

Mapeando o conhecimento: um estudo bibliométrico sobre práticas tradicionais e metodologias ativas no ensino da contabilidade

Mapping knowledge: a bibliometric study on traditional practices and active methodologies in accounting education

Mapeo del conocimiento: un estudio bibliométrico sobre prácticas tradicionales y metodologías activas en la educación contable

DOI: 10.54901/educa.v9-651

Thays Pereira Silva¹
Gilberto Crispim²
Cleuton Clenes da Silva³
Iram Leandro dos Santos⁴

RESUMO

Historicamente, o ensino da contabilidade consolidou-se sob uma abordagem tradicional, alicerçada na transmissão unidirecional de conteúdos e na memorização de normas e procedimentos técnicos. Desde o século XX, a formação contábil esteve fortemente vinculada às demandas burocráticas e fiscais do Estado, privilegiando a reprodução de práticas operacionais em detrimento do desenvolvimento de pensamento crítico e reflexivo. Com a expansão do ensino superior e a crescente complexidade dos mercados globais, emergiu a necessidade de reconfigurar os métodos pedagógicos, incorporando estratégias que promovessem competências analíticas, comunicacionais e éticas. Nesse contexto, as metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj), surgem como alternativas eficazes ao modelo tradicional, ao favorecer a integração entre teoria e prática. Face ao exposto, o presente estudo objetivou mapear o estágio atual das discussões, tanto em âmbito nacional quanto internacional sobre práticas tradicionais e metodologias ativas no ensino de contabilidade. Para tanto, foi conduzida uma análise bibliométrica fundamentada no método *Knowledge Development Process - Constructivist* (ProKnow-C), com uso de operadores booleanos nas bases de dados Scielo, Google Acadêmico, Spell, Web of Science, Scopus e Litmaps-IA, entre 2000 e 2025. Os resultados mostram 18 estudos alinhados ao escopo proposto, destacando predominância de pesquisas qualitativas centradas na percepção discente e docente quanto à eficácia da ABP e da ABPj. Evidenciou-se significativo avanço em engajamento, retenção de conhecimento e desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, embora persistam desafios relacionados à formação pedagógica docente, à carência de recursos institucionais e à resistência cultural à inovação.

Palavras-chave: estudo bibliométrico; ensino da contabilidade; metodologia de ensino da contabilidade.

¹ Graduanda em Contabilidade, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil.
E-mail: thays_pereira@discente.ufg.br

² Doutor em Ciências Contábeis, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil.
E-mail: crispim@ufg.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3177-7897>

³ Doutor em Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil.
E-mail: profcleuton@ufg.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5767-5509>

⁴ Doutor em Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil.
E-mail: thays_pereira@discente.ufg.br

1 INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas e sociais contemporâneas têm exigido das instituições de ensino superior a adoção de metodologias pedagógicas mais eficientes e engajadoras, capazes de atender às demandas de formação de profissionais qualificados em diferentes áreas do saber. No campo da contabilidade, essa necessidade é ainda mais evidente, uma vez que a atuação profissional requer não apenas domínio conceitual, mas também o desenvolvimento de competências analíticas, práticas e de tomada de decisão (Lobosco, 2007).

Tradicionalmente, o ensino contábil tem se estruturado em aulas expositivas e dialogadas, centradas na memorização de conteúdos e na repetição de exercícios. Esse modelo, embora amplamente consolidado, tem sido alvo de críticas devido às suas limitações em termos de efetividade da aprendizagem e aplicabilidade prática no contexto profissional (Diesel, Baldez & Martins, 20217). Pesquisas apontam que estudantes encontram dificuldades em transpor os conteúdos teóricos para situações reais e consideram os exercícios repetitivos pouco produtivos para a aquisição de conhecimentos significativos (Silva; Leal, 2021; Moraes *et al.* 2019).

Em contrapartida, metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e os estudos de caso, têm sido apresentadas como alternativas inovadoras ao modelo tradicional. A ABP, em particular, reposiciona o estudante no centro do processo educativo, ao propor situações reais que estimulam o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, colaboração e tomada de decisão. Estudos recentes têm buscado aplicar e avaliar a eficácia desse método no ensino da Contabilidade, destacando seu potencial para integrar teoria e prática, bem como para preparar discentes de forma mais consistente para os desafios do mercado (Medeiros; Nganga, 2021).

Apesar do reconhecimento crescente dos benefícios proporcionados pelas metodologias ativas, sua implementação no ensino da Contabilidade permanece limitada quando comparada a outras áreas do conhecimento. Tal constatação evidencia a necessidade de ampliar a compreensão acerca das percepções de docentes e discentes sobre a eficácia dessas práticas, de modo a subsidiar o aprimoramento pedagógico e aproximar a formação acadêmica das exigências profissionais (Oliveira, 2022).

Nesse sentido, investigações de caráter bibliométrico e de revisão de literatura tornam-se relevantes para *mapear o estágio atual das discussões, tanto em âmbito nacional quanto internacional sobre práticas tradicionais e metodologias ativas no ensino de contabilidade*. A análise da produção científica permite identificar lacunas, avanços e tendências sobre a adoção

de metodologias ativas no ensino da Contabilidade, fornecendo subsídios para práticas pedagógicas mais eficazes (Jófil, 2002; Krüger; Ensslin, 2013).

