

Delimitações de uma aula fantástica e de um bom professor por estudantes de Ciências Contábeis

Alison Martins Meurer¹ , Antonio Nadson Mascarenhas Souza² , Rayane Camila Da Silva Sousa³ 

¹ Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

² Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

³ Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil



¹alisonmeurer@ufpr.br

²nadson.mascarenhas@ufu.br

³rayanesousa@utfpr.edu.br

Editado por:

Elisabeth de Oliveira Vendramin

Resumo

Objetivo: A pesquisa buscou identificar como estudantes de disciplinas de contabilidade de cursos de graduação delimitam uma aula fantástica e os atributos de um bom professor à luz dos princípios da aprendizagem adulta (andragogia).

Método: 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.

Resultados: 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.

Contribuições: As evidências expostas podem ser utilizadas estruturar ementas e programas de disciplinas, grade curricular do curso, metodologias de ensino e aplicadas no aprimoramento do relacionamento com os estudantes. Caminhos futuros são discutidos ao final do trabalho.

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

Como Citar:

Meurer, A. M., Souza, A. N. M., & Sousa, R. C. S. (2025). Delimitações de uma aula fantástica e de um bom professor por estudantes de Ciências Contábeis. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 18(1), 216–232/233. <https://doi.org/10.14392/asaa.2024180109>

Submetido em: 10 de Janeiro de 2025
Revisões Requeridas em: 30 de Junho de 2025
Aceito em: 10 de Julho de 2025

Introdução

É na formação de nível superior que os docentes são desafiados a buscar formas de ensino que despertem o interesse dos estudantes adultos em suas aulas com vistas ao alcance de uma efetiva educação. 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).

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. Hu, 2020; Lopes et al., 2016; Urias & Azeredo, 2017).

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 também engloba estudantes de outras formações que fazem uso do conhecimento contábil (por exemplo, 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, nem todos os professores são envolventes e estimuladores e a falta dessas características pode gerar 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 (por exemplo, Antonelli et al., 2018; Cruz et al., 2017; Farias et al., 2018; Marques et al., 2012; Miranda et al., 2012;

Miranda et al., 2013; Nogueira et al., 2012; Tolentino et al., 2014). Esta pesquisa expande as discussões para além do mapeamento dos atributos do bom professor, mas identifica o que caracteriza uma aula eficiente, aqui denominada de aula fantástica, na perspectiva dos principais interessados: os estudantes.

O conceito de bom professor é amplo e reflete em si uma expectativa do indivíduo acerca do posicionamento do docente (Antonelli et al., 2018; Marques et al., 2012). Da mesma forma, a definição de uma aula fantástica pode variar entre cada estudante e pode, inclusive, se confundir com aquilo que caracteriza um bom professor, talvez essa subjetividade explique o fato de as características de uma aula fantástica não terem sido exploradas no campo contábil. Portanto, a lacuna a ser minimizada por esse estudo é a distinção daquilo que caracteriza um bom professor e as características de uma aula fantástica.

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 de cursos de graduação?

Este estudo teve como propósito identificar como estudantes de disciplinas de contabilidade de cursos de graduação delimitam uma aula fantástica e os atributos de um bom professor à luz dos princípios da aprendizagem adulta (andragogia).

A partir dos resultados 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, a fim de compreender como tais percepções se aproximam ou distanciam ao longo do curso. Por meio dessas evidências, é possível planejar aulas e criar um ambiente de ensino adaptado a fase do curso na qual os estudantes se encontram.

Destaca-se que o aprimoramento pessoal e profissional do docente, tendo em vista que a docência envolve um processo que requer formação contínua, exige evidências para embasar a sua atuação no processo de ensino. O estudo de Hu et al. (2025) que realizou uma revisão bibliométrica abrangente das publicações sobre educação

contábil entre 1960 e 2023, identificou o crescimento de temas relacionados à pedagogia, ao aprendizado experiencial e as competências, destacando essas abordagens como tendências emergentes e relevantes. Portanto, 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.

