



221

DELIMITAÇÕES DE UMA AULA FANTÁSTICA E DE UM BOM PROFESSOR POR ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Doutor/Ph.D. ALISON MARTINS MEURER [ORCID iD](#), Doutor/Ph.D. ANTONIO NADSON MASCARENHAS SOUZA [ORCID iD](#), Aluno Doutorado/Ph.D. Student RAYANE CAMILA DA SILVA SOUSA [ORCID iD](#)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA, PARANÁ, Brazil

Doutor/Ph.D. ALISON MARTINS MEURER

[0000-0002-3704-933X](#) Programa de Pós-Graduação/Course PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Doutor/Ph.D. ANTONIO NADSON MASCARENHAS SOUZA

[0000-0001-7880-7531](#) Programa de Pós-Graduação/Course PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Aluno Doutorado/Ph.D. Student RAYANE CAMILA DA SILVA SOUSA

[0000-0002-7181-1607](#) Programa de Pós-Graduação/Course PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Resumo/Abstract

A partir dos princípios da aprendizagem adulta da andragogia, esta pesquisa identificou as delimitações de uma aula fantástica e de um bom professor por estudantes de disciplinas de contabilidade. São inovações trazidas pela pesquisa (i) a delimitação de como os alunos percebem uma aula fantástica, (ii) se estas delimitações se alinham às características do bom professor, (iii) a análise comparativa de diferentes períodos do curso, (iv) sob a luz dos princípios da andragogia. A coleta das 278 participações se estendeu por três anos – 2021 a 2023 – junto a três instituições de ensino e em disciplinas de contabilidade sempre realizada no primeiro dia de aula do semestre. Fez-se uso de análise e estatística descritiva, bem como do software KH Coder 3[®] na análise quantitativa de conteúdo a partir da mineração textual com uso de linguística computacional. A análise descritiva e as redes de co-ocorrência indicaram que uma aula fantástica é aquela que desperta motivações intrínsecas nos alunos, permeada de estímulos metodológicos e afetivos que o conecta ao conteúdo e ao professor. Um bom professor é aquele que interliga os domínios teórico e o prático do conhecimento, mostra-se empático aos alunos, é didático e assertivo em suas decisões metodológicas. Colegiado, Núcleo Docente Estruturante, coordenadores e professores podem fazer uso das evidências expostas para estruturar suas ementas e programas de disciplinas, grade curricular do curso, metodologias de ensino e relacionamento com os estudantes. Caminhos futuros são discutidos ao final do trabalho.

Modalidade/Type

Artigo Científico / Scientific Paper

Área Temática/Research Area

Educação e Pesquisa em Contabilidade (EPC) / Accounting Education and Research



DELIMITAÇÕES DE UMA AULA FANTÁSTICA E DE UM BOM PROFESSOR POR ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Resumo

A partir dos princípios da aprendizagem adulta da andragogia, esta pesquisa identificou as delimitações de uma aula fantástica e de um bom professor por estudantes de disciplinas de contabilidade. São inovações trazidas pela pesquisa (i) a delimitação de como os alunos percebem uma aula fantástica, (ii) se estas delimitações se alinham às características do bom professor, (iii) a análise comparativa de diferentes períodos do curso, (iv) sob a luz dos princípios da andragogia. A coleta das 278 participações se estendeu por três anos – 2021 a 2023 – junto a três instituições de ensino e em disciplinas de contabilidade sempre realizada no primeiro dia de aula do semestre. Fez-se uso de análise e estatística descritiva, bem como do *software KH Coder 3*® na análise quantitativa de conteúdo a partir da mineração textual com uso de linguística computacional. A análise descritiva e as redes de co-ocorrência indicaram que uma aula fantástica é aquela que desperta motivações intrínsecas nos alunos, permeada de estímulos metodológicos e afetivos que o conecta ao conteúdo e ao professor. Um bom professor é aquele que interliga os domínios teórico e o prático do conhecimento, mostra-se empático aos alunos, é didático e assertivo em suas decisões metodológicas. Colegiado, Núcleo Docente Estruturante, coordenadores e professores podem fazer uso das evidências expostas para estruturar suas ementas e programas de disciplinas, grade curricular do curso, metodologias de ensino e relacionamento com os estudantes. Caminhos futuros são discutidos ao final do trabalho.

Palavras-chave: Aula Fantástica; Bom Professor; Andragogia; Contabilidade.

1 INTRODUÇÃO

É na formação de nível superior que os estudantes desenvolvem e sofisticam suas habilidades técnicas e sociais e promovem a aderência destas competências com as necessidades do mercado de trabalho na área a qual pretendem atuar. Este é um dos principais motivos que fazem com que a formação no nível de graduação tenha relevância singular no processo de construção profissional do estudante (Brewer & Burgess, 2005).

Também é nesta etapa que os docentes são desafiados a buscar formas de ensino que despertem o interesse dos estudantes em suas aulas com vistas ao alcance de uma efetiva educação corporativa. Por certo, o público adulto que circula os corredores das universidades se diferencia do público infantil (Purwati *et al.*, 2022) em que o ensino dos conteúdos, por vezes, é alicerçado na absorção passiva do que é dito pelo professor (Knowles, 2019; Machynska & Boiko, 2020). A educação voltada ao público adulto enseja a observação da necessidade do indivíduo, destacando os motivos e a forma de como se dará o processo de ensino-aprendizagem de cada assunto, adotando a diversificação de estratégias de ensino e explorando as experiências prévias dos estudantes em uma dinâmica assimilativa (Knowles *et al.*, 2005; Purwati *et al.*, 2022).

Araújo *et al.* (2014) apontam que as motivações do público universitário para aprender configuram-se em motivações extrínsecas e intrínsecas, que ora operam simultaneamente e ora separadamente a depender da situação vivenciada. Entretanto, Knowles *et al.* (2005) enfatizam que no público adulto as pressões internas, ou motivação intrínseca, posicionam-se como o elemento mais potente para a promoção da aprendizagem. Por certo, há diferentes evidências na literatura e em áreas diversas que apontam para este rumo e que destacam que tanto as características dos docentes como a forma com que as aulas são estruturadas reverberam na



motivação e na aprendizagem dos estudantes de nível superior (e.g. Lopes *et al.*, 2016; Urias & Azeredo, 2017; Hu, 2020).

O ensino de contabilidade está incluso nessas discussões visto que as dificuldades em aprender os conteúdos contábeis esbarram em métodos de ensino pautados na memorização, pouco criativos, sem abranger situações reais adequadas e com disformidade entre as expectativas dos discentes e a qualificação pedagógica dos docentes (Ay, 2012; Marques & Biavatti, 2019). Este retrato não é restrito aos cursos específicos da área de negócios como Contabilidade, Administração ou Economia, pois também englobam estudantes de outras formações que fazem uso do conhecimento contábil (e. g. Goh & Scerri, 2016). Tais dificuldades podem ser minimizadas quando os conteúdos são repassados de forma interessante, envolvente e interligada com a realidade discente (Goh & Scerri, 2016).

Todavia, sabe-se que nem todos os professores são envolventes e estimuladores e que em algumas situações a falta dessas características pode gerar reações diversas nos alunos, tais como a desmotivação, baixa autoestima, falta de engajamento institucional e em casos mais extremos pode levar o estudante a desistir do curso superior (Brewer & Burgess, 2005). Sob esta ótica é possível verificar a existência de uma literatura madura sobre a temática como vistas nas investigações de Aultman *et al.* (2009), Gasser *et al.* (2018) e Li *et al.* (2022).

Talvez pautados neste cenário que diferentes estudos tenham sido desenvolvidos na área contábil buscando identificar os atributos de um bom professor (e. g. Marques *et al.*, 2012; Miranda *et al.*, 2012; Nogueira *et al.*, 2012; Miranda *et al.*, 2013; Tolentino *et al.*, 2014; Araújo *et al.*, 2015; Cruz *et al.*, 2017; Antonelli *et al.*, 2018; Farias *et al.*, 2018). O desafio da presente pesquisa consiste em contribuir com tais evidências de mapeamento dos atributos do bom professor e expandir os domínios das discussões para como uma aula eficiente, aqui também denominada de fantástica, deve ser caracterizada na perspectiva dos principais interessados – os estudantes – sendo esta lacuna a ser minimizada.

Portanto, como a aprendizagem dos discentes está no cerne desta pesquisa atribui-se a estes indivíduos a tarefa de responder *quais são as delimitações de uma aula fantástica e de um bom professor por estudantes de disciplinas de contabilidade?*

Ao alcançar o objetivo de identificar as delimitações de uma aula fantástica e de um bom professor por estudantes de disciplinas de contabilidade são promovidos avanços em relação à literatura ao fornecer um mapeamento não somente das características requeridas aos docentes, mas também dos aspectos desejados pelos acadêmicos para uma aula fantástica. Configurando dessa forma uma contribuição teórica da pesquisa.