Assim, embora metodologias como a ABP demonstrem potencial significativo para superar as limitações do modelo tradicional, sua aplicação na Contabilidade ainda se encontra em estágio inicial (Azevedo; Araujo; Medeiros, 2017). Tal cenário reforça a necessidade de aprofundar estudos empíricos e teóricos que consolidem a integração entre práticas pedagógicas tradicionais e inovadoras, contribuindo para um ensino contábil mais crítico, reflexivo e alinhado às exigências contemporâneas da profissão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Métodos Inovadores no Ensino da Contabilidade

Com a evolução da sociedade, a demanda por análise e compreensão em diversas áreas tornou-se constante, especialmente no campo do progresso econômico, que exige profissionais cada vez mais qualificados. Nesse contexto, a educação é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional do ser humano, pois promove o uso do conhecimento com reflexão, pensamento crítico e criatividade (Andere; Araújo, 2008). Sendo, assim, é necessário a adoção de métodos e recursos tecnológicos modernos de ensino, que preparem os profissionais para os mais diversos desafios.

O panorama contábil tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, motivadas pelas demandas de um mercado de trabalho em constante desenvolvimento. Diante desse contexto, exige-se que o profissional da contabilidade seja preciso, dinâmico e adaptável para atender às exigências profissionais e sociais. Esse cenário também se reflete nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, nos quais gestores e professores precisam revisar continuamente as metodologias de ensino aplicadas em sala de aula. É importante avaliar se metodologias e tecnologias de ensino-aprendizagem acompanham o desenvolvimento exigido pelo mercado atual de trabalho (Andere; Araújo, 2008).

Segundo Morozini, Cambruzzi e Longo (2007), o planejamento é um processo fundamental para o método de ensino-aprendizagem eficaz, além de destacar o desenvolvimento de habilidades tanto em professores quanto em alunos. Sendo assim, é essencial que o discente assuma um papel ativo nesse processo, interagindo de forma produtiva com o professor em sala de aula. Compreender os fatores que impulsionam o desenvolvimento dos estudantes é essencial para a qualidade do ensino (Morozini; Cambruzzi; Longo, 2007). Os

docentes de Contabilidade também enfrentam a pressão de um mercado cada vez mais exigente, o que reforça a necessidade de um ensino de alta qualidade e formação mais eficaz. Nesse contexto, a metodologia adotada em sala de aula pelo professor exerce influência direta na atenção, no engajamento e na participação dos estudantes, impactando significativamente no processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Mitre *et al.*, (2008) as metodologias ativas de aprendizagem, tem como função inserir o estudante de maneira participativa no contexto profissional futuramente, promovendo a resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento crítico durante a formação acadêmica. Segundo Berbel (2011) por meio de situações reais ou simuladas, os alunos aplicam seus conhecimentos para aprimorar suas habilidades na solução de desafios práticos.

Para Jófili (2002), ao aplicar métodos inovadores de ensino-aprendizagem o professor deve estimular os alunos a analisarem e questionarem seus próprios conceitos, adotarem diversas abordagens e confrontarem suas ideias com os fundamentos teóricos apresentados.

Em síntese, a implementação dessas metodologias requer do professor uma postura investigativa, capaz de identificar os desafios e propor ações acadêmicas eficientes (Diesel *et al.*, 2017). Além disso, na abordagem investigativa, o professor deve estar aberto para as contribuições dos alunos, contextualizar as demandas de aprendizagem e reconstruir os problemas educacionais sob novas perspectivas.

2.2 Metodologias Ativas no Ensino Superior sobre Aprendizagem Tradicional

O método tradicional de ensino é caracterizado por uma metodologia de ensino centralizado na figura do professor, que assume o papel de sujeito ativo, enquanto o aluno é colocado como sujeito passivo no processo de aprendizagem. Essa metodologia é focada na memorização e repetição de conteúdo, seguindo o modelo que Paulo Freire denominou como “educação bancária”. No modelo tradicional de ensino, o professor assume a responsabilidade pela condução do processo educativo e pela apresentação do conteúdo, utilizando predominantemente, aulas expositivas, exercícios e provas como estratégias de transmissão do conhecimento (Krüger; Ensslin, 2013).

Nessa metodologia, o docente é considerado o detentor do conhecimento, cabendo a ele o dever de repassar a informação e sua compreensão sobre o conteúdo lecionado. Aos alunos, por sua vez, espera-se que memorizem e repitam aquilo que foi ensinado. Dessa forma, no modelo tradicional de aprendizagem, a principal missão dos discentes é assimilar os

conhecimentos transmitidos pelo professor, sem que haja, necessariamente, espaço para questionamentos aprofundados sobre a origem desse conhecimento (Krüger; Ensslin, 2013).