Portanto, 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. Além disso, esse tipo de evidência pode contribuir para a definição de critérios de seleção de novos docentes, valorização de bons professores, elaboração de programas de avaliação e incentivo de desempenho docente frente às práticas de ensino, além de fornecer bases para a elaboração de diretrizes educacionais (Carlos-Guzmán, 2021). As evidências dessa pesquisa podem servir para dialogar com as novas diretrizes curriculares dos cursos de Ciências Contábeis, instituídas pelo Ministério Educação em 2024, a qual incentiva a valorização de metodologias ativas e a consideração da realidade local no processo de ensino.

No campo teórico, a pesquisa busca dialogar com os diferentes princípios da andragogia e fornecer uma análise a partir das percepções de estudantes em diferentes fases do curso. A pesquisa também possui uma característica longitudinal que possibilitou englobar percepções de estudantes em diferentes momentos da formação.

Em termos sociais, o estudo oferece contribuições que permitem a qualificação da experiência do estudante no decorrer da sua formação em nível superior, com a valorização de suas experiências e autonomia no processo de aprendizagem.

2 Referencial Teórico

2.1 Aprendizagem de Adultos

A andragogia foca sua atenção na aprendizagem adulta, mais especificamente em como melhorá-la (Knowles, 1988). Knowles foi o responsável por estabelecer 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 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 desperta 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 (Machyńska & 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, Andreata (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 (Andere & Araújo, 2008; Brewer & Burgess, 2005).

Na tentativa de amenizar as desvantagens da aula expositiva, Andreata (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).

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 (Beni et al., 2017; Cunha, 2010; Marques et al., 2012; 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 (Antonelli et al., 2018; Cruz et al., 2017; Marques et al., 2012; Nogueira et al., 2012; Prim et al., 2020; Tolentino et al., 2014).

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).

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. O estudo de Rajeevan (2020) aprofunda a discussão sobre esse desafio ao investigar a lacuna existente entre o ensino oferecido pelas instituições de ensino superior e as exigências práticas da profissão contábil. O autor defende a reformulação dos currículos com foco no aprendizado experiencial e na preparação setorial dos estudantes desde o início da formação, propondo uma articulação mais efetiva entre universidades e instituições profissionais. Nessa linha, 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.

Assim, 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.

2.3 Literatura Precedente

O estímulo universitário 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 indicaram 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.

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. O estudo de Farias et al. (2018) também reconheceu o comprometimento e a ética como atributos de um bom professor de contabilidade.

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.

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 Cruz et al. (2017), Nogueira et al. (2012) e Marques et al. (2012).

Ao realizar uma pesquisa sobre a aula expositiva Andreata 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.

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.

No âmbito internacional, estudos têm explorado as percepções dos estudantes sobre os atributos do corpo docente classificados por ensino, experiência, pesquisa, serviço e afiliação ao curso, apontando ensino e experiência como os mais valorizados. Khayati e Ariail (2020) analisaram estudantes de administração na Tunísia e nos Estados Unidos, mostrando que, apesar das diferenças culturais e nos sistemas educacionais, ambos os grupos consideraram o ensino e a experiência mais importantes que a pesquisa acadêmica, evidenciando uma lacuna entre pesquisa e ensino. Também foram identificadas diferenças de gênero, com alunas valorizando mais os atributos relacionados ao ensino e alunos priorizando a experiência.

De forma complementar, Ling et al. (2025) investigaram alunos de contabilidade em universidade com campi na Malásia e Austrália, e revelaram que estudantes malaios priorizam o conhecimento do conteúdo pelo docente, enquanto australianos valorizam mais a eficácia na comunicação. Essas diferenças refletem expectativas culturais diversas, evidenciando a necessidade de estratégias de ensino adaptadas para aprimorar a qualidade percebida da educação em negócios.

A partir das discussões dos estudos precedentes foi construída uma síntese que vincula os achados encontrados aos princípios da andragogia discutidos por Knowles et al. (2005), conforme Tabela 1.