Inova-se ao propor uma discussão pautada nos princípios fundamentais da aprendizagem de adultos de Knowles *et al.* (2005). Além disso, pretende-se discutir tais delimitações entre estudantes em diferentes fases do curso.

Compreender a concepção do aluno sobre o bom professor e a aula fantástica, sob a perspectiva da aprendizagem de adultos, possibilita ainda um olhar mais realista das necessidades e das expectativas desse público. Como defendido por Knowles *et al.* (2005) esse olhar permite que o aprendizado seja diretamente transferível para situações do mundo real, tornando-o mais significativo e útil para os alunos em suas vidas pessoais e profissionais. Com isso, contribuições práticas são fornecidas aos docentes que podem fazer uso desse material para o planejamento de suas aulas e para criar um ambiente de ensino mais eficaz e atraente para os alunos adultos. Aliado a isso, possibilita mudanças de comportamento dos docentes frente aos atributos requeridos pelos alunos, tais requisitos podem facilitar o engajamento e aprendizagem dos discentes.

Além de fornecer tais avanços, a pesquisa inova por seu caráter longitudinal, interinstitucional abrangendo diferentes períodos de formação no intuito de identificar essas evidências a partir de múltiplas fontes. Para tanto, foram indagados estudantes no período que teriam disciplinas ministradas por professores de Contabilidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Aprendizagem de Adultos

O ensino de adultos pode ser analisado a partir de distintas concepções teóricas como o behaviorismo, humanismo, cognitivismo, cognitivismo social, construtivismo, andragogia, aprendizagem transformadora e aprendizagem experimental (Purwati *et al.*, 2022). Nesta pesquisa são adotados os princípios da andragogia para a sustentação das discussões propostas.

A andragogia foca sua atenção na aprendizagem adulta, mais especificamente em como melhorá-la (Knowles, 1988). Knowles publicou uma série de trabalhos (1988; 2005) sendo reconhecido como o autor mais proeminente no estudo da andragogia (Machynska & Boiko, 2020). Uma das principais contribuições de Knowles foi o estabelecimento de princípios, também tratados como suposições, fundamentais da aprendizagem adulta (Purwati *et al.*, 2022).

O primeiro princípio se refere a necessidade de aprender em que o estudante precisa saber por que, o que e como aprender. Isso é relevante para que os discentes tenham em mente o que irão aprender e como estes conteúdos poderão ser aplicados em sua prática profissional ou em sua vida pessoal (Knowles *et al.*, 2005). Machynska e Boiko (2020) recomendam que os professores introduzam os conteúdos que serão ensinados nas aulas deixando explícito o porquê deste conteúdo ser ensinado à medida que adultos se sentem mais satisfeitos quando percebem a noção de controle do que está acontecendo ao seu redor. Os objetivos de aprendizagem podem ser úteis para o alcance deste princípio.

O autoconceito da aprendizagem (segundo princípio) trata-se da transformação do discente em um indivíduo direcionado para um estudante autônomo e participante do seu processo de aprendizagem (Knowles *et al.*, 2005). Como os adultos possuem mais experiência e maturidade construídas a partir de experiências passadas que as crianças, esses aspectos fazem com que o indivíduo tenha uma necessidade de pertencimento ao processo formativo. Promover o envolvimento dos alunos em atividades de análise de necessidades de aprendizagem, questionar sobre as expectativas dos discentes e incentivar um ambiente de trocas de experiências tende a auxiliar no alcance deste segundo princípio (Purwati *et al.*, 2022).

Conforme citado, os adultos acumulam experiências passadas (terceiro princípio) que são úteis e inerentes ao processo de aprendizagem de conteúdos novos. Essas experiências fazem com que a sala de aula seja um ambiente plural, com visualizações mentais e percepções de mundo preconcebidas que ensejam em um tratamento diferenciado e envolvente a esta gama de diversidade (Knowles *et al.*, 2005). Como para o adulto cabe à experiência fornecer base para o que será ensinado (Machynska & Boiko, 2020) é importante que as participações deste público sejam valorizadas a partir de sua experiência sendo a diversificação de estratégias de ensino, a exploração das experiências prévias e o envolvimento da turma ações que podem facilitar o direcionamento deste princípio (Knowles *et al.*, 2005).

Outro princípio destacado por Knowles *et al.* (2005) vincula o conteúdo ensinado com a vida diária dos indivíduos e ao desenvolvimento de tarefas específicas (quarto princípio). Isso encaminha para a conclusão de que o conteúdo deve ser ensinado no momento certo, ou seja, quando os discentes percebem a utilidade e a aplicação deste conteúdo à vida real. Machynska e Boiko (2020) compartilham deste argumento ao destacar que os adultos possuem uma



necessidade ínsita de relevância imediata e de impacto na vida pessoal ou no trabalho advindos dos conteúdos aprendidos.

Como o conteúdo aprendido pelos adultos despertam sentimentos de aplicação imediata, visto que “eles querem aplicar amanhã o que aprenderam hoje” (Knowles, 1988, p. 48), é essencial que a orientação para a aprendizagem (princípio 5) seja baseada na resolução de problemas centrais. Portanto, o objetivo deste princípio é que a aprendizagem seja baseada em problemas a serem resolvidos ao invés de ser baseada no assunto (Machynska & Boiko, 2020).

Por fim, a motivação para aprender (princípio 6) destaca os aspectos intrínsecos e de recompensa pessoal para a aprendizagem, os quais figuram como os principais elementos que levam um adulto a querer aprender (Knowles *et al.*, 2005). Cabe destacar que na literatura há diferentes evidências que apontam para o papel da motivação extrínseca no processo de aprendizagem (Purwati *et al.*, 2022), mas há de se destacar que os fatores internos são os motivadores mais potentes (Knowles, 1988). Knowles *et al.* (2005) indicam que a motivação interna é resultante da soma de quatro fatores: sucesso, vontade, valor e prazer. Logo, os estudantes querem ser bem-sucedidos, precisam perceber um senso de escolha derivado do aprendizado, precisam valorizar o que aprendem e querem perceber o conteúdo aprendido como algo prazeroso. Portanto, a promoção de um clima físico agradável e o respeito às individualidades apresentam-se como elementos capazes de gerar a motivação intrínseca.

Os seis princípios de Knowles *et al.* (2005) (necessidade do aluno de saber, autoconceito do aluno, experiência prévia do aluno, disposição para aprender, orientação para aprendizagem e motivação para aprender) são aplicáveis ao ensino superior, são um importante instrumento para o planejamento do processo de ensino (Purwati *et al.*, 2022) e direcionam a análise das características de uma aula fantástica e de um bom professor abordados nesta pesquisa.

2.2 O Bom Professor e a Aula Fantástica

A dinâmica do ensino e aprendizagem é permeada por atividades complexas que demandam do professor e do aluno empenho e disposição para a construção do saber (Lopes *et al.*, 2016). Especificamente, sob o professor, recai a responsabilidade de ter uma formação sólida capaz de proporcionar aos alunos aprendizado e educação de qualidade (Andere & Araújo, 2008). Apesar disso, Andreato (2019) e Marques e Biavatti (2019) expõem que os professores brasileiros são limitados em termos de técnicas didáticas e usam excessivamente a técnica expositiva, o que, por sua vez, faz com que as aulas sejam pouco produtivas e causem desânimo nos alunos. Essa característica pode estar atrelada ao fato de a formação dos professores ser direcionada primordialmente para a pesquisa, deixando em segundo plano a formação pedagógica (Brewer & Burgess, 2005; Andere & Araújo, 2008).

Na tentativa de amenizar as desvantagens da aula expositiva, Andreato (2019) propõe a aplicação dos princípios freirianos na aula expositiva para torná-la mais potente e fonte de aprendizado para o aluno. Os princípios sugeridos são: utilizar o diálogo, verificar o conhecimento prévio dos alunos, ser alegre, ético, coerente, dominar o conteúdo da aula, promover autonomia nos alunos, respeitar a diversidade, promover o senso crítico e desejar o bem do aluno. A utilização desses princípios pelos professores pode ser um recurso perspicaz para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Nessa perspectiva, para que os alunos aprendam efetivamente, o professor deve, além da condução do conteúdo, considerar a experiência prévia do aluno como um recurso para a transformação do conhecimento cotidiano em conhecimento especializado, isso acontece por meio da interação e da troca de ideias entre professor e aluno (Lopes *et al.*, 2016). Assim, é imprescindível que o professor provoque situações que estimulem os estudantes a pensar



criticamente sobre o conteúdo ministrado, fazendo com que surjam questionamentos e interesse no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, produção de conhecimento (Lopes *et al.*, 2016).

