democráticas desfronteiriza grupos identitários e inclui indivíduos posicionados à margem da experiência acadêmica, seja por suas dificuldades, desalinhamento de perfil ou por meras diferenças.

Os movimentos de marginalização são invisíveis a olhos desatentos, arrefecendo abordagens didáticas mais progressistas, que articulam ação-reflexão-ação. Saberes e ignorância não são exclusividade do professor e aluno, respectivamente. A carga de competências é relativa, principal argumento à consecução de uma prática pedagógica baseada na troca e relacionamentos horizontalizados (Ruiz, 2003).

A aula expositiva, conservadora e dogmática, institui formas espontâneas de exclusão, muitas vezes, naturalizadas pelo grupo. Contrariamente, aulas expositivas abertas destituem qualquer forma de coerção, desterritorializando os espaços de sala de aula.

Ao dar lugar à construção coletiva, essas exposições inquietam, em lugar de conformar, privilegiando escolhas genuínas (livres) e consentidas. A tabela 1 apresenta uma analogia dos modelos de aula expositiva.

**Tabela 1**

*Aulas expositivas abertas e fechadas: uma análise comparativa*

<b>Exposições abertas (paradigma emergente)</b>	<b>Exposições fechadas (paradigma conservador)</b>
Apresentações dinâmicas, flexíveis, sem roteiros preditos ou obrigatórios.	Apresentações focadas na autoridade moral e intelectual do professor.
Desenho de trilhas de aprendizagem variadas, propostas pelo professor e alunos. Ênfase na negociação.	Trilhas definidas exclusivamente pelo professor.
Corresponsabilização dos atores no processo ensino-aprendizagem.	Carga de responsabilidade (no processo ensino-aprendizagem) atribuída ao docente.
Abordagem democrática.	Níveis variados de autoritarismo.
Estabelecimento de vínculos baseados em confiança.	Formação de vínculos superficiais, fundados na dependência do aluno em relação ao professor ou meramente, em razão de interesses.
Naturalização da participação.	Inibição à participação, intolerância ou alheamento ao contraponto.
Clima receptivo.	Ambiente com níveis variados de tensão.
Acolhimento de práticas e experiências pedagógicas mais dinâmicas.	Rotinização das práticas.
As tramas em sala de aula são mais dinâmicas e diversificadas, desenhadas por alunos e professores, numa relação com menor assimetria.	As tramas são previsíveis, prescritas essencialmente por professores, alargando a assimetria na relação.
Menor distância aluno-professor	Aluno e professor (encastelado) em pólos diametralmente opostos.
Os conteúdos são apresentados sob uma perspectiva crítica.	Os conteúdos são apresentados em pacotes. A realidade é, muitas vezes, tratada como definitiva e imutável.
São mais flexíveis à mudança.	Valorizam a reprodução do conhecimento, com pouca ou nenhuma reflexão crítica, por isso respondem mais demoradamente à mudança.
O modelo favorece a oxigenação de práticas e saberes.	Em face à monocularidade ínsita, esse modelo reduz o ciclo de vida do conhecimento, gerando no futuro, produtos obsoletos.
Abordagem interdisciplinar.	Abordagem disciplinarizada, compartimentada.

**Fonte:** as autoras.

Esses padrões de aula expositiva remetem à reflexão acerca dos paradigmas conservador e emergente de ensino. Paradigmas são padrões que se renovam no curso do tempo, afetando todo um modo de pensar e agir, atitude e valores.

O paradigma conservador, ainda predominante na atualidade, se inspira no modelo cartesiano. Essa perspectiva desconecta sujeito e objeto, disciplinando saberes e criando referências padronizadas onde a diversidade habita. Ao visar a objetividade, o paradigma negligencia olhares relevantes à compreensão dos fenômenos sociais. Essas características explicam o individualismo e racionalidade técnica presentes em modelos e práticas de ensino tradicionais, dogmáticas e segmentadas. A citada visão, fragmentada e isolacionista, restringe o campo de análise do aprendente, cerceando o desenvolvimento e expressão de sua consciência política, patrocinando alienação, indiferença e despertencimento social. Nessa esteira de pensamento, valores como solidariedade e dádiva são subestimados ou preteridos. A insuficiência estrutural desse paradigma se externaliza no confronto à própria realidade social, complexa, dinâmica e multifacetada (Oliveira, 2003).

A interdisciplinaridade, naturalmente, impõe-se como desafio ante a essa conformação em rede (de conhecimentos), intra e interconectados. O entricheiramento disciplinar produz leituras parciais que não dão conta de motivos, contextos e significados ante a complexidade do mundo. Especificamente no que concerne ao ensino de Contabilidade, o paradigma conservador, nos moldes apresentados, desprestigia a inter e intraconexões de saberes, restringindo seu alcance social e intersecção com outros saberes. Sobre o paradigma conservador, Oliveira (2003) ressalta seu caráter linear, estático e descontextualizado, por isso acrítico.

Nesse diapasão, a discussão em torno da interdisciplinaridade, inclui necessariamente contexto e usuários da informação contábil. Abordagens disciplinares excessivamente técnicas desatam teoria e prática, objeto e sujeito, contexto e análise, dicotomias lesivas à tomada de decisão ante a complexidade do mundo empresarial.

O sujeito aprendente é cognitivamente ativo no processo ensino-aprendizagem e não um receptor passivo de pacotes de conteúdo, condição que naturaliza o contraponto, o dissenso. Por essa perspectiva, a divergência ou conflito representa uma oportunidade para desenvolver habilidades de negociação e ensinar valores necessários à harmonia social. Obediência impensada não constitui parâmetro de qualidade do processo educativo, porque isenta o sujeito da reflexão. Reflexão é fluxo de pensamento, do sujeito para o mundo, do mundo para o sujeito. Refletir é indagar a realidade (Niskier, 2009).

A aula expositiva combinada a outras técnicas de ensino tendem a torná-la mais eficaz ante aos objetivos de aprendizagem. Nesse interim, sugere-se estratégias mais proativas, baseadas no perfil do grupo, objetivando despertar o interesse situacional dos alunos. Essas estratégias são denominadas de ‘embelezamentos motivacionais’ e atendem ao propósito de suavizar as tarefas mais árduas e trabalhosas. A prática do método de caso, de resolução de problemas e elaboração de projetos podem ser empregadas com essa finalidade, impondo aos discentes desafios cognitivos importantes ao seu desenvolvimento (Bzuneck, 2010).