Tabela 1. Vínculo entre os princípios fundamentais da andragogia com os estudos anteriores

| Princípio da Andragogia | Descrição | Estudos Precedentes | Aspectos Vinculados |
|---------------------------------|--|--|---|
| 1. Necessidade de saber | Adultos querem entender o porquê, o que e como aprender, reconhecendo relevância imediata do conteúdo. Valorizam autonomia, participação ativa e protagonismo no processo de aprendizagem. | Beni et al. (2017); Ling et al. (2025); Marques et al. (2012); Silveira e Leon (2018); Tolentino et al. (2014). Andreata (2019); Brewer e Burgess (2005); Lopes et al. (2016); Urias e Azeredo (2017). | Clareza nos objetivos da aula, contextualização profissional, alinhamento entre conteúdo e prática contábil. |
| 2. Autoconceito | Suas vivências são base para integrar novos saberes, especialmente aplicados à profissão. | Goh e Scerri (2016); Kutluk et al. (2015); Lopes et al. (2016); Prim et al. (2020). | Metodologias interativas, estímulo à participação, co-construção do conhecimento, empoderamento discente. |
| 3. Experiência prévia | Estão abertos ao aprendizado de conteúdos aplicáveis à sua realidade imediata, sobretudo profissional. | Antonelli et al. (2018); Cruz et al. (2017); Farias et al. (2018); Stronge et al. (2011). Andreata (2019); Brewer e Burgess (2005); Khayati e Ariail (2020); Miranda et al. (2013); Prim et al. (2020). | Uso de exemplos reais, estudo de casos contábeis, valorização do repertório prático dos alunos. |
| 4. Prontidão para aprender | Preferem conteúdos resolutivos, voltados a problemas concretos e aplicáveis. | Antonelli et al. (2018); Auliman et al. (2009); Beni et al. (2017); Farias et al. (2018); Gasser et al. (2018); Li et al. (2022); Silveira e Leon (2018). | Planejamento de aulas voltado ao mercado, conteúdos úteis e transferíveis, adaptação à rotina dos estudantes-trabalhadores. |
| 5. Orientação para aprendizagem | São movidos por fatores internos como prazer, realização e utilidade do aprendizado. | | Estudos de caso, práticas contábeis, resolução de exercícios, abordagem orientada por desafios e tarefas. |
| 6. Motivação para aprender | | | Aulas envolventes e divertidas, bom relacionamento professor-aluno, ambiente acolhedor, valorização emocional do aprendizado. |

Fonte: Autores.

Como visto nos estudos antecedentes, as características requeridas de um bom professor podem ser categorizadas no conhecimento teórico e prático perpassando pelo relacional, tornando-se atributos essenciais para a condução de uma aula participativa, atrativa e eficiente, ou seja, uma aula fantástica. Além disso, é possível vincular aspectos já mapeados na literatura com os princípios da andragogia.

O questionário composto foi por dois blocos de questões. O estudo de Hu (2020) embasou o desenvolvimento desse instrumento. Para Hu (2020) pesquisas autorrelatadas devem ser capazes de dar voz aos estudantes a partir do uso de questões abertas, diretas e objetivas. Logo, foram elaboradas duas perguntas, as quais compuseram o primeiro bloco do instrumento, sendo:

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?

3 Metodologia

3.1 Abordagem, Participantes e Técnicas de Coleta de Dados

Trata-se de um estudo descritivo e longitudinal com coleta de dados realizada nos anos de 2021, 2022 e 2023 em três Instituições de Ensino Superior (IES's) da região Sul do Brasil 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. A escolha da amostra não probabilística ocorreu por acessibilidade.

A coleta foi realizada com estudantes de graduação 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

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 Processo 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 Figura 1.

Figura 1. Princípios fundamentais da aprendizagem de adultos

| 1. Necessidade do aluno de saber | 2. Autoconceito do aluno | 3. Experiência prévia do aluno | 4. Disposição para aprender | 5. Orientação para aprendizagem | 6. Motivação para aprender |
|---|---|---|--|---|---|
| Clareza sobre por que, o que e como irá aprender. | Transformação do estudante em um indivíduo autônomo e participante do processo de aprendizagem. | Valorização da experiência prévia do aluno no processo de aprendizagem. | Vincular o conteúdo à vida real do discente. | Aprendizagem baseada na resolução de problemas. | 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 destoado 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 (n = 136), o grupo Meio englobou os estudantes do 2º e 3º ano (n = 93) e, por fim, o grupo Final abrangeu discentes do 4º ano (n = 49). 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 similaridadenaocorrênciade palavrasindependentemente 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 Figura 2.