Beni *et al.* (2017) destacam que os professores devem ser pessoas providas de paciência, compreensão e motivação que executam a tarefa de ensinar de forma proveitosa, munindo-se sempre de informações atualizadas que possibilitem analogias com a realidade, e prezando comumente pela interação com os alunos. Esses e outros aspectos são apontados na literatura como características de um bom professor (Cunha, 2010; Marques *et al.*, 2012; Beni *et al.*, 2017; Prim *et al.*, 2020)

Cunha (2010) revela que não há um consenso universal quanto ao perfil do bom professor, no entanto, é possível elencar características comuns levantadas por estudos nessa temática. Características como ter conhecimento científico-pedagógico sobre o conteúdo, organizar o contexto da aula, ter disponibilidade para ajudar, ser justo, gostar de ensinar e manter uma relação positiva entre professor-aluno veiculada pela amizade e empatia são atributos, em geral, utilizados na representação do bom professor (Cunha, 2010).

Marques *et al.* (2012) destacam que o aluno estrutura sua própria concepção do “bom professor” a partir do seu contexto histórico-social e de suas necessidades e, por isso, tal concepção pode modificar-se com o tempo. Na área contábil, os estudantes, geralmente, caracterizam o “bom professor” como aquele que tem conhecimento e domínio sobre conteúdo, clareza nas explicações, didática e um bom relacionamento interpessoal com os alunos (Nogueira *et al.*, 2012; Marques *et al.*, 2012; Tolentino *et al.*, 2014; Cruz *et al.*, 2017; Antonelli *et al.*, 2018; Prim *et al.*, 2020). Assim, pela ótica discente, parece ser necessário que o professor seja capaz de demonstrar e explicar a importância do conteúdo ministrado, de interagir com o aluno durante a execução da aula e de manter um relacionamento interpessoal. Essa combinação é importante porque ajuda a reter a atenção e eleva a motivação do aluno (Beni *et al.*, 2017).

Não raramente, a concepção do “bom professor” está relacionada às características de uma “boa aula”. Silveira e Leon (2018) elencaram uma série de características relacionadas à uma boa aula, na percepção de estudantes, quais sejam: dinâmica, didática, divertida, motivadora, interessante e que acrescente conhecimento. Aliado a isso, a forma como o professor organiza a aula e as relações pessoais também influencia para que a aula seja considerada boa. Por isso, o esclarecimento de dúvidas, a calma, o tempo para ministrar o conteúdo, a correção de exercícios em sala e a interação professor-aluno são fatores tidos como importantes pelos alunos (Silveira & Leon, 2018).

No ensino médio os alunos acreditam que uma boa aula é aquela em que o professor promove atividades práticas, descontração, clareza na explicação, uso de imagens e organização de debates (Pedreira & Carneiro, 2018). Além disso, o uso de equipamentos como Datashow, jogos e *internet* foram apontados como aspectos constitutivos de uma boa aula (Pedreira & Carneiro, 2018). Nessa perspectiva, a concepção de uma boa aula está vinculada às práticas pedagógicas utilizadas pelo professor e aos recursos de ensino dispostos para a execução da aula.

Em se tratando do ensino superior contábil, Andere e Araújo (2008) apontam que o professor de contabilidade convive com o desafio de aliar os conhecimentos teóricos aos práticos de forma que torne o conteúdo da aula prazeroso e compreensível pelos alunos. Alunos de contabilidade destacam que a aplicação de técnicas de ensino como a resolução de questões após a explicação teórica, exemplos de situações da vida real atrelados à teoria, e estudos de caso ajudam no entendimento do conteúdo e tornam a aula mais interessante (Kutluk *et al.*, 2015).

Para Stronge *et al.* (2011) uma boa aula na contabilidade é o resultado de o professor considerar as necessidades acadêmicas, sociais e pessoais dos alunos. Nessa mesma lógica, Lopes



et al. (2016) salientam que o aluno está em sua totalidade na sala de aula e, por isso, para fazer uma boa aula, o professor tem que considerar sua complexidade, pois além do aspecto cognitivo também está presente a subjetividade, as emoções, sua cultura e seu ser biológico.

Na sala de aula a experiência do encontro entre professor e aluno oportuniza um contexto de conhecimento, diálogo e desenvolvimento bilateral, isso porque, os atores envolvidos são partes ativas que contribuem dentro de suas possibilidades para a construção do conhecimento (Lopes *et al.*, 2016). Nesse sentido, uma boa aula é um processo dinâmico que se dá por meio da relação entre professor e aluno e por isso requer a comunicação contínua do professor e a participação do aluno em diálogos que efetivamente promovam o aprendizado (Lopes *et al.*, 2016).

Por isso, faz-se necessário conhecer a percepção dos alunos sobre aspectos relacionados à figura do bom professor e de uma aula fantástica, essa discussão pode levar ao aperfeiçoamento de práticas docentes voltadas à um ensino mais proveitoso e eficaz.

2.3 Estudos Antecedentes

Diversas foram as investigações que objetivaram compreender o relacionamento existente entre o professor e seus discentes, a partir dessas reflexões surgiram contribuições valiosas no campo da educação, alguns desses achados são discutidos nos parágrafos que seguem.

Lopes *et al.* (2016), desenvolveram um estudo com o objetivo de discutir as características de uma boa aula no ensino superior e, adicionalmente, discutiram sobre o papel do aluno e do professor no processo de ensino e aprendizagem. Para execução do trabalho, os autores realizaram uma pesquisa bibliográfica com a literatura existente sobre a temática e concluíram que os professores podem conduzir suas aulas de duas formas distintas, a primeira trata-se da condução centrada no ensino e a segunda centrada na aprendizagem. Os autores concluíram que uma aula centralizada na relação do professor e do aluno é mais tecnicista, e os alunos possuem um papel de ouvintes de todo conhecimento que lhes são transmitidos. Enquanto em uma aula centralizada na aprendizagem são estabelecidas relações de troca mútua entre o professor e seus aprendizes.

Ao realizar uma pesquisa sobre a aula expositiva Andreato *et al.* (2019) tecem importantes conclusões sobre esse tipo de condução de ensino. Segundo o autor, os discentes devem ocupar o papel central nas discussões expostas pelo professor, e este deve estimular a participação coletiva dos educandos para que haja a construção do conhecimento em conjunto.

O estímulo universitário também foi tema de investigação de Brewer e Burgess (2005) ao desenvolverem pesquisa sobre motivação acadêmica. Os autores concluíram que as atividades práticas e trabalho em equipe estimulam a frequência do aluno. Todavia, quando se trata das aulas teóricas expositivas os resultados foram contrários, ou seja, este item foi categorizado como desmotivador da frequência estudantil. Os autores, Brewer e Burgess (2005), ainda concluem que essa motivação também pode ser percebida quando o professor mantém um bom relacionamento e respeito com seus alunos, além de estar aberto a críticas e sugestões das suas aulas.

Stronge *et al.* (2011) realizaram uma pesquisa com o intuito de examinar as práticas de sala de aula dos professores eficazes e menos eficazes no ensino de matemática. Os resultados demonstraram que os professores mais eficazes possuem um conjunto de abordagens, estratégias e atitudes singulares e estas características não são visualizadas no perfil dos docentes menos eficazes. Deste modo, o engajamento e o desempenho estudantil são moldados pelo perfil docente e características como justiça e respeito estão presentes neste relacionamento o que, segundo Stronge *et al.* (2011), acaba elevando a participação discente em sala de aula. Estes resultados



também convergem com os achados de Cunha (2010), para o autor o professor pode construir uma relação amistosa com seus alunos, em que a amizade, comunicação, tolerância e justiça são características substanciais para a condução de uma aula eficiente.

Os resultados do estudo de Prim *et al.* (2020) apontaram que possuir conhecimento teórico e prático são características requeridas dos professores de Ciências Contábeis. Além destes fatores, os alunos apontaram que estes profissionais devem ter habilidades em fazer ligações entre a teoria e a prática. Já as características físicas e o cuidado com a aparência não tiveram tanta relevância nos resultados.

Nesta mesma direção a investigação de Antonelli *et al.* (2018) destacou as características de um bom professor na visão dos discentes de Ciências Contábeis da geração Y. Os achados conduziram os autores a concluir que o domínio do conteúdo, bem como o conhecimento didático são pontos levados em consideração pelos alunos. De modo adicional, Antonelli *et al.* (2018) também constataram que os alunos dos últimos anos de graduação valorizam mais a clareza nas explicações, didática e o preparo do conteúdo como características essenciais de um bom professor do que os alunos do primeiro ano de graduação.

Estes achados também corroboraram com o estudo antecedente de Nogueira *et al.* (2012), Marques *et al.* (2012) e Cruz *et al.* (2017). Além da clareza na explicação e domínio de conteúdo, o estudo de Farias *et al.* (2018) adicionou o comprometimento e a ética como atributos de um bom professor de contabilidade.