A intervalar sociedade acadêmica posiciona sua prática orbitando entre o paradigma conservador, defasado e falido e aquele emergente, que desafia seus pilares fundantes. A constituição de paradigmas científicos não exclui o social.

O paradigma emergente, que inspira as técnicas de ensino abertas e dialógicas, conecta o científico ao social, valorizando a pedagogia do conflito, acolhendo diferentes fontes e formas de conhecimento: do prático ao teórico, do senso comum ao sistematizado, dos saberes

locais ao global. Assim, afetam positivamente as exposições: a qualidade da mediação pedagógica, o alinhamento de interesses dos pares, a motivação, as variações metodológicas, o estabelecimento de associações disciplinares e respectiva contextualização, a midiáticação tecnológica, o aproveitamento dos saberes locais e a mobilização dos conhecimentos preexistentes do aprendente (Bzuneck, 2010; Luckesi, 2011; Oliveira, 2003).

### 3 Metodologia

#### 3.1 Enquadramento da pesquisa

Essa investigação, de abordagem indutiva, define-se como qualitativa com finalidade essencialmente exploratório-descritiva, enquadramento coerente com os objetivos propostos, em afinidade com a natureza dos dados investigados. (Lakatos, 2010) As investigações qualitativas priorizam os significados atribuídos pelos indivíduos pesquisados, por essa razão são frequentes em estudos na área de Educação, porque trazem à superfície de análise as ‘subjetividades’ inerentes aos sujeitos em pesquisa. Exploram desde percepções a comportamentos. As ênfases desses estudos se concentram na compreensão e interpretação do objeto investigado, e não meramente numa descrição acrítica, sem um encaminhamento de sentido (Tozoni-Reis, 2009; Goldenberg, 1997).

Nas pesquisas sociais visam, geralmente, explorar, descrever e explicar fenômenos, bem como contextualizar realidades, respeitando as condições sob as quais os fenômenos acontecem ou são vivenciados. De fato, as pesquisas de qualidade “(...) se caracterizam, principalmente, por estudar subjetividades, crenças, valores, representações da realidade, opiniões, enfim, fenômenos intrinsecamente complexos.” (Fagundes, 2009, p. 21). Nessa direção, mostram-se úteis à investigação dos pontos de vista dos sujeitos estudados, perfis, (pre) conceitos, características, práticas, autorelatos, inclinações, tendências, experiências individuais ou grupais, histórias biográficas, observações, artefatos culturais e documentos em formatos distintos (imagens, textos, filmes, músicas), sem a pretensão de generalizar comportamentos (Strauss; Corbin, 2008 & Denzin, Lincoln, 2000; Flick, 2009). Entende-se que o emprego de ferramentas estatísticas, na fase de tratamento e processamento de dados, não torna uma pesquisa quantitativa, uma vez que não os desnatura (Tozoni-Reis, 2009).

As pesquisas exploratórias, como a própria denominação sugere, visam uma aproximação maior entre o pesquisador e os dados da pesquisa, ensejando maior familiaridade. A aludida exploração é experimentada pelo pesquisador ao empreender esforços para compreender a natureza dos fenômenos, estudando variáveis relevantes de análise (Köche, 1997). Nesse intento, esses estudos objetivam especificamente, identificar padrões e regularidades, além de reconhecer características e inclinações do sujeito da pesquisa. Essas investigações, naturalmente, podem acolher estudos descritivos, pois objetivam essencialmente reportar realidades, desvendando regularidades, natureza, características e possíveis relações (Prodanov & Freitas, 2013). Em razão dessa inequívoca continência, optou-se por classificar essa investigação como exploratório-descritiva. Ademais, trata-se de um estudo embrionário, mas com potencial de desvelar aspectos importantes acerca do emprego da técnica de aula expositiva, visando um desempenho eficaz. Em síntese, o material empírico produzido objetiva, invocar à discussão o significado atribuído à técnica de aula expositiva no empreendimento da aprendizagem, patrocinando igualmente, o confronto entre expectativas e experiência efetiva.

### 3.2 Desenho da investigação e procedimentos adotados

São três os principais caminhos para investigações empíricas em Ciências Sociais: a observação, a artificialização de situações (simulação em condições reais de ocorrência do fenômeno) e a arguição (Günther, 2003).

Cada um desses caminhos reclama técnicas específicas. No caso da arguição, as técnicas apropriadas são questionário e entrevista. Optou-se, nesse estudo, pelo caminho da indagação ao sujeito da pesquisa (o que pensam a respeito das assertivas propostas?). Assim, na consecução da investigação aplicou-se o método *survey*. As pesquisas *survey*, como sugere a tradução do termo inglês, se baseiam no levantamento de dados concernentes a opiniões, ideias e impressões dos respondentes, representativos do universo investigado.

O processo de coleta de dados, constituído a partir de uma amostragem não probabilística acidental, foi realizado por meio da abordagem direta aos possíveis respondentes, utilizando-se como instrumento o questionário eletrônico. A opção pelo (*web*) *survey* decorre da necessidade de se obter uma quantidade aceitável de respostas válidas (não inferior a 40); igualmente, simplificar o processo de coleta, reduzindo a demanda de tempo e recursos, automatizando as ações (Joncew, Cendon & Ameno, 2014; Jamsen, Corley & Jamsen, 2007; Freitas *et al*, 2000). Geralmente, essas pesquisas objetivam produzir descrições essencialmente quantitativas, todavia, nessa investigação optou-se por enfatizar os significados atribuídos pelos respondentes à técnica de aula expositiva, confrontando expectativas e vivência efetiva, em detrimento de resumos estatísticos. Essa harmonização ratifica a classificação da investigação como qualitativa.

#### 3.2.1 Perfil, tamanho e composição da amostra

Foi estabelecido como critério de inclusão, no processo de composição de amostra, o perfil dos respondentes: alunos de graduação e pós-graduação dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, além de egressos desses cursos nos últimos 3 anos. Não se realizou qualquer recorte disciplinar de análise, por não ser relevante à proposta da pesquisa. Investigou-se as experiências dos respondentes nas matérias cursadas em suas respectivas instituições. Além do não atendimento às características de perfil, definiu-se como critério de exclusão, a identificação de incoerências de posicionamentos, por meio da análise de assertivas com teor intrinsecamente relacionado. Esse último critério, essencialmente estrutural, objetivou reduzir o viés associado à compreensão do respondente relativamente às assertivas apresentadas. A triagem de respostas, que redundou na exclusão de 6 componentes, atingiu o tamanho de 49 respondentes.