Figura 2. Categorização dos comentários conforme os princípios fundamentais da aprendizagem de adultos

| Princípios | Síntese do princípio | F | Exemplificação de delimitação |
|----------------------------------|---|-----|--|
| 1. Necessidade do aluno de saber | Clareza sobre por que, 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: 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 Andreatta (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 ensinadas 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 vinculado a 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 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 Andreatta (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.

Além disso, percebe-se uma concepção ainda tradicional de estrutura de aula, em que o docente ocupa o papel central e o estudante é o receptor das informações. Essa percepção conflita, principalmente, com o princípio de autoconceito, que é pautado na autonomia e no protagonismo do aluno no processo de aprendizagem (Knowles et al., 2005). A baixa frequência de relatos para os princípios que exigem um papel de destaque dos estudantes pode sugerir uma cultura pedagógica em que os alunos não se reconhecem como agentes ativos do processo de ensino-aprendizagem. Essa constatação desperta preocupações, pois a prática contábil exige dos profissionais autonomia e proatividade.

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 Figura 3 apresenta os adjetivos mais frequentes nas delimitações dos discentes.

Figura 3. Adjetivos de Delimitações do Bom Professor

| Adjetivo | Derivações | F | Exemplificação de delimitação |
|--------------|-----------------|----|---|
| Bom | Boa; bom; bons. | 95 | •Conhecimentos técnicos sobre a área de atuação, boa oratória, boa recepção e diálogo com os alunos, bom humor •Boa didática, saber explicar bem e focar no tema sem ficar fugindo de o assunto. |
| Acessível | Não se aplica | 07 | •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. |
| Claro | Clara | 07 | •É necessária muita didática e clara explicação de o que está sendo transmitido, com materiais para que os acadêmicos possam acompanhar a aula. |
| Diferente | Diferentes | 06 | •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 | Não se aplica | 05 | •Ser compreensivo e didático. •Ser compreensivo e estar preocupado com o bom desenvolvimento de seus estudantes. |

Legenda: F = frequência. Fonte: 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 (Anjos et al., 2022; Meurer et al., 2020). 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, atento e paciente com os estudantes em início de curso. Essa abordagem se faz necessária, pois, para alguns estudantes podem representar o primeiro contato com o ambiente universitário. Segundo Silveira e Leon, (2018) é importante que os professores desenvolvam aulas motivadoras capazes de aumentar o engajamento estudantil durante as atividades em sala de aula. As exemplificações de relatos por fase do curso permitem visualizar essas especificações (Figura 5)

Figura 5. Relatos de “Bom professor” por fase do curso.

| Exemplificações de relatos | Fase |
|--|-----------------|
| 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) | Início do curso |
| Precisa ter paciência, ser compreensivo com a situação dos alunos e ser didático. (Participante 265) | |
| Na minha opinião o mais importante que um professor possa ter para ser considerado bom é o domínio e apresentação. (Participante 70) | Meio do curso |
| Didática e domínio pleno do conteúdo. (Participante 95) | |
| Domínio do assunto (teórico e prático). (Participante 52) | Final do curso |
| 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) | |

Fonte: autores.

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 contribuem para as argumentações de Kutluk et al. (2015), segundo os autores é importante que os estudantes de contabilidade resolvam questões práticas em sala de aula e quando o docente relaciona ao seu cotidiano a disciplina se torna mais atraente.

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).

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.

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. A evolução das diferentes expectativas dos estudantes ao longo do curso, abrangendo desde a paciência e a

empatia até à competência técnica e o domínio prático, mostram como tais percepções se articulam às vivências dos estudantes e aos diferentes princípios da andragogia.

4.3 Delimitações da Aula Fantástica

Em relação às delimitações de uma aula fantástica, na Figura 6 apresentam-se os adjetivos e a frequência que estes apareceram no conjunto de dados.