Segundo Paulo Freire, a chamada “educação bancária”, termo cunhado para criticar a abordagem tradicional de ensino, está alinhada à concepção da metodologia tradicional de aprendizagem. Para o autor, esse método representa uma prática opressora, na qual os professores, vistos como detentores do conhecimento, apenas depositam seus ensinamentos nos alunos que são considerados “recipientes vazios”, cujo papel é apenas memorizar e replicar aquilo que foi transmitido. Assim, no conceito de educação bancária, a preocupação está centrada na transmissão do conhecimento e não na sua real compreensão. Sendo assim, educa-se para a passividade, e não para a formação de cidadãos críticos (Freire, 1978).

Uma das vantagens do ensino tradicional é o maior controle que professor exerce sobre o processo de ensino, como o proprietário do conhecimento. No entanto, esse modelo também apresenta desvantagens significativas. Entre elas, destaca-se a dificuldade do professor em demonstrar a aplicação prática do conhecimento teórico para contextos reais de mercado de trabalho. Consequentemente, prejudica a compreensão dos alunos, ou seja, eles não conseguem desenvolver habilidades como autonomia intelectual. Dessa forma, os alunos tendem a apenas assimilar o conteúdo transmitido, sem desenvolver um pensamento crítico (Freire, 1978).

Em síntese, o artigo de Krüger e Ensslin (2013), apresentou resultados que evidenciam uma maior receptividade, por parte dos alunos, ao método tradicional, caracterizado por aulas expositivas e pela realização de exercícios conduzidos pelos professores. Os estudantes demonstram uma postura mais passiva no processo de ensino-aprendizagem, preferindo o método em que o professor transmite o conteúdo de forma estruturada, sem exigências de pesquisa adicionais. Além disso, a maioria dos alunos considera que a utilização exclusiva das metodologias tradicionais (como o uso de apostila, apresentação, explicação em sala de aula, realização e correção de exercícios) é suficiente para adquirir conhecimento referente a disciplina.

2.3 Metodologia Ativas no Ensino Superior sobre Aprendizagem Baseada em Projeto e em Problemas

Segundo Azevedo, Araujo e Medeiros (2017), a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj) constitui uma metodologia ativa que visa engajar os estudantes em atividades práticas e contextualizadas, alinhadas às exigências do mercado de trabalho. Esse método promove a resolução de desafios concretos e o desenvolvimento de competências essenciais à atuação

profissional, destacando-se pela centralidade do estudante no processo de aprendizagem. Diferentemente do ensino tradicional, no qual o professor é a principal fonte de transmissão de conhecimento, a ABPj posiciona o discente como agente responsável pela construção de seu próprio percurso formativo. Em perspectiva análoga, a ABP valoriza a participação ativa do estudante, estimulando-o a desenvolver habilidades de investigação, análise, tomada de decisão e sistematização de informações, em uma abordagem pedagógica mais flexível e centrada no aprendiz (Moraes *et al.*, 2019; Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Embora compartilhem fundamentos epistemológicos comuns, a ABP e a ABPj apresentam diferenças estruturais e operacionais. Ambas são metodologias ativas centradas no estudante, mas divergem quanto ao foco e à aplicação prática. A ABP mobiliza situações-problema delimitadas, com vistas a estimular a investigação, a análise crítica e a proposição de soluções. A ABPj, por sua vez, envolve projetos de maior duração, inspirados em contextos reais de prática profissional, demandando maior tempo, complexidade e integração interdisciplinar (Andere; Araujo, 2008; Morozini; Cambruzzi; Longo, 2007). Em termos formativos, a primeira prioriza a resolução de problemas específicos, enquanto a segunda privilegia a materialização de produtos ou soluções aplicáveis ao mercado de trabalho (Oliveira *et al.*, 2022; Silva; Leal, 2021).

Ambas as metodologias favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas, atitudinais e procedimentais, como autonomia, pensamento crítico, capacidade de decisão e trabalho colaborativo. A ABP fundamenta-se na perspectiva construtivista de Piaget (1967), segundo a qual a aprendizagem ocorre de forma ativa, mediada pela interação com o ambiente e pela construção de significados em contextos reais. Já na ABPj, os estudantes assumem papel de protagonistas do processo formativo, ao organizar, investigar, refletir, validar soluções e tomar decisões, produzindo conhecimento de maneira colaborativa e aplicada (Diesel *et al.*, 2017).

A implementação da ABP, conforme Prado (2011), envolve três etapas fundamentais: (i) planejamento - caracterizado pela definição do problema, formulação de hipóteses, delineamento de etapas, organização de equipes, atribuição de tarefas, escolha de recursos, elaboração de cronogramas e seleção de estratégias pedagógicas; (ii) desenvolvimento - contemplando pesquisa teórica e empírica, aplicação de técnicas investigativas e implementação de estratégias para a resolução do problema; e (iii) sistematização ou síntese - etapa dedicada à apresentação dos resultados, validação das hipóteses e desenvolvimento da capacidade de síntese, culminando na produção de relatórios científicos e em sua socialização. Nessa dinâmica, o professor exerce o papel de mediador e tutor avaliador, orientando o percurso

investigativo sem oferecer respostas prontas, estimulando, assim, a autonomia intelectual e a satisfação pela descoberta (Andere; Araujo, 2008; Morozini; Cambruzzi; Longo, 2007).