Tolentino *et al.* (2014) desenvolveram um estudo com o objetivo de identificar a percepção dos alunos portugueses quanto à competência necessária para ser um bom professor. O questionário obteve 127 respostas válidas e os resultados mostram que o comportamento ético, um bom nível de conhecimento teórico-prático, experiência de mercado e bom relacionamento interpessoal entre aluno-professor são considerados competências requeridas de um bom professor.

Os resultados afiguram-se de formas similares e contrastantes. Como visto nos estudos antecedentes, as características requeridas de um bom professor podem ser categorizadas no conhecimento teórico, prático passando pelo relacional, tornando-se atributos essenciais para a condução de uma aula participativa, atrativa e eficiente, ou seja, uma aula fantástica.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

3.1 Participantes e Procedimentos de Coleta de Dados

Trata-se de um estudo longitudinal com coleta de dados realizada entre os anos de 2021, 2022 e 2023 em três Instituições de Ensino Superior (IES's) sendo uma pública federal, uma pública estadual e uma particular. A coleta de dados ocorreu de forma síncrona, para o período de ensino remoto no ano de 2021 e de forma presencial para os anos de 2022 e 2023. Os dados foram coletados no primeiro dia de aula de cada semestre, a fim de minimizar possíveis vieses advindos do atual desempenho dos estudantes nas disciplinas cursadas. Tal coleta foi realizada com estudantes das disciplinas de Introdução à Contabilidade, Análise das Demonstrações Contábeis, Auditoria, Contabilidade de Custos, Contabilidade Gerencial, Análise Econômico-Financeira e Finanças Corporativas. Foram selecionadas disciplinas aplicadas à Contabilidade de modo a abranger turmas de diferentes anos. Foram obtidas 278 respostas, todas válidas para análise.

3.2 Instrumento de Coleta de Dados

Para o desenvolvimento da pesquisa foi estruturado um instrumento de coleta de dados com dois blocos. Seguiu-se as recomendações de Hu (2020) o qual afirma que é necessário que



pesquisas que mapeiam definições autorrelatadas por discentes em relação aos docentes sejam capazes de dar voz aos estudantes a partir do uso de questões abertas, diretas e objetivas. Assim como Hu (2020), foram elaboradas duas perguntas direcionadas aos participantes, as quais compuseram o primeiro bloco:

Pergunta 1: Na sua opinião, o que é necessário para uma aula ser fantástica?

Pergunta 2: Na sua opinião, o que um bom professor precisa ter?

Objetivou-se por meio destes questionamentos alcançar o significado de cada participante às suas percepções de aula fantástica e de bom professor. Por fim, o segundo bloco mapeou a instituição de ensino, idade e período cursado pelos estudantes.

3.3 Perfil dos Respondentes

Os respondentes possuem uma média de 23,04 anos, mediana de 21 anos sendo a idade mínima de 17 anos e a máxima de 60 anos. Referente ao gênero, 139 respondentes são do gênero feminino (50%) e 139 do masculino (50%). Por sua vez, 136 participantes cursavam o 1º ano (48,92%) do curso de graduação, 37 respondentes o 2º ano (13,31%), 56 participantes o terceiro 3º ano (20,14%) e 49 estudantes estavam no 4º ano (17,63%).

3.4 Técnica de Análise de Dados

A análise de dados foi dividida em três etapas: (i) aderência aos princípios fundamentais da aprendizagem de adultos; (ii) delimitações do bom professor; e (iii) delimitações de uma aula fantástica. Para a etapa (i) foi realizada uma categorização das delimitações de uma aula fantástica a partir dos seis princípios de Knowles *et al.* (2005), os quais são sintetizados na Tabela 1.

Tabela 1: Princípios fundamentais da aprendizagem de adultos

Princípio	Descrição
1. Necessidade do aluno de saber	Clareza sobre por que, o que e como irá aprender.
2. Autoconceito do aluno	Transformação do estudante em um indivíduo autônomo e participante do processo de aprendizagem.
3. Experiência prévia do aluno	Valorização da experiência prévia do aluno no processo de aprendizagem.
4. Disposição para aprender	Vincular o conteúdo à vida real do discente.
5. Orientação para aprendizagem	Aprendizagem baseada na resolução de problemas.
6. Motivação para aprender	Promoção da motivação intrínseca no processo de aprendizagem.

Fonte: Knowles *et al.* (2005).

Cada comentário poderia se encaixar em mais de um princípio fundamental ou até mesmo em nenhum. A categorização foi realizada a partir da leitura e classificação individual dos comentários por dois docentes com produções acadêmicas em ensino da área contábil. Em seguida, um terceiro docente que também possui produções acadêmicas na área realizou a conferência e julgou as classificações que pudessem ter destoadado entre os dois primeiros. Com isso, foi gerada a classificação final de cada comentário de aula fantástica alinhada com os princípios fundamentais da aprendizagem de adultos.

Após a análise dos princípios fundamentais da aprendizagem de adultos, para a consecução das etapas (ii) e (iii) foi utilizado o *software KH Coder 3®* para auxiliar na contagem



de frequência dos adjetivos que representam um bom professor e uma aula fantástica na visão dos discentes.

Em seguida, fez-se a divisão dos estudantes em três grupos, conforme a etapa de formação. O grupo Início compreendeu estudantes do 1º ano, o grupo Meio englobou os estudantes do 2º e 3º ano e, por fim, o grupo Fim abrangeu discentes do 4º ano. Com este agrupamento, empregou-se também nestas etapas – (ii) e (iii) – o *software KH Coder 3®* na análise quantitativa de conteúdo a partir da mineração textual com uso de linguística computacional. Para tanto, foi realizada a análise das redes de co-ocorrência as quais agrupam palavras de acordo com a sua aproximação com vistas a apresentar comunidades de similaridades frente as descrições de uma aula fantástica e das características de um bom professor. As relações podem ser observadas a partir do coeficiente de *Jaccard* que possui amplitude de 0 a 1, em que valores mais próximos de 1 apresentam maior similaridade.

O coeficiente de *Jaccard* determina se há ou não similaridade na ocorrência de palavras independentemente da frequência que estas são apresentadas (Higuchi, 2016, p. 47). Com o uso das redes de co-ocorrência o viés da subjetividade empregado pelo pesquisador é minimizado, visto que as evidências são obtidas de forma objetiva. Com isso, este estudo pretende por meio das redes de co-ocorrência baseado no coeficiente de *Jaccard* delinear as características de uma aula fantástica e de um bom professor.

4 RESULTADOS

4.1 Aderência aos princípios fundamentais da aprendizagem de adultos

A classificação da aderência das delimitações de uma aula fantástica aos princípios de Knowles *et al.* (2005) é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2: Categorização dos comentários de aula fantástica conforme os princípios fundamentais da aprendizagem de adultos

Princípio	Síntese do princípio	F	Exemplificação de delimitação
1. Necessidade do aluno de saber	Clareza sobre o porquê, o que e como irá aprender.	122	Boa explicação e exemplos contextualizando com o que está sendo ensinado.
2. Autoconceito do aluno	Transformação do estudante em um indivíduo autônomo e participante do processo de aprendizagem.	19	Informações atualizadas das questões pertinentes a disciplina, discussões de ideias e debates produtivos.
3. Experiência prévia do aluno	Valorização da experiência prévia do aluno no processo de aprendizagem.	06	Uma aula participativa, que possibilite com que todos possam participar e ser num tanto quanto descontraída, e não muito teórica, mas que possibilite também uma conversa e um compartilhamento de ideias.
4. Disposição para aprender	Vincular o conteúdo à vida real do discente.	56	Eu conseguir entender e relacionar o assunto com coisas do cotidiano.
5. Orientação para aprendizagem	Aprendizagem baseada na resolução de problemas.	14	Demonstrações práticas, resolução de diversos exercícios com eventos reais.
6. Motivação para aprender	Promoção da motivação intrínseca no processo de aprendizagem.	136	Descontraída, divertida, com bom humor, mas que consiga transmitir com clareza todo o conteúdo de forma simples.
Sem aderência aos princípios		13	Não ter prova

Legenda: F = frequência. Fonte: elaborado pelos autores.



Das 278 delimitações obtidas, 136 possuíam algum aspecto voltado à motivação para aprender indicando que a motivação intrínseca despertada por meio de aulas descontraídas, leves e divertidas contribui para o engajamento dos discentes. De fato, Knowles (1988) já alertava que a motivação intrínseca é um dos motivadores mais potentes da aprendizagem, por envolver fatores como vontade, valor, prazer e sucesso. Tais delimitações constatadas, se alinham às discussões de Andreato (2019) que alertam sobre a necessidade de utilizar métodos de ensino que engajem os estudantes durante sua vivência em sala de aula e com Silveira e Leon (2018) que elencam aulas dinâmicas, divertidas e motivadoras como aquelas ensejadas pelos discentes.