Figura 6. Adjetivos de Delimitações da Aula Fantástica

| Adjetivo | Derivações | F | Exemplificação de delimitação |
|------------|---------------------|----|--|
| Bom | Boa; boas; bons | 60 | •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 | Dinâmica; dinâmicas | 38 | •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 | Práticos; práticas | 15 | •Exemplos práticos e atuais; / •Interessante, com casos práticos e apresentação didática; •Aulas com exemplos práticos em o dia a dia. |
| Fantástico | Fantástica | 09 | •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; |
| Fácil | Não se aplica | 08 | •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 | Reais | 08 | •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: autores.

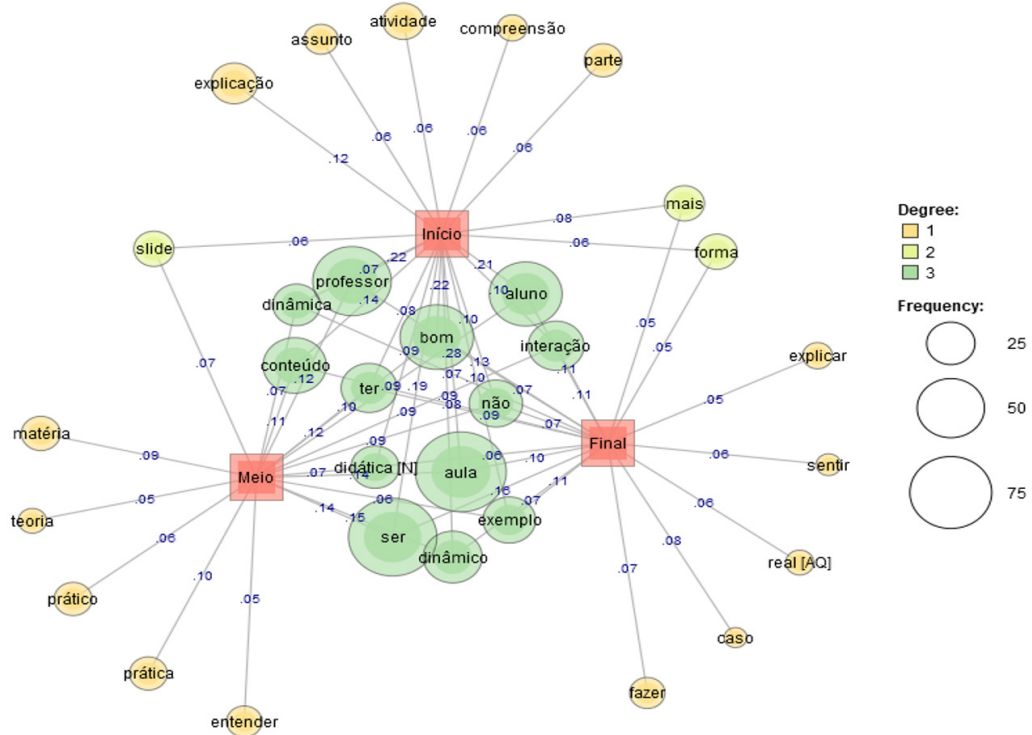
Nota-se que o adjetivo “bom” (F = 60) e suas derivações foram os mais empregados pelos alunos para se referir a uma aula fantástica. Ou seja, na opinião dos alunos, para uma aula ser fantástica é necessário que haja “boa explicação”, “boa comunicação entre professor e aluno” e outros. O adjetivo “Dinâmico” (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 atributos indicam forte aderência aos princípios de prontidão para aprender, orientação para aprendizagem e motivação para aprender (Knowles et al., 2005). Os estudantes esperam que as aulas gerem valor imediato, que resolvam problemas reais e que proporcionem prazer durante o processo, que são elementos centrais da motivação intrínseca.

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”. 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. Estes achados também contribuem com as reflexões de Stronge et al. (2011), em que os autores afirmam que professores eficazes possuem abordagens de ensino atrativas,

sendo assim, uma aula dinâmica também dependerá da boa interação do professor com seus alunos. Na Figura 7 apresentam-se as redes de co-ocorrência de uma aula fantástica.