#### 3.2.2 Instrumento de coleta e validação

O questionário, elaborado utilizando-se a escala psicométrica *Likert*, foi organizado a partir de uma única categoria e três subcategorias, estabelecidas com base na revisão preliminar de literatura. As assertivas refletiram as variáveis investigadas.

**Tabela 2**  
*Referência de codificação da análise qualitativa*

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	VARIÁVEIS
Aula expositiva	Técnicas de ensino	Autonomia - Dialogicidade entre os pares –Interação - Conexão com a realidade do aluno
	Expectativa	
	Experiência efetiva	Contextualização dos conteúdos - Mobilização de saberes preexistentes e locais - Dinâmica de aula - Participação

Fonte: as autoras.

Essa estrutura harmoniza-se com os procedimentos de análise de dados realizada.

A variável **autonomia** diz respeito a condição efetiva de o aluno problematizar a realidade, realizar suas escolhas e planejar seus caminhos racionalmente, sem a necessidade de qualquer direcionamento ou comando do docente. O aluno não autônomo é dependente do professor, posto que segue essencialmente caminhos preditos por ele. A variável **dialogicidade entre os pares** reflete a abertura ao diálogo e negociação de sentidos no curso da aula. A variável **interação** está relacionada à reciprocidade e intercâmbio proativo. A variável **conexão com a realidade do aluno** corresponde à consideração de suas necessidades, expectativas, sentimentos, características e dificuldades, afinal o aprendente não é uma página em branco. A variável **contextualização dos conteúdos** é o movimento pedagógico de adaptar os exemplos e situações às condições e restrições regionais. Implica o movimento de ‘posicionar o conteúdo na realidade do aluno’.

A variável **mobilização de saberes preexistentes e locais** diz respeito ao aproveitamento do repertório cognitivo trazido pelo aluno, seus conhecimentos e experiências. No que se refere aos saberes locais, a análise desse aspecto tem como propósito verificar a utilização dos conhecimentos e fenômenos próprios da região onde vive o aluno. Essa variável impõe uma reflexão sobre como o professor articula o que o aluno conhece ou viveu e o que ele talvez precise conhecer ou vivenciar para se integrar proativamente ao meio ou em outra realidade. A variável **dinâmica da aula** relaciona-se tão somente a ritmo dos trabalhos. A variável **participação espontânea** é unidirecional, partindo do aluno em direção ao professor. Essa participação, entretanto, não se define exclusivamente como sinônimo de reciprocidade na acolhida de um comentário, crítica ou ponto de vista do discente pelo professor, muito menos, na solução de eventual dúvida acerca de determinado conteúdo.

Optou-se pela escala *Likert* de cinco pontos em razão das vantagens inerentes, especialmente no que se refere a possibilidade de dar ao sujeito da pesquisa a oportunidade de externalizar posições de concordância em níveis intermediários, ou mesmo, uma eventual indiferença às assertivas. Acrescente a essa vantagem, a simplicidade de aplicação (Dalmoro & Vieira, 2013).

As afirmações foram estruturadas em três seções: **técnicas de ensino, expectativas do discente ante a técnica da aula expositiva e experiência efetiva**. Essa organização visou analisar as impressões dos respondentes a partir da influência da aula expositiva sobre a aprendizagem, confrontando suas expectativas e experiência efetiva.

O instrumento elaborado foi encaminhado aos respondentes em formato eletrônico, utilizando-se a ferramenta ‘formulário’ do Google Drive. A cada afirmação foi atribuída uma escala qualitativa, representando uma gradação em plano *contínuum* de níveis concordância

disposta como segue: concordo (1), concordo parcialmente (2), Indiferente (3), discordo parcialmente (4) e discordo (5).

A neutralidade pode denunciar diferentes significados: do desconhecimento acerca do teor da assertiva à própria indiferença. A indiferença é uma resposta preocupante porque comunica alheamento, imaturidade, desconexão com a realidade, imediatismo na formulação de objetivos pessoais e profissionais.

Anteriormente à aplicação do questionário, procedeu-se à validação do instrumento junto a 8 (oito) respondentes com o mesmo perfil daqueles que responderiam a versão final do documento. Em seguida, realizou-se uma discussão sobre a qualidade das assertivas, orientando-se pelos seguintes objetivos: analisar a linguagem/vocabulário utilizada na elaboração das assertivas e sua compatibilidade com o perfil dos respondentes e viés que possam comprometer os resultados; identificar eventuais ambiguidades ou qualquer elemento que venham a dificultar a compreensão dos informantes. Realizados os ajustes após a validação, disponibilizou-se o questionário na internet, registrando-se o recebimento de 55 respostas, das quais 6 (seis) foram excluídas.

Em cada seção do instrumento foram incluídas proposições contrárias à linha de entendimento predominante, visando exclusivamente testar a lógica das respostas, procedimento denominado de validação estrutural. Eventuais distorções serviram de base à exclusão de amostra.

### 3.3 Análise de dados

Admitindo-se o nível 1 como extremo de concordância e o nível 5 como aquele de discordância, quanto mais próximo o RM se deslocar para os extremos mais explícita será a sua posição relativamente à assertiva apresentada. Significa afirmar que, RM ligeiramente acima da unidade sinaliza uma concentração de respostas concordantes, por sua vez, se próximo a 5, indica que os respondentes se posicionam contrariamente à afirmação (tabela 3).

**Tabela 3**

*RM: faixas de interpretação*

Varição do RM	ANÁLISE
1-2,99	Faixa de concordância relativamente à assertiva
3	Faixa de indiferença, por desconhecimento ou por não julgá-la relevante
3,01-5,00	Faixa de discordância ou desaprovação

Fonte: as autoras.

A análise dos dados de pesquisa baseou-se no fator RM – *Ranking* Médio aplicado a cada assertiva do instrumento, obtido como segue:

#### Cálculo do fator RM

$$R_M = M_p / N$$

#### Cálculo da média do conceito associado para cada proposição

$$M_p = \sum (f_i \times R_i)$$

$R_M$  = Ranking Médio

$M_p$  = Média Ponderada

$f_i$  = Frequência observada de cada resposta para cada item

$R_i$  = Conceito atribuído a cada assertiva (1-5)

N = Quantidade de respondentes

Optou-se pelo método de RM para evitar o uso excessivo de porcentagens na discussão de resultados, o que tende a poluir a seção. O RM tem a vantagem de oportunizar uma leitura mais conclusiva acerca da posição dos respondentes. O *design* gráfico de apresentação de dados foi elaborado para essa investigação.