Os resultados empíricos da investigação conduzida por Azevedo *et al.* (2017), sobre a aplicação da ABP na disciplina de “orçamento empresarial” evidenciaram a assimilação significativa de conhecimentos, habilidades e atitudes pelos discentes. Entre os conhecimentos, destacaram-se aqueles relacionados à contabilidade societária, contabilidade gerencial e finanças.

No âmbito das habilidades, ressaltaram-se a capacidade de planejamento, o trabalho em equipe e a visão sistêmica. No campo das atitudes, verificaram-se o comprometimento, a proatividade e o respeito pela diversidade de opiniões. A maioria dos estudantes reconheceu a relevância da metodologia, por considerar que ela potencializa o raciocínio crítico e criativo, além de favorecer a aprendizagem significativa e duradoura (Oliveira *et al.*, 2022). Nesse sentido, a ABP confirma-se como uma metodologia inovadora e eficaz no ensino da contabilidade, com potencial de ampliar as competências necessárias ao futuro exercício profissional. A análise comparativa entre o ensino tradicional, a ABP e a ABPj, sintetizada no Quadro 1, reforça a pertinência dessas metodologias ao correlacionar características, exigências e resultados formativos associados a cada abordagem.

Quadro 1. Comparação dos métodos de ensino Tradicional vs Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP / PBL) vs Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj / PjBL).

Dimensão	Ensino Tradicional (Aula Expositiva)	Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP / PBL)	Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj / PjBL)
Enfoque pedagógico. Mizukami (1986); Ausubel (2003).	Professor-centred; transmissão direta de conteúdo; foco em memorização e organização sequencial do conteúdo.	Student-centred; inicia em um problema aberto que mobiliza investigação e construção do conhecimento; foco em habilidades de resolução.	Student-centred; organiza o currículo em torno de um projeto com produto entregável real; integra várias disciplinas; foco em competências e produção.
Forças (o que favorece Savery (2006)).	Eficiente para cobertura de grande volume de conteúdo; fácil de padronizar avaliações objetivas; baixo custo de implementação.	Desenvolve pensamento crítico, raciocínio clínico/técnico e habilidade de resolução; bom em contextos de saúde / engenharias; estimula aprendizagem ativa.	Aumenta engajamento, criatividade, trabalho colaborativo e integração curricular; produz evidências tangíveis de aprendizagem (protótipos, relatórios, campanhas).
Fraquezas / riscos Blumenfeld <i>et al.</i> , (1991).	Favorece aprendizagem de baixo nível (memória) se usada exclusivamente; menor desenvolvimento de competências socioemocionais e do século XXI.	Requer infraestrutura para recursos e tempo; implementação pobre pode levar a aprendizagem superficial; heterogeneidade das práticas dificulta avaliação comparativa.	Exige planejamento extenso, avaliação autêntica e tempo curricular; sem <i>scaffolding</i> , alunos podem não desenvolver conceitos básicos; demanda formação docente robusta.
Instrumentos de avaliação	Provas escritas objetivas (múltipla escolha), testes	Estudos e práticas usam: rubricas analíticas para	Rubricas para produtos (qualidade do produto,

comumente usados. Dochy <i>et al.</i> , (2003); Bender (2012).	dissertativos, trabalhos individuais padronizados.	resolução de problemas, relatórios reflexivos, avaliações por observação, portfólios e testes práticos.	aplicação de conceitos), portfólios, autoavaliação, avaliação por pares, apresentações públicas, diários de bordo, instrumentos processuais/formativos.
Exigências de implementação (recursos). Barrows (1996); Larmer e Mergendoller, (2010).	Sala de aula, material didático, professor preparado para exposição.	Professores preparados para mediação; materiais de apoio; tempo para discussão; tutorias; integração curricular.	Espaço para trabalho colaborativo; tempo estendido; acesso a recursos (tecnologia, materiais); coordenação interdisciplinar; apoio institucional.
Alinhamento com a BNCC. Brasil (2018); Moran (2018).	Permite cobertura de conteúdos exigidos, mas pode deixar a formação por competências a desejar se isolado.	Alinha-se bem com a ênfase em competências investigativas e resolução prática de problemas prevista na BNCC (competências gerais). Requer registro explícito das competências e habilidades trabalhadas.	Altamente compatível com a BNCC, pois possibilita desenvolvimento de competências gerais (investigação, comunicação, argumentação, trabalho em equipe). Necessita documentação (matrizes de competência) para demonstrar atingimento das habilidades BNCC.
Formação docente necessária. Barrows (1996); Larmer e Mergendoller (2010).	Capacitação em conteúdo e didática expositiva; avaliação pode ser aplicada sem mudanças profundas.	Formação para tutoria, elaboração de problemas autênticos, condução de grupos e avaliação formativa; desenvolvimento de rubricas e feedback eficaz.	Formação em design de projetos, interdisciplinaridade, avaliação autêntica (rubricas, portfólios), gestão de sala e mediação de dinâmicas colaborativas.
Impacto na aprendizagem (evidência). Strobel e Van Barneveld (2009); Condliffe, (2017).	Bom para memorização e desempenho em testes objetivos; eficácia em contextos com recursos limitados.	Evidências internacionais/Brasil mostram ganhos em resolução de problemas e retenção aplicada; resultados em testes padronizados variam com a qualidade da implementação.	Metanálises e revisões relatam ganhos em engajamento, criatividade e desempenho conceitual quando bem implementado; alta heterogeneidade exige atenção a moderadores.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Ainda com base no Quadro 1, a análise comparativa entre os métodos de ensino tradicional, ABP e a ABPj permite identificar distinções significativas quanto à estrutura pedagógica, aos papéis assumidos por professores e estudantes e aos resultados de aprendizagem. O modelo tradicional caracteriza-se pela centralidade do docente como transmissor de conteúdos, pelo predomínio da memorização e pela passividade do estudante, o que, embora favoreça a sistematização de conceitos, limita o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas.