Figura 7. Redes de co-ocorrência de uma aula fantástica



Fonte: 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 na Figura 8.

Figura 8. Adjetivos de Delimitações da Aula Fantástica

| Exemplificações de relatos | | Fase |
|---|--|-----------------|
| 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) | | Início do curso |
| 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) | | |
| É necessário clareza na explicação da matéria. (Participante 56). | Colocar a teoria em prática com atividades dinâmicas. (Participante 74) | Meio do curso |
| Aula dinâmica, direta, mas não serem passados os conteúdos muito rápidos, um em cima do outro. (Participante 68) | | |
| Aulas que abordem casos do dia a dia da profissão e não apenas conceitos teóricos. (Participante 52) | Entrega do professor e turma. Casos reais relacionados a disciplina. (Participante 237) | Final do curso |
| 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) | |

Fonte: autores.

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.

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.

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).

Logo, percebe-se o desejo por aulas conectadas à realidade profissional, com aplicação prática e envolvimento emocional. Isso ressalta como os alunos esperam que o aprendizado seja relevante e significativo (princípios 4, 5 e 6), reafirmando que a aula fantástica é, acima de tudo, aquela que mobiliza o adulto para aprender com propósito, entusiasmo e aplicação aos problemas reais.

5 Conclusões

Os resultados mostraram uma aderência das delimitações de uma aula fantástica aos princípios da aprendizagem adulta, principalmente no que se refere à motivação para aprender. Logo, 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. 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 existem diversos fatores que devem ser observados nessa discussão, como as condições e apoio institucional que os professores recebem da instituição que estão vinculados.

Nota-se, também, que na percepção dos alunos as delimitações de um bom professor e da aula fantástica estão intimamente ligadas e indissociáveis. Relatos que vinculam simultaneamente a clareza, empatia, didática e vínculo com a prática estão presentes como elementos centrais de ambos os conceitos. Essa íntima ligação reforça a proposição de que, na percepção dos estudantes, o desempenho e o comportamento do docente é um elemento que condiciona de forma intensa a experiência de uma aula fantástica. Portanto, há um espaço para se discutir como uma aula fantástica pode ser estruturada a partir da divisão do protagonismo com os estudantes.

Assim, a reflexão crítica acerca da centralidade da aula fantástica na figura do docente é pertinente e levanta reflexões acerca das limitações da autonomia dos estudantes frente aos modelos de ensino atuais e o quanto essa limitação contradiz os princípios andragógicos, em especial, o autoconceito. Tal achado indica que há uma necessidade de fomento mais intenso da autonomia discente.

As implicações dessa pesquisa são diversas. Em termos práticos, pode reforçar a importância da promoção de políticas de desenvolvimento profissional examinadas de forma periódica e alinhadas com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e com o colegiado de curso, a fim de melhorar a prática docente. Os NDEs também podem fazer uso dessas evidências a fim de promover um equilíbrio entre disciplinas teóricas e práticas voltadas a alcançar os princípios da andragogia.

A promoção de capacitação docente de forma contínua com o intuito de prepará-los para a aplicação de metodologias dinâmicas e práticas em suas aulas são pontos a serem considerados. Outrora, nota-se uma ênfase para a relação afetiva entre professor-aluno e que desperta atenção para o quanto os relacionamentos interpessoais construídos em sala de aula afetam a percepção de efetividade da aprendizagem por parte dos discentes.

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.

Em termos teóricos, a pesquisa inova ao destacar a pertinência da aplicação dos princípios da andragogia frente ao ensino contábil brasileiro. O estudo também apresenta delimitações conceituais do bom professor e da aula fantástica. Por sua vez, o emprego de métodos computacionais para correlacionar as evidências é um diferencial que pode inspirar estudos futuros.