#### 4 Apresentação e Discussão de Resultados

Essa pesquisa revelou desafios e expectativas dos alunos relativamente às aulas expositivas, acenando para possíveis padrões de qualidade. As respostas obtidas nesse levantamento prenunciam uma visão otimista acerca da articulação proativa das técnicas de ensino, pois se identifica o reconhecimento de que estas oferecem ao docente, amplas possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento de competências comportamentais e atitudinais; outrossim, de habilidades sociais e de comunicação, necessárias não somente ao exercício profissional, mas à vida do indivíduo em sua totalidade. As assertivas que externalizam esse entendimento (1, 2 e 3) situam-se numa faixa de concordância. Os discentes, entretanto, sinalizam a necessidade de dosagem, harmonização e alinhamento destas aos objetivos pedagógicos preestabelecidos. O modelo ou formato da técnica mostra-se igualmente relevante, porque cria situações de interação e senso de cooperação entre os pares.

As técnicas de ensino, entretanto, não são autônomas, muito menos vazias de sentido pedagógico. Assim, não substituem o professor, exigindo uma reconfiguração de papéis visando a horizontalização ou despolarização da relação (aproximação aluno-professor). Nessa direção de pensamento, os respondentes concentram suas posições em um eixo de concordância que ressalta a importância das ações de facilitação, da qualidade da mediação e do *timing* de aplicação das dinâmicas em aula (assertivas 4 e 5).

Há uma expectativa de que as técnicas de ensino socializantes se mostrem mais úteis a conteúdos que demandem situações de discussão. Na área contábil, as disciplinas que operam análise e processo decisório, como se mostram mais profícuas à interação, são naturalmente mais receptivas a essas técnicas. Os dados obtidos corroboram essa afirmação (assertiva 6). Entretanto, 16 respondentes sinalizaram indiferença a essa pressuposição, o que pode denunciar desde uma maior abertura ao acolhimento de práticas socializantes em outras disciplinas à ausência de opinião a respeito.

Os informantes acreditam que a variação de técnicas de ensino, socializantes e individualizantes, patrocina aulas mais envolventes e dinâmicas, o que tende a influenciar sobremaneira o *status* motivacional (assertiva 8).

**Tabela 4**  
*Sobre as técnicas de ensino em geral*

ASSERTIVAS EXPECTATIVA	FREQUÊNCIAS					RM (Mp / N)
	1	2	3	4	5	
1-As técnicas de ensino potencializam a aprendizagem, estimulando a participação e a autonomia, revelando-se como importante facilitadora.	28	9	3	5	4	1,94
2-As técnicas de ensino representam uma oportunidade para extrapolar os limites impostos pelo programa de ensino, alcançando diferentes disciplinas e um amplo leque de interesses.	21	10	9	6	3	2,18
3-As técnicas de ensino socializantes ou individualizantes, se aplicadas na dosagem adequada, oportunizam interações e desenvolvem o senso de cooperação.	30	8	5	2	4	1,82
4-As técnicas de ensino não substituem ou anulam a importância do professor na elaboração do conhecimento.	30	6	5	1	7	1,96
5-As técnicas de ensino são potencialmente interessantes, todavia, as respostas de desempenho dependem da qualidade da mediação (desenvolvida pelo professor), da pertinência e <i>timing</i> de aplicação.	21	14	5	6	3	2,10
6-As técnicas de ensino mostram-se mais úteis às disciplinas que envolvem ANÁLISE e DECISÃO.	10	11	16	8	4	2,69
7-As técnicas de ensino socializantes ocupam precioso tempo de exposição do professor, sendo inúteis aos objetivos de aprendizagem.	5	9	1	6	28	3,88
8-A variação de técnicas de ensino, individualizantes ou socializantes, tornam as aulas mais interessantes, criativas e motivadoras.	29	8	1	1	8	1,96
9-Os alunos não estão preparados para estratégias de ensino que fomentem a autonomia e independência.	4	5	10	4	3	2,88

**Fonte:** as autoras.

A assertiva 7 teve o propósito de verificar a consistência e coerência das respostas no processo de validação estrutural. A identificação de incompatibilidade de respostas ensejou a exclusão de elementos da amostra.

Não obstante se verifique uma predisposição ao acolhimento de variações metodológicas em sala de aula, a experiência vivenciada pelos respondentes evidencia doses distintas de frustração relativamente à aula expositiva.

A análise das expectativas e experiência efetiva com a técnica de aula expositiva foi conduzida a partir das variáveis indicadas na seção de metodologia.

Os respondentes se mostraram receptivos a uma aula expositiva centrada no diálogo, mobilizando interesses, necessidades, saberes locais e interdisciplinares, participação do aluno, repertório discente, práticas pedagógicas colaborativas e outras técnicas de ensino (assertivas 1, 2, 3, 4, 5, 9 e 10).

**Tabela 5***Expectativas do aprendente nas aulas expositivas*

ASSERTIVAS EXPECTATIVA	FREQUÊNCIAS					RM (Mp / N)
	1	2	3	4	5	
1-A aprendizagem do (a) aluno (a) mostra-se mais efetiva quando o (a) mesmo (a) é motivado (a) à participação (didática colaborativa), trazendo à tona suas dúvidas, projetos, expectativas, saberes, intenções e experiências.	35	3	0	3	7	1,83
2-A aprendizagem é mais significativa quando a aula expositiva é contextualizada e baseada na experiência do professor, mas sem desprestigiar o repertório, demandas, contexto sociocultural e dificuldades dos discentes.	24	12	2	4	6	2,08
3-A aprendizagem mostra-se mais eficaz quando a aula expositiva é intercalada com outras técnicas de ensino, a exemplo do estudo dirigido e seminário.	20	14	5	2	7	2,21
4-A aula expositiva é mais produtiva quando promove interação entre os pares e ressoa na vida do aprendente, convergindo aos seus objetivos pessoais.	30	5	4	4	4	1,87
5-A aula expositiva torna-se mais interessante quando estimula o aprendente à autonomia, reflexão e criatividade, despertando 'interesses' e afinidades.	29	5	4	5	4	1,94
6-A aprendizagem torna-se mais eficaz quando a exposição é centrada na experiência e conhecimento do professor, pois a participação dos alunos torna a aula contraproducente.	8	3	9	12	16	3,52
7-A aula expositiva é mais eficaz quando orientada por roteiros preditos, repetição e exercícios.	2	8	18	12	7	3,30
8-As dificuldades preexistentes e a resistência ao reconhecimento acerca da importância do conteúdo para formação inibem a expressão do aluno em sala de aula.	14	15	11	5	2	2,28
9-Dialógicidade e interdisciplinaridade são fatores de sucesso de uma aula expositiva, porque 'revelam' o sujeito aprendente e resgatam relações importantes à compreensão do conteúdo.	15	17	7	3	5	2,28
10-Nas exposições abertas, as diferenças não são tratadas como antagônicas, muito menos, a tensão decorrente é vista como prejudicial ao processo ensino-aprendizagem.	4	13	18	9	3	2,87

**Fonte:** as autoras.

As assertivas 6 e 7 foram usadas como proposições de validação, com o objetivo de verificar a coerência das posições expressas.