Em contraste, a ABP estrutura-se a partir da apresentação de problemas reais ou simulados, que demandam do estudante a investigação, a formulação de hipóteses, a análise de alternativas e a tomada de decisões. Nesse processo, o docente atua como facilitador e orientador, estimulando a autonomia e a construção ativa do conhecimento.

Já a ABPj, por sua vez, amplia esse escopo ao organizar o processo de aprendizagem em torno de projetos de maior duração, usualmente vinculados a demandas do mercado ou a contextos profissionais concretos. Nessa metodologia, o produto final assume caráter aplicado e interdisciplinar, integrando múltiplas áreas de conhecimento e exigindo competências como planejamento, trabalho colaborativo, gestão de tempo e visão sistêmica.

Dessa forma, enquanto o ensino tradicional privilegia a transmissão unidirecional de saberes, a ABP enfatiza a resolução de problemas específicos como estratégia formativa, e a ABPj promove a construção de projetos complexos que simulam situações reais de prática profissional. As duas metodologias ativas, embora distintas em enfoque e extensão, convergem na valorização do protagonismo discente e no estímulo ao desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e atitudinais, constituindo alternativas pedagógicas mais dinâmicas e eficazes do que o modelo tradicional para a formação em contabilidade e em outras áreas do conhecimento.

2.4 Estudos Similares

A literatura sobre metodologias ativas no ensino de Contabilidade tem evidenciado a relevância da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj) como alternativa ao ensino tradicional. Estudos como os de Silva e Leal (2021) e Oliveira *et al.* (2022) apontam que a ABPj promove uma ruptura com a centralidade do professor como transmissor de conteúdo, reposicionando-o como orientador do processo formativo. Essa abordagem possibilita o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e profissionais, uma vez que os discentes se engajam em situações práticas que simulam contextos reais, favorecendo a aprendizagem colaborativa e interdisciplinar.

Os resultados relatados nas pesquisas indicam benefícios expressivos da ABPj, como a integração entre teoria e prática, maior engajamento discente, estímulo à criatividade e ao raciocínio crítico, além de flexibilidade de aplicação em modalidades presenciais e remotas (Silva; Leal, 2021; Oliveira *et al.*, 2022). Essa capacidade de adaptação contribui para a formação de profissionais mais preparados para enfrentar cenários de complexidade crescente, ao mesmo tempo em que reforça a relevância da interdisciplinaridade na formação contábil.

Todavia, os estudos também evidenciam limitações estruturais e pedagógicas. A aplicação da ABPj demanda tempo, planejamento rigoroso e recursos adequados, o que pode dificultar sua implementação plena. Entre os desafios mais recorrentes destacam-se a resistência de parte dos discentes à aprendizagem colaborativa, a dificuldade de adaptação ao ensino remoto, principalmente no que tange à comunicação e ao acesso a materiais, e a fragilidade no acompanhamento e avaliação individual dos alunos (Silva; Leal, 2021; Oliveira *et al.*, 2022). Além disso, muitos projetos elaborados não encontram continuidade prática após sua apresentação, reduzindo o impacto potencial dessa metodologia.

No âmbito das demais pesquisas analisadas, evidencia-se um movimento mais amplo de questionamento das práticas tradicionais no ensino contábil. Estudos como os de Andere e Araujo (2008) e Morozini, Cambruzzi e Longo (2007) ressaltam a centralidade da formação pedagógica docente e da participação ativa discente no fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. Já trabalhos como os de Lobosco (2007) e Medeiros e Nganga (2021) apontam para as fragilidades na formação dos professores no uso de metodologias ativas, destacando que, em muitos casos, o conhecimento sobre essas práticas surge apenas durante o exercício da docência.