As delimitações também remetem que a clareza sobre o porquê, o que e como irá aprender ocupam papel de destaque no imaginário e nas experiências de uma aula fantástica, por meio do princípio necessidade do aluno de saber com 122 indicações. O respaldo teórico de tais achados coteja na direção de que o estudante busca um ambiente de discussão em que possa interagir com um docente capaz de explicar, mas também demonstrar onde, como e o porquê aplicar o conhecimento que está sendo construído (Beni *et al.*, 2017).

Esse alinhamento é relevante e perfila-se com o terceiro princípio que trata da disposição para aprender – com 56 delimitações – em que há necessidade de vincular os conteúdos às vivências reais dos acadêmicos. Kutluk *et al.* (2015) destacam que um dos principais desafios dos docentes consiste em estruturar uma aula que harmonize conteúdos teóricos com exemplos e vivências práticas. Portanto, um dualismo entre professor e estudante no processo de ensino-aprendizagem se faz necessário (Lopes *et al.*, 2016).

Por fim, em menor abrangência, observam-se delimitações condizentes com os princípios de autoconceito do aluno (19 delimitações), orientação para aprendizagem (14 delimitações) e experiência prévia do aluno (06 delimitações). Esses resultados indicam que os alunos vinculam a aula fantástica principalmente à atuação do professor, e não à sua participação ativa como aluno. Essa concepção pode estar atrelada às tradicionais aulas expositivas que são excessivamente utilizadas no Brasil e que necessitam ser potencializadas com metodologias que promovam uma melhor aprendizagem para o aluno como mencionado por Andreato (2019).

Apesar do curso de Ciências Contábeis ser marcado pela prática profissional e alto nível de inserção profissional, percebe-se que as delimitações trazidas pelos discentes apontam para elementos de motivação intrínseca e de perspectiva futura, sob o prisma da aplicabilidade dos conteúdos aprendidos com vistas ao mercado de trabalho, do que propriamente uma confirmação de conhecimento da atual prática profissional.

Ao identificar que as delimitações alcançam, em maior ou menor abrangência, os princípios de Knowles *et al.* (2005) coaduna-se com Purwati *et al.* (2022) que direciona para o uso desses princípios como um instrumento de planejamento a ser utilizado pelos docentes. Observar esse direcionamento teórico apresenta-se como um avanço da pesquisa em relação à literatura existente na contabilidade, em especial, no Brasil.

4.2 Delimitações do Bom Professor

No que se refere às delimitações do bom professor, a Tabela 3 apresenta os adjetivos mais frequentes nas delimitações dos discentes.

Tabela 3: Adjetivos de Delimitações do Bom Professor

Adjetivo	F	Derivações	Exemplificações
Bom	95	Boa; bom; bons.	<ul style="list-style-type: none"> • Paciência, ser dedicado e ter uma boa explicação!! • Conhecimentos técnicos sobre a área de atuação, boa oratória, boa recepção e diálogo com os alunos, bom humor



			<ul style="list-style-type: none"> • Boa didática, saber explicar bem e focar no tema sem ficar fugindo de o assunto. • Paciência, empatia, sensatez, boa oratória e uma boa corrente de pensamentos.
Acessível	07		<ul style="list-style-type: none"> • Um bom professor precisa ser acessível, colocar se em o lugar de o aluno. Precisa conseguir explicar o conteúdo de a forma mais clara possível, que faça a matéria se tornar leve e interessante • Simpatia, acolher os alunos, conteúdos atualizados, ser acessível para dúvidas.
Claro	07	Clara.	<ul style="list-style-type: none"> • É necessária muita didática e clara explicação de o que está sendo transmitido, com materiais para que os acadêmicos possam acompanhar a aula.
Diferente	06	Diferentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Ser flexível, saber explicar de diferentes formas para melhor compreensão; • Facilidade em mostrar o assunto com uma visão ampla de este, focar em exercícios e diferentes formas de aprendizado.
Compreensivo	05		<ul style="list-style-type: none"> • Ser compreensivo e didático; • Ser compreensivo e estar preocupado com o bom desenvolvimento de seus estudantes.

Legenda: F = frequência. Fonte: elaborado pelos autores.

Desde modo, é possível verificar que o adjetivo “bom” (F = 95) foi o mais requisitado, na visão dos discentes para ser um bom professor é necessário que o profissional seja paciente, tenha conhecimento técnico, boa didática, tenha empatia e boa oratória. Na sequência o adjetivo “acessível” (F = 07) e “claro” (F = 07) aparecem com a mesma frequência, sobre o primeiro adjetivo supracitado os dados revelam que para os alunos um professor acessível é aquele que possui uma linguagem clara, se coloca no lugar dos alunos além de ser simpático e acolhedor. No que tange ao adjetivo “claro”, os discentes esperam que o professor seja didático e claro em suas exposições, principalmente com os materiais que apresentam.

O adjetivo “diferente” (F = 06) e o adjetivo “compreensivo” (F = 05) aparecem logo na sequência. Para os alunos, um professor considerado “diferente” e “compreensivo” tem a capacidade de explicar um tópico de diferentes formas além de desenvolver exercícios diversificados com o foco na aprendizagem. Por conseguinte, os alunos descrevem o professor compreensivo como sendo um profissional que se preocupa com a aprendizagem dos alunos bem como compreende a realidade dos alunos, evitando sobrecarregá-los de atividades.

Os achados referentes aos adjetivos “bom” e “acessível” vão ao encontro dos manuscritos de Prim *et al.* (2020), Tolentino *et al.* (2014) e Stronge *et al.* (2011), as evidências encontradas possibilitaram concluir que o perfil do bom professor está ancorado no conhecimento técnico, no envolvimento da turma e na boa relação que é estabelecida entre o professor e os alunos. Além destes fatores, é esperado que os professores tenham empatia e domínio didático como apontado por Antonelli *et al.* (2018).

Não obstante, é importante refletir que esse perfil requerido dos professores é influenciado pelo clima afetivo em sala de aula, aspectos estruturais da universidade, tamanho da turma e como os alunos percebem sua relação com o professor, como pontuado por Gasser *et al.* (2018).

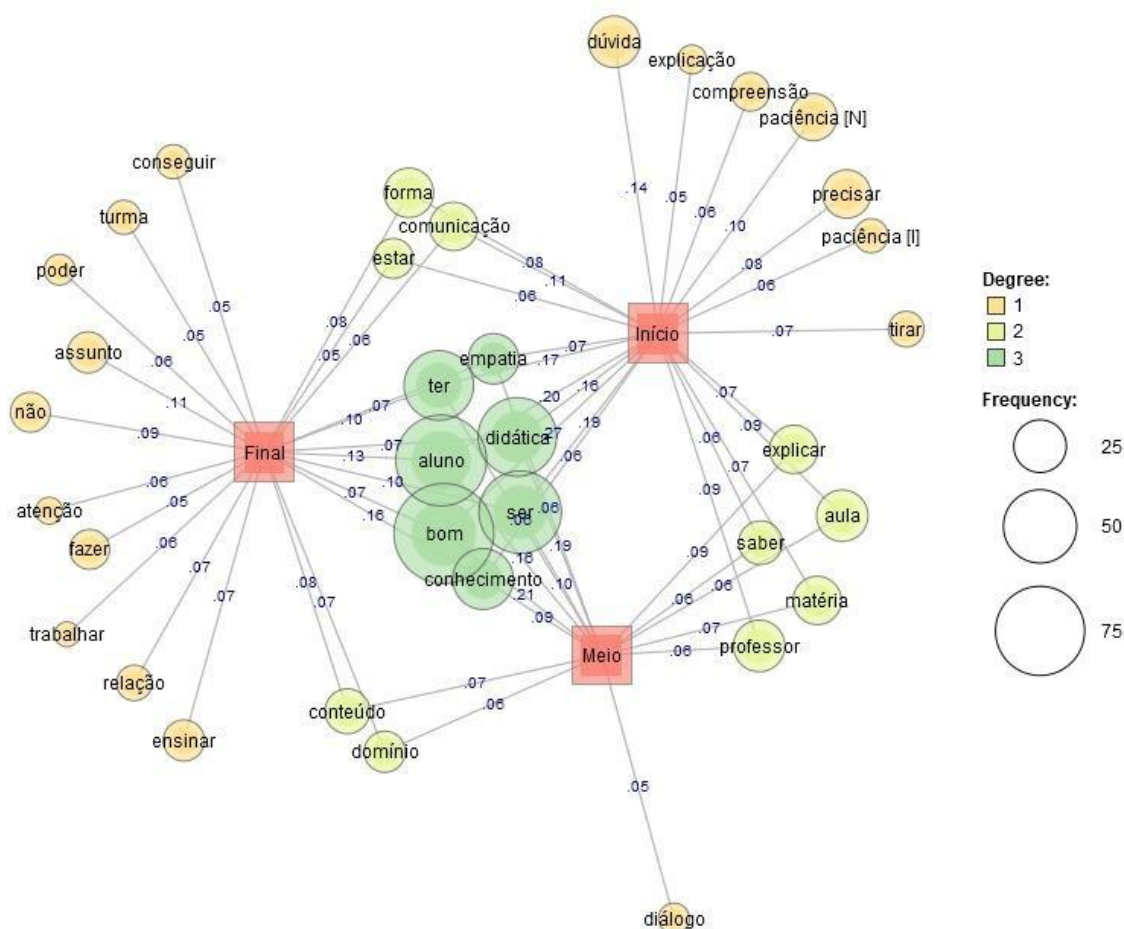
Por vez, os resultados referentes aos adjetivos “diferente” e “compreensivo”, também podem ser vistos nos estudos de Brewer e Burgess (2005), Cunha (2010) e Farias *et al.* (2018) os autores concluíram que manter uma relação amistosa e empática com os alunos são fatores que estimulam o processo de aprendizagem, além do comprometimento e ética profissional.