Por fim, os achados se limitam a amostra da pesquisa e ao recorte temporal escolhido. O foco em estudantes de contabilidade, por vezes, caracterizados como trabalhadores-estudantes, também deve ser levado em conta ao comparar os achados com cenários distintos. 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. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772008000300008>
- Andreato, M. A. (2019). Aula expositiva e Paulo Freire. *Ensino em Re-Vista*, 26(3), 700-724. <https://doi.org/10.14393/er-v26n3a2019-4>
- Anjos, T. V. dos., Rego, M. L. da C., e Viana, L. da 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. <https://doi.org/10.31692/2595-2498.v5i1.198>
- 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). <https://doi.org/10.17524/repec.v12i1.1415>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.002>
- Ay, Mustafa. (2012). University students' comprehension difficulties in accounting subjects and their reasons. *Energy Educ Sci Technol Part B*, 4, 323-330.
- Beni, Priscila Ferreira et al. (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. <https://doi.org/10.13058/raep.2017.v18n2.565>
- Brewer, Ernest. W., e Burgess, David. N. (2005). Professor's role in motivating students to attend class. *Journal of STEM Teacher Education*, 42(3), 3.
- Carlos-Guzmán, J. J. (2021). Aportaciones de las buenas prácticas de enseñanza para el mejoramiento docente en educación superior. *Education Policy Analysis Archives*, 29(111). <http://doi.org/10.14507/epaa.293906>
- Cruz, A. P. C. da., Quintana, A. C., Machado, D. G., Czarneski, F. R., & Lucas, L. de 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*, 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. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2010.v11n2.2320>
- Farias, R. S. de., Lima, J. P. R. de., Vendramin, E. O. de, Araujo, M. P. de, & 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. <https://doi.org/10.21714/2446-9114RMC2018v19n3t02>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.08.003>
- Goh, E., 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. <https://doi.org/10.1080/10963758.2016.1163498>
- 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.
- Hu, G., Muhamad, H., Mustafa, H., & Alhasnawi, M. Y. (2025). Accounting education from 1960 to 2023: a bibliometric review. *International Journal of*

- Evaluation and Research in Education (IJERE), 14(2), 849-861. <http://doi.org/10.11591/ijere.v14i2.30486>
- Khayati, A., & Ariail, D. L. (2020). Business students' perceptions of faculty attributes: a two-country cross-cultural comparison. *Accounting Education*, 29(2), 153-176. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1719424>
- Knowles, M. (1988). *The Adult Learner: A Neglected Species*. London: Gulf
- Knowles, M., Holton, E. F., e Swanson, R. A. (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. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.155>
- Li, X., Bergin, C., & Olsen, A. A. (2022). Positive teacher-student relationships may lead to better teaching. *Learning and Instruction*, 80, 101581. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101581>
- Ling, L. Y. H., Goi, C. L., Tham, Y. H., & Sung, B. (2025). Accounting students' perceived importance of faculty attributes: a cross-country cross-campus comparison between Malaysia and Australia. *Accounting Education*, 1-29. <https://doi.org/10.1080/09639284.2025.2518993>
- Lopes, B. D., de Andrade, F. B., & Chaves, N. D. P. S. A aula universitária: onde ficam professor e aluno?. *Ensino ReVista*, 23(1), 90-110. <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v23n1a2016-5>
- 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., Nascimento, E. M., & Cunha, J. V. A. (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. <https://doi.org/10.5380/rcc.v4i2.25970>
- 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. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2019v12n2p24>
- 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. <https://doi.org/10.21814/rpe.18470>
- 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, 142-153. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772012000200006>
- 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. <https://doi.org/10.7819/rbgn.v15i48.1351>
- 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. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v31i3.16895>
- 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, 1-17. <https://doi.org/10.16930/2237-766220203001>
- 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. <https://doi.org/10.31849/elsya.v4i1.7473>
- Rajeevan, S. (2020). Accounting: the teaching, the practice and what is missing. *Vilakshan-XIMB Journal of Management*, 17(1/2), 15-37. <https://doi.org/10.1108/XJM-06-2020-0001>
- Silveira, M. M., & Leon, A. D. (2018). O bom professor de química na voz dos estudantes. *Práxis Educacional*, 14(28), 246-270. <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i28.3468>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0022487111404241>

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. <http://dx.doi.org/10.16930/2237-7662/rccc.v13n39p9-20>

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. <https://doi.org/10.13058/raep.2017.v18n1.473>