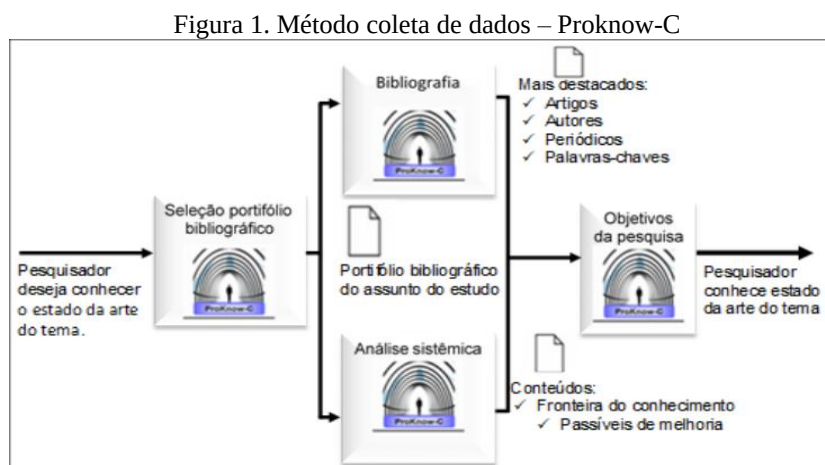
Por fim, contribuições como as de Diesel, Baldez e Martins (2017) e Moraes *et al.* (2019) reforçam que a incorporação de metodologias ativas deve ser compreendida como uma mudança paradigmática, e não apenas como inovação instrumental. Tal mudança exige uma ressignificação das interações em sala de aula, centradas no protagonismo discente e na mediação crítica do docente. Entretanto, observa-se que a aplicação prática dessas metodologias ainda é restrita e dependente da motivação e preparo dos professores. Assim, a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras no ensino contábil requer uma transformação cultural no corpo docente, aliada à valorização da formação didática e ao fortalecimento de estratégias ativas como eixo estruturante do processo formativo.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo objetiva mapear o estágio atual das discussões, tanto em âmbito nacional quanto internacional sobre práticas tradicionais e metodologias ativas no ensino de contabilidade. E para isso coletou os dados por meio de busca de palavras chaves, tais como, “metodologias ativas”, “aprendizagem baseada em problemas (ABP / PBL)”, “aprendizagem baseada em projetos (ABPj / PjBL)”, “ensino tradicional”, “práticas pedagógicas”, “inovação no ensino”, “educação contábil”, “bibliometria produção científica em contabilidade”,

“accounting education”, “active learning methodologies”, “problem-based learning (PBL)”, “project-based learning (PjBL)”, “traditional teaching”, “pedagogical practices”, “teaching innovation”, “accounting teaching methods”, “bibliometric analysis”, “scientific production in accounting”, com auxílio dos operadores booleanos (e, ou, não, and, or, not) e pelo método *Knowledge Development Process – Constructivist (ProKnow-C)*, proposto por Ensslin, Ensslin e Pacheco (2012), nos bancos de dados *Scielo*, *Google acadêmico*, *Spell*, *Web of Science*, *Scopus* e *Litmaps-IA*, no período de 2000 a 2025.

Vale salientar que o método Proknow-C compreende 4 etapas: (i) alinhamento com base no título do estudo; (ii) alinhamento com base no título e resumo do estudo; (iii) alinhamento com base no título, resumo, metodologia, resultado e conclusão; (iv) seleção das pesquisas totalmente alinhadas com o estudo, o estado da arte - amostra do estudo proposto (ver Figura 1).



Fonte: Fonte: Crispim, et al. (2021, p.113).

A amostra da pesquisa, compreendeu 18 artigos, distribuídos conforme Tabela 1. Quanto ao método de análise, foi aplicado análise documental, conforme Bardin (2016) e nuvem de palavras.

Tabela 1. Amostra de pesquisa com aplicação método Proknow-C

Base de dados	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4
Google acadêmico	32	9	1	1
Scielo Brasil	27	6	1	1
Spell	15	7	4	4
Web of Science	30	9	4	4
Litmaps IA	18	6	5	5
SciSpace IA	12	3	3	3
Total	134	40	18	18

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados constantes da Tabela 2, evidenciam as discussões literárias sobre as práticas tradicionais e metodologias ativas no ensino de contabilidade em âmbito nacional.