Porém, estes achados divergem de Aultman *et al.* (2009), os autores concluíram que há muitas inseguranças dos professores no que se refere a manutenção do bom relacionamento com os alunos, muitas das vezes tentar manter o bom relacionamento pode significar a perda do controle da turma e do próprio nível de ensino como narrado pelos participantes da pesquisa.

A Figura 1 apresenta as redes de co-ocorrência acerca de um bom professor conforme o estágio de formação dos discentes.

Figura 1: Redes de co-ocorrência de um bom professor



Fonte: elaborado pelos autores.

A delimitação de um bom professor perpassa a trajetória experienciada no ambiente educacional em que os estudantes estão imersos. A fim de compreender os elementos que atribuem significado às delimitações do bom professor recorreu-se às redes de co-ocorrência aglutinadas conforme a etapa de formação do respondente (início, meio ou final).

Ingressar no ensino superior impõe aos estudantes uma dinâmica distinta do ensino secundário. Métricas de avaliação de desempenho, relações interpessoais, a dinâmica de estudos e a adaptação à instituição de ensino são alguns dos elementos que caracterizam esta etapa (Meurer *et al.*, 2020; Anjos *et al.*, 2022). Reconhecer esse cenário é importante para compreender as redes de co-ocorrências geradas a partir das delimitações do bom professor de acordo com as diferentes fases do curso.

Para os estudantes em início de curso, palavras como “paciência”, “tirar”, “dúvida” e “compreensão” caracterizam o bom professor. Essas palavras em conjunto com seus relatos remetem à necessidade de um professor empático, atencioso e paciente com os estudantes em início de curso, conforme apresentado nos relatos a seguir:

Conhecimento do nível de aprendizado dos alunos, sendo que nem todos aprendem da mesma forma e nem na mesma velocidade, o professor deve estar ciente para apoiar os limites dos seus alunos da melhor forma possível. (Participante 23)

Precisa ter paciência, ser compreensivo com a situação dos alunos e ser didático. (Participante 265)

As delimitações de estudantes que estão na fase intermediária do curso mostram que se almeja um professor que saiba (“saber”) a matéria, explique (“explicar”) o conteúdo e tenha domínio do que é ensinado, além de estabelecer um diálogo com a turma. Comumente as disciplinas do segundo e terceiro ano, que caracterizam o grupo chamado Meio, aprofundam-se em conhecimentos contábeis mais específicos e exigem do estudante uma maior dedicação aos estudos de conteúdos mais aplicados. Assim, é prudente crer que são geradas expectativas para que se tenha contato com professores que dominem esses conteúdos mais complexos e saibam repassá-los de uma forma clara e dialógica aos estudantes.

Esses achados se assemelham aos de Antonelli *et al.* (2018) que afirmam que o domínio do conteúdo, bem como o preparo de bons materiais, são aspectos mais observados pelos discentes da fase final. Contudo, os resultados aqui apresentados mostram que essa atenção é maior em estudantes na fase intermediária do curso (2º e 3º ano). Essas considerações são exemplificadas nos trechos a seguir:

Na minha opinião o mais importante que um professor possa ter para ser considerado bom é o domínio e apresentação. (Participante 70)

Didática e domínio pleno do conteúdo. (Participante 95)

Para aqueles pertencentes a fase final há um destaque para palavras como “ensinar”, “relação”, “trabalhar” e “fazer”. Estudantes da fase final do curso comumente já estão inseridos no mercado de trabalho e buscam conhecimentos abrangentes a nível teórico e prático, como destacado por Antonelli *et al.* (2018) e Prim *et al.* (2020). Há também expectativas de que o docente compreenda a rotina de trabalho dos discentes e leve isso em consideração no momento de estruturar a sua disciplina. Os relatos a seguir destacam essas ponderações:

Domínio do assunto (teórico e prático). (Participante 52)

Ter uma relação com os alunos, ser compreensivo com a realidade dos alunos, não sobrecarregar, ser atualizado. (Participante 241)

Compreensão, pois é um curso noturno que todos trabalham, e uma boa porcentagem vem de outras cidades. (Participante 50)



Por sua vez, palavras como “empatia” e “didática” vincularam-se a estudantes das fases de Início, Meio e Final de curso reforçando a concepção de que a forma de ensino do professor e a empatia são elementos desejados independentemente da fase do curso.

Portanto, apesar de os estudantes valorizarem professores pacientes, didáticos, que dominem o conteúdo, interliguem conhecimentos teóricos e práticos e compreendam a rotina de trabalho dos discentes, esses elementos se especificam quando observado os diferentes períodos do curso.

4.3 Delimitações da Aula Fantástica

Em relação às delimitações de uma aula fantástica, na Tabela 4 apresentam-se os adjetivos e a frequência que estes apareceram no conjunto de dados.

Tabela 4: Adjetivos de Delimitações da Aula Fantástica

Adjetivo	F	Derivações	Exemplificações
Bom	60	Boa; bom; boas; bons.	<ul style="list-style-type: none"> • Uma boa explicação, entretenimento entre aluno e professor, uma aula dinâmica!!; • Com colaboração e boa participação de os alunos; • Boa comunicação entre professor e alunos; • Uma boa explicação que leva a ter uma boa compreensão de o conteúdo, interação.
Dinâmico	38	Dinâmica; dinâmicas.	<ul style="list-style-type: none"> • O professor ter dinâmica e sempre trazer coisas diferentes e novas; • Dinâmica e focada em passar o máximo de conhecimento; • Ser uma aula dinâmica. Não ser uma aula de slides.
Prático	15	Práticos; práticas	<ul style="list-style-type: none"> • Exemplos práticos e atuais • Interessante, com casos práticos e apresentação didática. • Aulas com exemplos práticos em o dia a dia.
Fantástico	9	Fantástica	<ul style="list-style-type: none"> • Para mim uma aula fantástica não fica apenas em a apresentação de slides. Tem dinamismo e incentivo a gente a participar. Atividades em grupo e debates. • A aula fantástica é aquela onde o professor consegue explicar a matéria de uma forma compreensível e de forma leve, onde o Aluno é capaz de aproveitar cada ensinamento para colocar em prática em a sua vida profissional e acadêmica. • Para mim, uma aula fantástica é aquela que o professor conversa sobre o assunto de uma maneira mais simples de entender, uma aula dinâmica e bem elaborada.
Fácil	8		<ul style="list-style-type: none"> • Ser dinâmica, com uma explicação que seja de mais fácil entendimento para boa parte de a turma, que traga informações além de a grade curricular.
Real	8	Reais.	<ul style="list-style-type: none"> • Conciliação de o assunto com exemplos reais, que cativam o aluno para realmente seguir a área; • Em à minha opinião, quando professor tem senso de humor e usa exemplos simples e reais para falar sobre determinado assunto a aula fica incrível.

Legenda: F = frequência. Fonte: elaborado pelos autores.