**Tabela 6***Experiência efetiva do aprendente nas aulas expositivas*

ASSERTIVAS EXPERIENCIA EFETIVA	FREQUÊNCIAS					RM (Mp / N)
	1	2	3	4	5	
1-As aulas expositivas são produtivas, abertas a discussão e a troca de experiências entre 'professor-alunos', 'alunos-alunos', servindo à finalidade de socialização e ao propósito de ressignificação de saberes.	16	10	8	4	9	2,57
2-No curso da exposição, o (a) professor (a) explora situações do cotidiano do aprendente e 'saberes locais' (mercado de trabalho, conjuntura econômica, casos, etc.).	17	12	7	6	5	2,36

3-As aulas expositivas são abertas a discussão e troca de experiências, mas os alunos não são encorajados à participação e envolvimento.	7	10	9	12	9	3,13
4-As exposições no cotidiano da sala de aula visam corresponder eficazmente aos propósitos da avaliação e não àqueles da aprendizagem.	6	6	15	10	10	3,26
5-As exposições são orientadas exclusivamente pelas demandas do mercado de trabalho e prática profissional, expectativa natural dos alunos.	7	8	12	14	6	3,09
6-O professor respeita e mobiliza os saberes do aprendente, o que impacta favoravelmente sobre sua motivação, interesse, participação e desempenho.	8	10	13	10	6	2,91
7-Os professores, ao longo das exposições, são indiferentes às dificuldades dos alunos.	5	7	14	12	9	3,28
8-Os saberes e experiências dos alunos são pouco relevantes para a dinâmica de uma aula expositiva, considerando que esses, geralmente, não possuem experiência e conhecimentos anteriores.	8	4	9	11	15	3,45
9-A sala de aula se apresenta como lugar de livre expressão e prática crítica, lançando luzes à compreensão e interpretação da realidade.	16	10	11	3	6	2,41
10-As exposições reduzem e simplificam o mundo, distanciando-se da realidade.	5	6	11	13	12	3,45
11-Difícilmente a aula expositiva mobiliza os aprendentes à participação na elaboração do conhecimento e os despertam para o comprometimento.	8	8	9	13	9	3,15
12-Os alunos não estão preparados para a autonomia e independência.	3	8	13	12	10	3,39

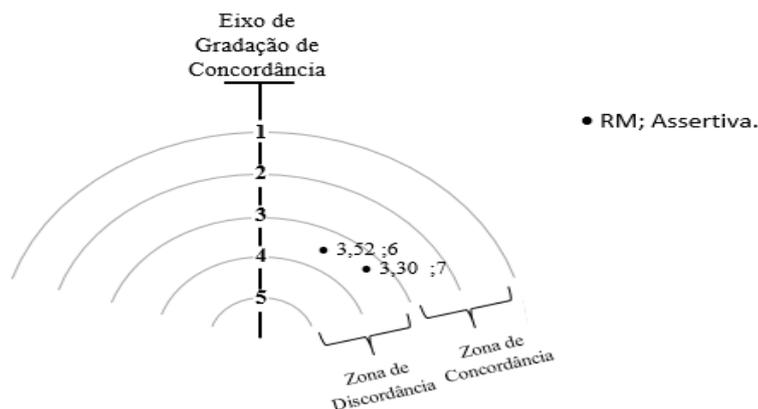
Fonte: as autoras.

A experiência efetiva divergiu das expectativas apenas para alguns respondentes.

Em geral, a avaliação dos formatos da aula expositiva mostrou-se convergentes aos anseios, revelando satisfação.

#### 4.1 Autonomia

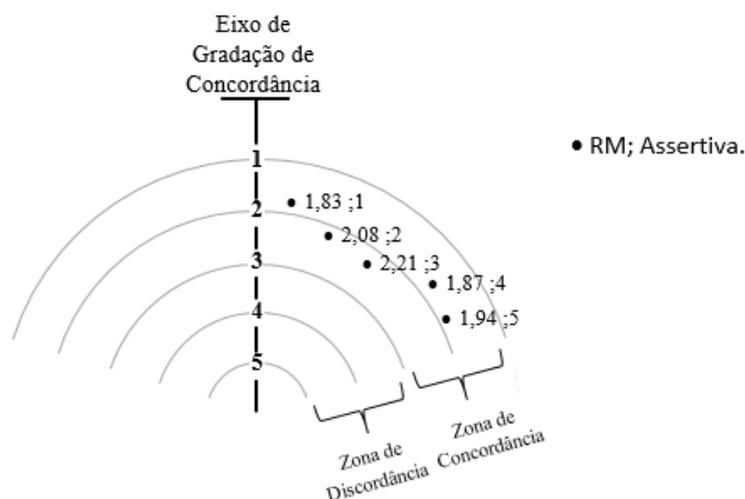
Segundo os respondentes, a articulação proativa de técnicas de ensino dialógicas importa ao processo de ensino-aprendizagem, potenciando seu desempenho. Contudo, apesar de revelarem em suas expectativas predisposição a esse acolhimento, julgando-se preparados para a autonomia e independência, alguns aprendentes demonstram inclinação a um padrão de aula dependente da figura do professor. A análise das assertivas 6 e 7 da tabela 5 denuncia esse paradoxo de expectativas. A frequência de indiferentes à correspondente assertiva 7 é preocupante porque comunica alheamento (figura 2).



**Figura 2** *Gradação de concordância - paradoxos de expectativas*

Fonte: as autoras.

Os respondentes reconhecem a importância e caráter facilitador das técnicas de ensino e seu potencial para o desenvolvimento da autonomia, senso de cooperação e visão interdisciplinar. Essa condição, entretanto, não anula a importância das atitudes pedagógicas dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem. Esse entendimento é congruente com aquele suscitado na revisão de literatura. De fato, as técnicas de ensino mescladas à substância crítica dos agentes e planejamento pedagógico promovem a significação dos conteúdos abordados. O eixo de concordância das assertivas, que remete a essa constatação, são relevantes e representativas (assertivas de 1 a 5).