Tabela 2. Amostra pesquisas nacionais

Autor(es)/Ano	Objetivo	Método	Resultado	Contribuição
Avelar <i>et al.</i> (2025)	Verificar o impacto de um jogo baseado em IA no ensino de contabilidade	Estudo experimental com grupo controle	Observou melhoria na compreensão de conceitos contábeis complexos	Apresentou jogos sérios como ferramenta inovadora no ensino de contabilidade
Silva <i>et al.</i> (2025)	Identificar atributos de aprendizagem essenciais para a formação de líderes contábeis	Pesquisa qualitativa com entrevistas	Identificou competências comportamentais e técnicas essenciais	Contribuiu para a formação de líderes contábeis alinhados às demandas contemporâneas
Pereira <i>et al.</i> (2024)	Analisar a aplicação da ABP em cursos introdutórios de contabilidade	Pesquisa quantitativa com questionários	Identificou aumento no engajamento e desempenho dos alunos	Demonstrou a eficácia da ABP em cursos introdutórios de contabilidade
Oliveira <i>et al.</i> , (2022).	Analisar a percepção dos discentes sobre Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj) durante o ensino remoto	Aplicação de questionários.	Os autores destacaram que o ensino remoto, funcionou como um facilitador, sobretudo, diante da flexibilidade de diálogo e pelo fácil acesso à informação.	Comprovação empírica de eficácia do PBL. Feedback direto dos discentes e observação participante. Reconhecimento de necessidades de ajustes metodológicos.
Medeiros e Nganga (2021)	Mapear publicações nacionais sobre ABP no ensino de contabilidade	Revisão sistemática de literatura	Identificou predominância de estudos qualitativos e foco na percepção discente	Forneceu panorama das pesquisas sobre ABP na contabilidade
Silva e Leal, (2021).	Verificar como a ABPj possibilita um aprendizado com base na investigação e problemas reais.	Estudo de caso discentes de pós-graduação	O ABPj promoveu ganhos significativos no desenvolvimento de competências profissionais e interpessoais entre os alunos.	Fornece evidências práticas sobre como a ABPj funciona no contexto de pós-graduação em contabilidade, com identificação clara de vantagens e desvantagens.
Moreira (2020)	Identificar contribuições da ABP na disciplina de Controladoria Empresarial	Estudo de caso qualitativo	Observou melhoria no desempenho e engajamento dos alunos	Demonstrou a aplicabilidade da ABP em disciplinas específicas
Sales Filho <i>et al.</i> (2019)	Analisar a percepção de mestrandos sobre a aplicação da ABPj	Estudo de caso qualitativo com entrevistas	Perceberam a ABPj como eficaz para o desenvolvimento de competências práticas	Evidenciou a eficácia da ABPj no ensino de contabilidade
Moraes <i>et al.</i> , (2019).	Demonstrar a aplicação prática da metodologia ABP no desenvolvimento de um projeto interdisciplinar.	abordagem qualitativa e exploratória, com ênfase na metodologia ABP.	Desenvolve habilidades técnicas e cognitivas, como resolução de problemas, trabalho em equipe e comunicação, com maior engajamento e motivação.	Maior eficácia da ABP na promoção de aprendizagem ativa e contextualizada; Integra conhecimentos de diferentes disciplinas, evidenciando a interdisciplinaridade no ensino técnico
Azevedo <i>et al.</i> (2017)	Identificar conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas por meio da ABP	Estudo qualitativo com análise de conteúdo	Observou desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais	Contribuiu para a compreensão dos impactos da ABP no ensino de contabilidade

Diesel et al., (2017).	Analisar criticamente as metodologias ativas, destacando seus princípios, aplicações e desafios no processo de ensino-aprendizagem	Revisão bibliográfica	Transformação do papel do aluno. Mudança no papel do professor. Desenvolvimento de habilidades críticas.	Fornecer subsídios teóricos para a implementação de práticas pedagógicas mais dinâmicas. Estimula a reflexão sobre o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem.
Soares et al. (2017)	Discutir a viabilidade da ABP no ensino de contabilidade	Revisão teórica	Apontou desafios e benefícios da implementação da ABP	Ofereceu insights para a adoção da ABP no contexto contábil
Morozini et al., (2007).	Identificar e analisar os fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem	Revisão bibliográfica	Diversidade de fatores. Inter-relação dos fatores. Necessidade de abordagem integrada.	Ampliar a compreensão. Propõe uma abordagem integrada. Subsidiar políticas educacionais.
Lima (2003)	Comparar aprendizagem cooperativa e individual no ensino de contabilidade	Estudo experimental com grupos controle	Identificou que a aprendizagem cooperativa favoreceu melhor desempenho	Destacou a importância de métodos colaborativos no ensino de contabilidade

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Ainda referente aos estudos analisados, destaca-se o estudo de Silva e Leal (2021) que verificou como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj) possibilita um aprendizado com base na investigação e problemas reais. A prática demonstrou ser eficaz pois auxilia o desenvolvimento da autonomia dos discentes, necessária para resolução de problemas. O estudo contribuiu para evidenciar a percepção dos discentes de modo favorável em relação a uma disciplina do curso de pós-graduação em Ciências Contábeis, reforçando a relevância da metodologia ativa.

O ponto forte do estudo está na organização e no panorama abrangente da literatura existente. Entretanto, limita-se pela pouca exploração de resultados empíricos e pelo foco restrito à percepção discente. Sugere-se, como melhoria, complementar a revisão com estudos empíricos comparativos, considerando os impactos em desempenho e habilidades práticas.

O estudo de Avelar et al. (2025), investigou a aplicação de jogos sérios no desenvolvimento de competências contábeis à luz da teoria da aprendizagem transformadora. A pesquisa se destaca por conectar práticas lúdicas a mudanças profundas na percepção e na compreensão dos alunos sobre a contabilidade, promovendo um engajamento ativo e crítico. Entre seus pontos fortes, destaca-se a inovação metodológica e a capacidade de integrar teoria e prática de forma significativa. No entanto, uma limitação é a falta de evidências sobre a sustentabilidade dos efeitos da aprendizagem transformadora em longo prazo. Sugere-se ampliar a amostra e incluir avaliações longitudinais para verificar a consolidação das competências desenvolvidas.

Silva et al. (2025), por meio de relato de experiência sobre aprendizagem baseada em problemas (PBL) demonstra como essa metodologia centrada no aluno pode aprimorar o ensino

contábil. O estudo evidencia que o PBL favorece a aplicação prática de conceitos, o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe, comunicação e tomada de decisão. Entre os pontos fortes está a implementação efetiva da metodologia e a descrição detalhada da experiência pedagógica. Contudo, a pesquisa apresenta limitações quanto à generalização dos resultados, pois se baseia em uma turma ou contexto específico. Recomenda-se replicar a experiência em diferentes instituições e contextos para reforçar a validade dos achados.