Nota-se que o adjetivo “bom” (F = 60) e suas derivações foram os mais empregados pelos alunos para se referir a uma aula fantástica. Ou seja, na opinião dos alunos, para uma aula ser fantástica é necessário que haja “boa explicação”, “boa comunicação entre professor e aluno” e

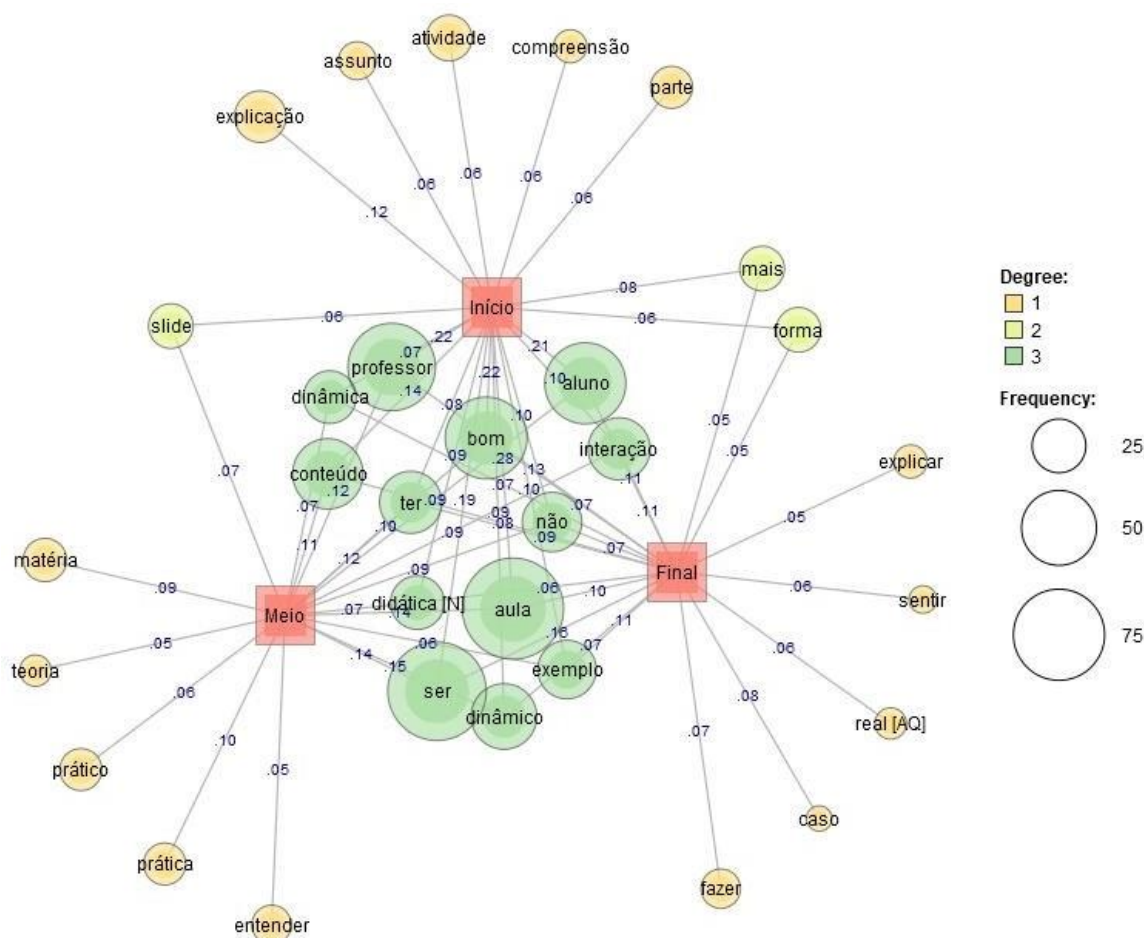


outros. O adjetivo “Dinâmico” (F = 38) também foi utilizado para descrever uma aula fantástica, sendo vinculado principalmente à necessidade de o professor trazer metodologias diferentes para a aula e não ficar preso à slides. O adjetivo “Prático” (F = 15) foi empregado para se referir a “exemplos práticos” e “casos práticos” como elementos necessários para uma aula fantástica. Além desses, os adjetivos “Fantástico” (F = 9), “Fácil” (F = 8), “Real” (F = 8) e suas derivações foram aplicados para contextualizar a aula fantástica, indicando que é necessário dinamismo, interação entre professor e aluno e conciliação entre o conteúdo visto em sala de aula e a realidade a fim de que os alunos obtenham uma compreensão facilitada.

Esses resultados são semelhantes aos encontrados por Silveira e Leon (2018), em que os alunos caracterizam uma boa aula como “dinâmica” e com “boa interação entre professor e aluno”, e ao estudo de Pedreira e Carneiro (2018) que apresentou que “atividades práticas” são elementos constitutivos de uma boa aula. Dessa forma, os resultados demonstram que uma aula dinâmica com exemplos práticos e com interação entre professor e aluno são adjetivos recorrentes utilizados pelos alunos para descrever aulas boas ou fantásticas.

Na Figura 2 apresentam-se as redes de co-ocorrência de uma aula fantástica.

Figura 2: Redes de co-ocorrência de uma aula fantástica



Fonte: elaborado pelos autores.



Os alertas de Ay (2012) para as limitações das aulas inteiramente expositivas e sem interações entre estudantes e professor encontram ecos nos resultados desta pesquisa. Nas fases iniciais observa-se que os estudantes almejam aulas com explicações didáticas que possibilitem a compreensão do conteúdo. Bem como atividades diferenciadas para a fixação do conhecimento aprendido, conforme percebidos nas redes de co-ocorrências com palavras como “compreensão” e “atividade” e nos relatos expostos a seguir:

Atenção do professor para com os alunos, *slides* bem feitos, suporte para dúvidas, explicação didática e não tão acelerada. Isso torna a aula dinâmica. (Participante 213)

A interação do professor com os alunos é essencial, de modo que o aprendizado seja mais o foco da aula, com dinâmicas de atividades diferentes ao longo da matéria. (Participante 23)

Uma aula mais didática, sem ser algo pesado, com atividades diferenciadas para a fixação do conteúdo. (Participante 247)

Para os estudantes em meio de curso, uma aula fantástica é aquela em que há vínculo entre conteúdos práticos e teóricos, em que o estudante é capaz de compreender o que está sendo ensinado de forma clara. O ingresso no mercado de trabalho pode ser um dos elementos que contribuem para esse desejo de um conteúdo mais aplicado ao dia a dia quando comparado com os estudantes ingressantes. Adiante são expostos relatos de alguns participantes deste grupo:

É necessário clareza na explicação da matéria. (Participante 56).

Aula dinâmica, direta, mas não serem passados os conteúdos muito rápidos, um em cima do outro. (Participante 68)

Colocar a teoria em prática com atividades dinâmicas. (Participante 74)

Para os discentes da fase Final do curso foram destacadas palavras como “real” e “caso” em suas redes de co-ocorrência. Estudantes em fases mais avançadas do curso tendem a ter mais experiência profissional na área e aulas com essas características auxiliam os estudantes a conectar os conhecimentos vistos em sala com o seu dia a dia profissional, conforme relatos a seguir:

Aulas que abordem casos do dia a dia da profissão e não apenas conceitos teóricos. (Participante 52)

É importante que os conteúdos sejam comparados com casos reais para melhor entendimento (Participante 242)

Interação com os alunos, demonstrações reais, comparações, exemplos e não exagerar nas atividades extras. (Participante 2)



Entrega do professor e turma. Cases reais relacionados a disciplina.
(Participante 237)

Tolentino *et al.* (2014) e Prim *et al.* (2020) destacam que o desafio dos professores consiste em se manter atualizados com o que ocorre no mercado de trabalho para adaptar suas aulas a fim de alinhar o conhecimento teórico com a aplicação prática.

Por fim, na rede de co-ocorrência comum a todas as etapas (cor verde) palavras como “dinâmico”, “dinâmica”, “interação”, “didática” e “exemplo” se conectam e conduzem a necessidade de uma aula leve, que prenda a atenção dos discentes por meio de exemplos e com um professor que tenha a capacidade de conquistar a atenção dos estudantes. A condução dessa aula e da necessidade do estabelecimento de uma boa relação são vistos nos estudos de Aultman *et al.* (2009), Gasser *et al.* (2018); e Li *et al.* (2022).

5 Considerações Finais

A pesquisa teve como objetivo identificar as delimitações de uma aula fantástica e de um bom professor, por estudantes de disciplinas de contabilidade e, portanto, avançar na discussão sobre a temática que até o momento se restringiu a identificação das características do bom professor. Assim, o presente estudo apresenta em seus resultados contribuições que reforçam a literatura existente sobre a temática e avança na sugestão de práticas de ensino voltadas para a aprendizagem de adultos.

Os resultados mostraram uma aderência das delimitações de uma aula fantástica aos princípios de Knowles *et al.* (2005), principalmente no que se refere à motivação para aprender. Isso quer dizer que na visão dos alunos uma aula fantástica é aquela capaz de promover estímulos internos que lhes façam desfrutar da aprendizagem. Isso porque, quando os alunos desfrutam do processo de aprendizagem, sentem-se mais engajados, entusiasmados, motivados e, conseqüentemente, percebem a aula mais produtiva e melhor.