**Figura 3** *Gradação de concordância - significação da aprendizagem em aulas expositivas*

Fonte: as autoras.

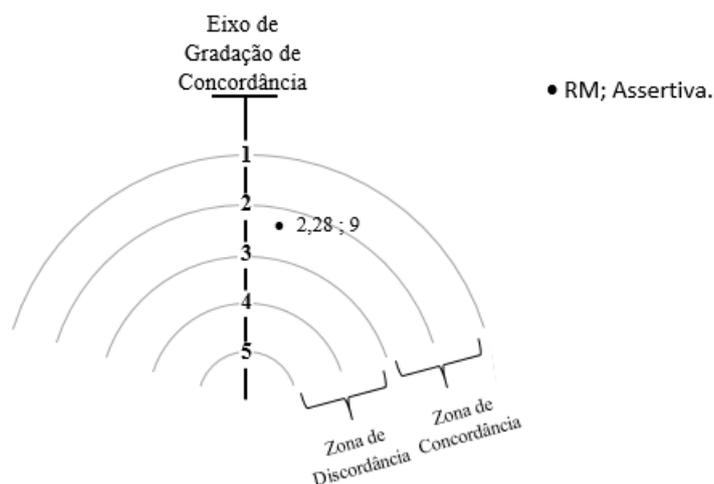
Os dados indicados na tabela 5 acenam para uma aula expositiva mais dinâmica e focada em processos reflexivos, inobstante, em determinados casos, a prática desvele experiência contrária. Alguns formatos de aula expositiva não favorecem a autonomia do discente, especialmente no que concerne a organização, aplicação livre de conteúdos e associações interdisciplinares. Ao contrário, prestigiam modelos preditos, com forte carga

técnica e prescritiva. O aludido direcionamento reflexivo, no desenvolvimento dos conteúdos programáticos, apresenta como principal vantagem a oportunidade de o docente despertar no aluno a criticidade e consciência acerca da necessidade e importância do conhecimento (competência metacognitiva), o que remete a um movimento natural de contextualização. Dessa equação resulta a autonomia e aprendizagem significativa.

A presença do aluno no ensino superior, todavia, não restringe a magnitude da importância da prática docente na construção do conhecimento, pois não assegura maturidade atitudinal, relacional, ou mesmo, conceitual.

## 4.2 Interdisciplinaridade

Para os respondentes a interdisciplinaridade afigura-se como componente na construção de uma aula expositiva (assertiva 9 da tabela 5). As práticas interdisciplinares possibilitam que os conteúdos sejam desenvolvidos sob diferentes aspectos, ângulos ou pontos de vistas, o que enriquece o processo de ensino-aprendizagem, dando sentido à proposta curricular do curso.



**Figura 4** Graduação de concordância - interdisciplinaridade

Fonte: as autoras.

Embora a Contabilidade se organize em especialidades, estas constituem um todo, cujo conhecimento é necessário à formação profissional. A interrelação intradisciplinar e interdisciplinar importam à compreensão da conexão entre essas especialidades e entre a Contabilidade e outras áreas, a exemplo de Administração e Direito.

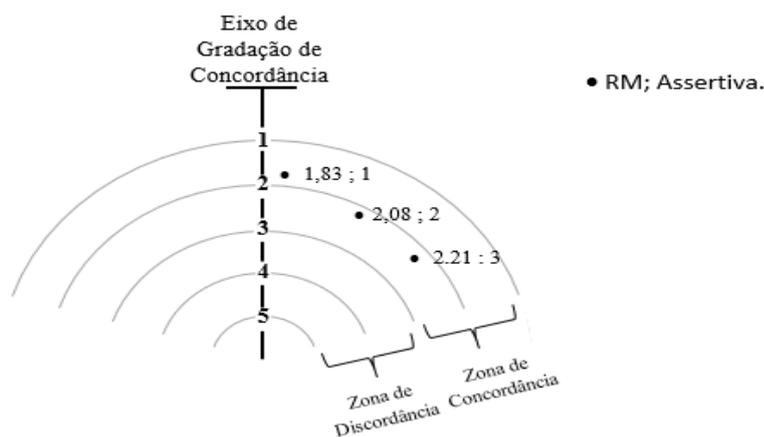
A literatura pedagógica centraliza as discussões em torno da interdisciplinaridade, todavia, a intradisciplinaridade apresenta-se como relevante porque confere organicidade às especialidades da área. A interdisciplinaridade, por sua vez, posiciona o profissional em seu mercado profissional, promovendo ligações com áreas de interesse.

“A atitude interdisciplinar possibilita não apenas a interação de conteúdo, mas também a interação entre pessoas, já que essa perspectiva tem potencial para motivar outros professores que compõem o corpo docente.” (Ocampo, Santos & Folmer, 2016).

Dessa breve análise depreende-se que as dimensões intra e interdisciplinares conferem significado ao currículo.

### 4.3 Conexão com a realidade do aluno, contextualização dos conteúdos, mobilização de motivos e saberes preexistentes bem como locais.

As respostas revelam o significado atribuído pelos aprendentes à contextualização de conteúdos e aporte de dados da realidade do aluno. Essa conexão é uma etapa do processo de produção de sentido, além de relevante fundamento motivacional (ver-se na realidade e sentir-se parte dela). A importância do movimento de contextualização, reconhecido pelos discentes, atenua o ativismo desprovido dos ‘por quês’ e ‘para quê’, melhor substanciando as discussões teóricas. Aulas expositivas centradas na *expertise* do professor, à margem da realidade do aluno, se mostram contraproducentes e pouco instigantes porque desprestigiam seu *background*, contexto sociocultural, dificuldades e demandas de aprendizagem. A análise combinada das assertivas 1,2 e 3 da tabela 5 ratificam essa constatação.



**Figura 5** Gradação de concordância - aula expositiva e a expertise do docente

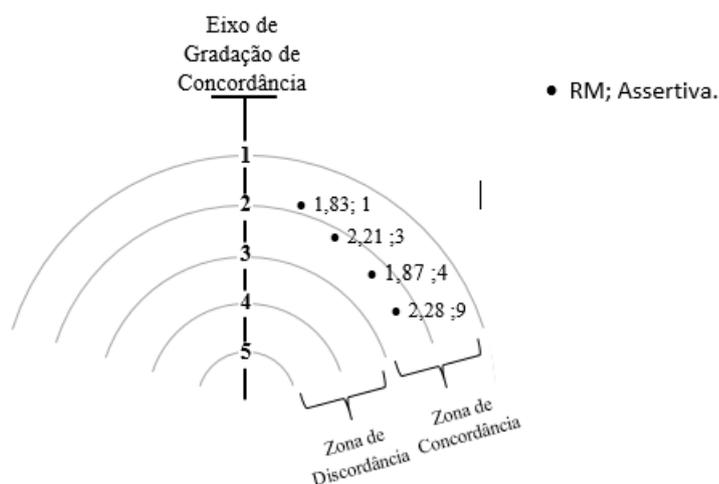
Fonte: as autoras.

O alinhamento entre objetivos pessoais ou profissionais e a abordagem de conteúdos motivam o aprendente a perseverar nos estudos, despertando-o para novos interesses e descobertas. A revisão de literatura é convergente, ratificando o entendimento de que a construção de sentidos constitui fator determinante para o êxito da aprendizagem e autonomia no processo de construção do conhecimento (Alberti, *et al.*, 2014; Franco, 2013; Martins, 2002).

Nessa esteira de pensamento, as apropriações desses elementos são importantes facilitadores. A aula expositiva posicionada no universo ou realidade do aluno cria afinidades, estimula a criatividade na utilização dos saberes (aplicação), fomenta interesses situacionais e desperta o discente para a utilidade daquele conhecimento.

#### 4.4 Dinâmica de aula, participação e dialogicidade entre os pares e interação

A dialogicidade é um componente fundamental da prática pedagógica, fomentador eficaz da aprendizagem significativa. Os respondentes percebem essa importância, o que é revelado pelo RM das assertivas 1,3,4 e 9 da tabela 5, todos posicionados em um eixo de concordância.



**Figura 6** Gradação de concordância - dinâmica da aula e envolvimento dos discentes

Fonte: as autoras.

O interesse é despertado por uma variedade de fatores: ambientais, interiores ou emocionais, cognitivos e afetivos. A influência dessas variáveis é desencadeada por gatilhos. Dentre os prováveis gatilhos, assume relevo o diálogo franco, tido como importante mobilizador de engajamento cognitivo. Em síntese, a coleta acenou para uma expectativa que comporta demandas como interatividade, solidariedade, aprendizagem e autonomia na condução da própria aprendizagem. Nessa mesma direção, Moura e Mesquita (2010) destacam a

(...) importância de mudar a concepção hegemônica tradicional para uma concepção interacionista, de problematização das práticas e saberes, isto é, mudando a visão racionalista e concentradora na produção do conhecimento para o estímulo à produção do conhecimento por argumentos de sensibilidade e autocrítica (Moura & Mesquita, 2010, p.795).

As demandas mapeadas nesse *survey* encontra respaldo em diferentes estudos e conformam politicamente uma expectativa de perfil e uma conexão efetiva com a realidade, numa prática acadêmica menos endógena, mais dialógica e horizontal, em reduzida polaridade (Zimmerman, 2004; Moura & Mesquita, 2010; Caveião *et al*, 2018).

As reivindicações docentes constroem o perfil do professor, não podendo estar dissociada do contexto sociopolítico, assim o professor é um componente da sociedade singular, deve ser capaz de suscitar a criticidade nos discentes, ao tempo que ensina

aprende, pois entende estar em constante transformação, do seu eu coletivo e individual (Fernandes *et al*, 2017, p.28).

O significado atribuído pelo aprendente se fundamenta em seus anseios, autovisão, limitações, *background*, histórias de vida e perspectiva de inserção no mundo do trabalho. Significa afirmar, seguramente, que o aluno não é uma página em branco, muito menos um aprendiz mecânico.

## 5 Considerações Finais

Os dados coletados encaminham a constatação de que as expectativas de discentes e experiência vivida por esses em relação às aulas expositivas não são correspondentes, especialmente no que toca a quesitos específicos: dinâmica de aula, autonomia, dialogicidade, interação, interdisciplinaridade e contextualização de conteúdos, dificultando a ressignificação do currículo na formação do discente. Os dados obtidos encaminham a um formato de aula baseado em um paradigma pedagógico mais progressista, assentado na autonomia, ludicidade, possivelmente em vivências extramuros (visitas técnicas, por exemplo), na criatividade e contextualização.

A prática docente reclama não somente o conhecimento técnico, mas igualmente pedagógico. Entretanto, não há respostas definitivas e precisas à pergunta: como descrever o processo de ensinar? A realidade do ensino superior entrega uma multiplicidade de perfis, fazeres e saberes, requerendo metodologias e recursos mais abrangentes. As linhas do desenho de uma aula expositiva se definem a partir da consideração das dificuldades, conhecimentos preexistentes, expectativas externalizadas, emoções e afetividade. A indiferença a esses elementos reduzem as possibilidades de sucesso de um professor, independente da técnica adotada.

Relativamente à interdisciplinaridade, a clássica visão compartimentada não dá conta da complexidade do ambiente. O entendimento majoritário, de respondentes e autores pesquisados, converge à constatação de que o isolamento disciplinar empobrece discussões, apontando ângulos únicos para se abordar problemas multicausais e plurifacetados. Os sujeitos da pesquisa apontam para a necessidade de esforços visando a reaproximação das disciplinas dando organicidade ao currículo dos cursos. O mundo acadêmico entrega aos docentes uma pluralidade metodológica, ensejadora do desenvolvimento de competências, integrando imagens, textos, discursos, tecnologias e movimentos, todavia, sem soluções encapsuladas. A interação e intertextualidade são valorizadas pelos alunos, o que revela acolhimento, motivação e predisposição.

As respostas encaminham a uma relevante reflexão acerca da necessidade de subjazer à experiência de ensino uma concepção didático-pedagógica, acenando para novas formas de mediação, especialmente nas aulas expositivas presenciais. Remetem à conclusão de que as expectativas dos discentes alinham-se ao paradigma emergente. Todavia, a realidade de sala de aula apresenta traços inequívocos do paradigma conservador, o que é coerente tendo em vista que o conservadorismo integra há décadas a prática pedagógica no ensino superior. As demandas apontadas na investigação reclamam o desenvolvimento de competências cognitivas, técnicas, mas igualmente, relacionais e emocionais, essenciais ao exercício profissional e social do indivíduo. De fato, os dados de pesquisa encaminham a conclusão de que o desempenho docente é valorizado por sua efetividade na incorporação às suas

práticas dos objetivos norteadores do desenvolvimento das competências necessárias ou possíveis (dimensão intersubjetiva e relacional).