No que se refere às delimitações do bom professor e da aula fantástica, os achados revelam a necessidade de uma atuação docente centrada no conhecimento teórico e prático consubstanciado no relacionamento amistoso entre o professor e o aluno. Assim, nota-se que na percepção dos alunos as delimitações de um bom professor e da aula fantástica estão intimamente ligadas. Todavia, é importante destacar a existência de uma linha tênue entre o que os alunos esperam e o que de fato é ofertado pelos docentes, pois conforme mencionado por Gasser *et al.* (2018), existem diversos fatores que devem ser observados nessa discussão, como as condições e apoio institucional que os professores recebem da instituição que estão vinculados.

Em termos de contribuições práticas, o estudo em questão chama a atenção para que as instituições de ensino promovam políticas de desenvolvimento profissional examinadas de forma periódica e alinhada com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e com o colegiado de curso, a fim de melhorar a prática docente. Essas atitudes em conjunto com uma comunicação (*feedbacks*) constante podem diminuir as reclamações dos alunos, além de melhorar a atuação docente, a motivação e o desempenho estudantil nas disciplinas, sejam elas ofertadas nos primeiros ou nos últimos anos de curso.

O estudo em questão avança a literatura existente sobre a temática, propondo um olhar para as suposições da aprendizagem adulta de Knowles *et al.* (2005). Ao observar os dados verifica-se a existência de uma congruência entre os achados e uma evolução em relação aos estudos nacionais que abordam o perfil do professor ideal, bem como a relação professor-aluno frente a condução das aulas. Pesquisas futuras podem utilizar os princípios da andragogia



combinados com teorias comportamentais, como Teoria da Autodeterminação, na proposição de metodologias de ensino engajadoras para o ensino de contabilidade.

REFERÊNCIAS

- Andere, M. A., & Araujo, A. M. P. D. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 19, 91-102.
- Andreato, M. A. (2019). Aula expositiva e Paulo Freire. *Ensino Em Re-Vista*, 26(3), 700-724.
- Anjos, T. V. dos, da Cunha Rego, M. L., & Viana, K. D. S. L. (2022). Adaptação Acadêmica no Ensino Superior: Estratégias de Enfrentamento Diante dos Processos Avaliativos. *International Journal Education and Teaching (PDVL)*, 5(1), 34-54.
- Antonelli, R. A., Guelfi, B. F. C., Tumelero, R. C., & Voese, S. B. (2018). Ao mestre com carinho: O bom professor sob a ótica dos discentes de Ciências Contábeis da geração Y. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 12(1).
- Araújo, M. V. de, da Silva, J. W. B., & Franco, E. M. (2014). Motivação para o aprendizado em estudantes de graduação em Psicologia. *Psicologia: Teoria e Prática*, 16(2), 185-198.
- Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: Struggling with “the line”. *Teaching and teacher education*, 25(5), 636-646.
- Ay, M. (2012). University students’ comprehension difficulties in accounting subjects and their reasons. *Energy Educ Sci Technol Part B*, 4, 323-330.
- Beni, P. F., Breno, F. R., Villela, L. M., Esteves, R., Jones, G. D. C., & Forte, D. (2017). Processo de ensino-aprendizagem e interação de professores e alunos em um curso de graduação em Administração de Empresas. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 18 (2), 345-374.
- Brewer, E. W., & Burgess, D. N. (2005). Professor's role in motivating students to attend class. *Journal of STEM Teacher Education*, 42(3), 3.
- Cruz, A. P. C. D., Quintana, A. C., Machado, D. G., Czarneski, F. R., & Lucas, L. D. O. (2017). Quais atributos definem um bom professor? Percepção de alunos de cursos de ciências contábeis ofertados no Brasil e em Portugal. *Revista Ambiente Contábil-Universidade Federal do Rio Grande do Norte-ISSN 2176-9036*, 9(1), 163-184.
- Cunha, A. C. (2010). Representação do “bom” professor: o “ bom professor em geral e o “ bom” professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, 11(2), 41-52.
- Farias, R. S. de, de Lima, J. P. R., de Oliveira Vendramin, E., de Araujo, A. M. P., & Zanini, R. R. (2018). O que é ser um bom professor? Análise das competências docentes pela ótica discente. *Revista Mineira de Contabilidade*, 19(3), 15-27.
- Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A., & Wettstein, A. (2018). Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction*, 54, 82-92.
- Goh, E., & Scerri, M. (2016). “I study accounting because I have to”: An exploratory study of hospitality students’ attitudes toward accounting education. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 28(2), 85-94.
- Higuchi, K. (2016). *KH Coder 3 reference manual*. Kioto (Japan): Ritsumeikan University.
- Hu, C. C. (2020). Understanding College Students' Perceptions of Effective Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32(2), 318-328.
- Knowles, M. S. (1988). *The Adult Learner: A Neglected Species*. London: Gulf
- Knowles, M. S., Holton, E., & Swanson, R. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development* (6th). Burlington, MA: Elsevier.



- Knowles, M. (2019). *The Adult Learning Theory – Andragogy*, Retrieved from <https://elearningindustry.com/the-adult-learning-theory-andragogy-of-malcolm-knowles>.
- Kutluk, F. A., Donmez, A., & Gülmez, M. (2015). Opinions of university students about teaching techniques in accounting lessons. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1682-1689.
- Li, X., Bergin, C., & Olsen, A. A. (2022). Positive teacher-student relationships may lead to better teaching. *Learning and Instruction*, 80, 101581.
- Lopes, B. D., Andrade, F. B., & Chaves, N. P. S. (2016). A aula universitária: onde ficam professor e aluno. *Ensino ReVista*, 23(1), 90-110.
- Marques, V. A., Oliveira, M. C. D., Nascimento, E. M., & Cunha, J. V. A. D. (2012). Atributos de um bom professor: um estudo sobre a percepção dos alunos de ciências contábeis. *Revista de Contabilidade e Controladoria*, 4(2), 7-22.
- Machynska, N., & Boiko, H. (2020). Andragogy–The science of adult education: Theoretical aspects. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 24(1), 25-34.
- Marques, V. A., Oliveira, M. C. D., Nascimento, E. M., & Cunha, J. V. A. D. (2012). Atributos de um bom professor: um estudo sobre a percepção dos alunos de ciências contábeis. *Revista de Contabilidade e Controladoria*, 4(2), 7-22.
- Marques, L., & Biavatti, V. T. (2019). Estratégias aplicadas no ensino da contabilidade: evidências dos planos de ensino de uma universidade pública. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 12(2), 24-47.
- Meurer, A. M., Lopes, I. F., & Colauto, R. D. (2020). Autoeficácia, estratégias de coping e os efeitos das relações interpessoais e organizacionais de discentes de Ciências Contábeis. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 198-220.
- Miranda, G. J.; Casa Nova, S. P. D. C.; Cornacchione Júnior, E. B. (2012). Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 23(59), 142-153.
- Miranda, G. J., Nova, S. P. D. C. C., & Cornacchione Jr, E. B. (2013). Ao Mestre com Carinho: relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em Contabilidade. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 15, 462-480.
- Nogueira, D. R., Nova, S. P. D. C. C., & Carvalho, R. C. O. (2012). O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. *Enfoque: reflexão contábil*, 31(3), 37-52.
- Pedreira, A. J., & da Carneiro, M. H. S. (2018). Uma boa aula de Biologia na percepção de estudantes do ensino médio. In Weller, W., & Bento, A. L. Ensino médio público no Distrito Federal: Trabalho pedagógico e aprendizagens em sala de aula. *Org. MÉDIO*, 81.
- Prim, M. M., Bach, L. E., & Martins, Z. B. (2020). Características do professor ideal: uma percepção dos graduandos em Ciências Contábeis de uma universidade comunitária do estado de Santa Catarina. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 19, e3001.
- Purwati, D., Mardhiah, A., Nurhasanah, E., & Ramli, R. (2022). The six characteristics of andragogy and future research directions in efl: a literature review. *Elsya: Journal of English Language Studies*, 4(1), 86-95.
- Silveira, M. M., & Leon, A. D. (2018). O bom professor de Química na voz dos estudantes. *Práxis Educacional*, 14(28), 246-270.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of teacher Education*, 62(4), 339-355.



- Tolentino, J. E. D. F., da Silva, R. M. P., Costa, A. D. J. B., & Neto, L. M. D. A. (2014). O perfil esperado de um professor de contabilidade: uma análise a partir dos estudantes da cidade de Barcelos–Portugal. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 13(39), 9-20.
- Urias, G. M. P. C., & De Azeredo, L. A. S. (2017). Metodologias ativas nas aulas de administração financeira: alternativa ao método tradicional de ensino para o despertar da motivação intrínseca e o desenvolvimento da autonomia. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 18(1), 39-67.