A potenciação das redes de relacionamentos e a conectividade nos diferentes espaços pedagógicos são proativas, favorecendo a criação de vínculos sociais e senso de interdependência, tolerância, parceria e solidariedade; igualmente, a valorização da diversidade de recursos, experiências, conhecimentos (especialmente discente), pontos e contrapontos. O ambiente institucional deve favorecer a aprendizagem, não reproduzir ou perpetuar dificuldades. Nessa esteira de raciocínio, a pesquisa revelou a importância da atitude e prontidão pedagógicas manifestas por docentes e discentes no processo ensino-aprendizagem.

Não se advoga nessas linhas, a desqualificação da aula expositiva no processo de ensino. Ao contrário, defende-se sua requalificação, baseada na dessacralização do papel exercido pelo professor, na promoção de práticas pedagógicas carregadas de significado, no desenvolvimento de competências que perpassem a dimensão técnica e por fim, na efetiva socialização dos espaços de sala de aula.

As limitações dessa pesquisa se justificam pelo próprio escopo e objetivo do levantamento:

- amostra não assintótica, afinal trata-se de uma investigação qualitativa, de natureza exploratório-discursiva;
- ausência de detalhamento dos perfis dos sujeitos respondentes, o que poderia ampliar as categorias discursivas, incorporando novas e importantes relações.

As reflexões se mostraram pertinentes, apesar do número amplo de pesquisas que cobrem a matéria, o que não remete a saturação teórico-empírica. Compreender a realidade posta é o passo inicial para se alcançar patamares superiores de originalidade e inovação. Assim, o tema segue inacabado, apontando para a necessidade de se avançar em investigações mistas, com vistas a perfilar os atores sociais comprometidos no processo ensino-aprendizagem.

## Referências

Alberti, T. F., Abegg, I., Costa, M. R. J. & Titton, M. (2014). Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 346-362, maio/ago.

Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2010). Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo. *Vozes, Petrópolis, RJ.*

Chabot, D., & Chabot, M. (2015). *Pedagogia Emocional: sentir para aprender*. Sá Editora.

Caveião, C., Peres, A. M., Zagonel, I. P. S., Amestoy, S. C., & Meier, M. J. (2018). Tendências e estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas no desenvolvimento da liderança do enfermeiro. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(Suppl. 4), 1531-1539. <https://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0455>

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed.

Da Cunha, M. I. (2007). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Papirus Editora.

Dalmoro, M., & Vieira, K. M. (2013). Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista gestão organizacional*, 6 (3).

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Sage publications, inc.

Enricone, D., & Faria, E. T. (2006). *A docência na educação superior: sete olhares*. EDIPUCRS.

Escoriza Nieto, J. (1998). *Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje* (Vol. 24). Edicions Universitat Barcelona.

Fagundes, T. C. P. C. (2009). *Metodologia da pesquisa*. Salvador: UNEB/EAD.

Fernandes, C. R. S., Viana, I. L. R. S., Alves, A. M., Macedo, L. S., Martins, A. M. G. S., & Rodrigues, M. T. P. (2017). A construção da identidade docente por bacharéis no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, Passo Fundo, vol. 3, n. 1, p. 26-41, Jan.-Mar.

Flick, U. (2009). *Qualidade na pesquisa qualitativa: coleção pesquisa qualitativa*. Bookman Editora.

Freitas, H., Oliveira, M., Saccol, A. Z., & Moscarola, J. (2000). O método de pesquisa survey. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, 35(3).

Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record. HAGUETTE, TMF Metodologias qualitativas na Sociologia, 5.

Gregori, E. B., & de Martín Rojo, E. (2011). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje* (Vol. 169). Editorial UOC.

Günther, H. (2003). *Como elaborar um questionário (série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 01)*. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental.

Jamsen, J., Corley, K., & Jamsen, B (2007). E-survey methodology. In *Handbook of research on electronic surveys and measurements* (pp. 1-8). IGI Global.

Joncew, C. C., Cendon, B. V., & Ameno, N. (2014). Websurveys como método de pesquisa. *Informação & Informação*, 19(3), 192-218.

Franco, C. P. (2013). Revisitando o conceito de ensino no ensino-aprendizagem de sistema adaptativo complexo. *Educação em Revista*, 29 (3), 121-142. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000300006>

Klein, E. L., & Vosgerau, D. S. A. R. (2018). Possibilidades e desafios da prática de aprendizagem colaborativa no ensino superior. *Revista Educação*, v. 43, n. 4, p. 667-698 | out./dez.

Koche, J. C. (1997). *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa*. Vozes.

Lakatos, E. M & Marconi, M. A. (2010). *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Altas.

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*.

Martins, A. M. (2002). Autonomia e educação: uma trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*, (115), 207-232. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100009>

Morales, P. & Vallejo, P. M. (2001). *Relação professor-aluno*. Edições Loyola.

Moura, E. C. C., & Mesquita, L. F. C. (2010). Estratégias de ensino-aprendizagem na percepção de graduandos de enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 63(5), 793-798. <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672010000500016>

Niskier, A. (2001). *Filosofia da educação: uma visão crítica*. Edições Loyola.

Oliveira, E. G. (2003). *Educação a distância na transição paradigmática*. Papyrus Editora.

Ocampo, D. M., Santos, M. E. T. & Folmer, V. (2016). A Interdisciplinaridade no Ensino É Possível? Prós e contras na perspectiva de professores de Matemática. *Bolema* [online]. vol.30, n.56, pp.1014-1030. ISSN 0103-636X. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a09>.

Perraudeau, M. (2009). *Aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes*. Editora Artmed.

Prodanov, C. C., & de Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição*. Editora Feevale.

Robayo, A. D. R. P. & Felicetti, V. L. (2018). Comprensiones sobre la práctica Pedagógica del profesor: la lúdica en la Hora del Cuento. *Revista Educação*, v. 43, n. 3, p. 393-412, jul./set.

Ruiz, M. J. F. (2003). O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. *Revista Iberoamericana de educación*, 33(1), 55-70.

Tozoni-Reis, M.F.C (2009). *Metodologia da pesquisa*. Curitiba: IESDE.

Zimmerman, D. E. (2004). Aplicação da dinâmica de grupo à escola. *Revista da SPAGESP*, 5(5), 06-15. Recuperado em 20 de fevereiro de 2019, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-29702004000100003&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702004000100003&lng=pt&tlng=pt).