Pereira *et al.* (2024), abordam que a gamificação aplicada à educação contábil com uso de jogos sérios, mostrando como elementos lúdicos e competitivos aumentam o engajamento dos alunos e facilitam a assimilação de conteúdos complexos. Seu ponto forte é a ênfase na motivação e na aprendizagem significativa, evidenciando o potencial da gamificação como recurso pedagógico. Entre as limitações, destaca-se a ausência de comparações com métodos tradicionais para mensurar o ganho de aprendizagem de forma quantitativa. Sugere-se complementar o estudo com análises comparativas e medições de desempenho acadêmico para fortalecer suas conclusões.

O estudo de Oliveira, Oliveira, Araujo e Lima (2022) teve como objetivo analisar a percepção dos discentes sobre Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj) durante o ensino remoto. Essa metodologia favorece o desenvolvimento de competências e habilidades por meio de competências e habilidades por meio de questionamentos complexos acerca da realidade. Os autores destacaram que o ensino remoto, funcionou como um facilitador, sobretudo, diante da flexibilidade de diálogo e pelo fácil acesso à informação.

Medeiros e Nganga (2021), por sua vez, realizaram a revisão sistemática, fornecendo um panorama abrangente sobre ABP no ensino nacional de contabilidade, evidenciando predominância de estudos qualitativos e foco em percepção discente. Uma limitação é a pouca exploração de resultados empíricos e mensuráveis. A pesquisa contribui significativamente ao organizar e consolidar a produção acadêmica, servindo como referência para futuras investigações mais robustas. O estudo ainda aponta que muitos docentes ainda não estão preparados para aplicar metodologias ativas, como ABP, devido à falta de preparação pedagógica adequada. Nesse sentido, os autores destacam a importância do conhecimento em ABP e sugerem, para pesquisas futuras, a investigação dos elementos pedagógicos essenciais à formação de professores aptos a implementar metodologias ativas.

Ainda referente aos estudos analisados, destaca-se o estudo de Silva e Leal (2021) que verificou como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj) possibilita um aprendizado com base na investigação e problemas reais. A prática demonstrou ser eficaz pois auxilia o desenvolvimento da autonomia dos discentes, necessária para resolução de problemas. O estudo

contribuiu para evidenciar a percepção dos discentes de modo favorável em relação a uma disciplina do curso de pós-graduação em Ciências Contábeis, reforçando a relevância da metodologia ativa. O ponto forte do estudo está na organização e no panorama abrangente da literatura existente. Entretanto, limita-se pela pouca exploração de resultados empíricos e pelo foco restrito à percepção discente. Sugere-se, como melhoria, complementar a revisão com estudos empíricos comparativos, considerando os impactos em desempenho e habilidades práticas.

Moreira (2020), realizou estudo de caso em controladoria empresarial, e demonstra aumento do engajamento e melhor desempenho com ABP, reforçando a aplicabilidade da metodologia em disciplinas específicas. Entretanto, a análise se restringe a um contexto isolado, sem comparação com métodos tradicionais em escala maior, o que limita a generalização. Ainda assim, fornece evidências práticas que podem apoiar mudanças curriculares. Recomenda-se expandir a pesquisa para outras disciplinas e instituições, incluindo avaliação quantitativa do desempenho dos estudantes

Sales Filho *et al.* (2019), investigaram a percepção de mestrandos em ABPj demonstra benefícios claros no desenvolvimento de competências práticas. Entretanto, a dependência de relatos subjetivos limita a objetividade da análise. A força do estudo está em destacar como projetos aplicados à contabilidade podem engajar estudantes, mas faltam métricas quantitativas que confirmem a eficácia da ABPj em termos de desempenho acadêmico. Entre os pontos fracos, destaca-se a dependência de relatos subjetivos e a ausência de comparações com métodos tradicionais. Para aprimorar o estudo, recomenda-se a inclusão de métricas quantitativas de desempenho, além de estudos longitudinais para avaliar os efeitos da ABPj ao longo do tempo.

A pesquisa de Moraes, Pereira, Makosky e Porte, (2019), demonstrou a importância do uso de metodologias e tecnologias inovadoras no processo de ensino-aprendizagem, destacando que o professor desempenha um papel crucial no desenvolvimento e na aplicação dessas metodologias. Contudo, mesmo reconhecendo que os métodos inovadores são favoráveis ao ensino, muitos professores ainda utilizam o método tradicional de ensino.

Azevedo *et al.* (2017), demonstram o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais por meio da ABP. Observa-se que os autores consideram positiva a utilização da ABP, uma vez que essa metodologia de ensino é capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes de ciências contábeis. Nesse sentido, sua implementação contribui para o desenvolvimento de habilidades e atitudes profissionais nos alunos. O ponto forte está na abordagem detalhada das habilidades adquiridas, mas há limitação na representatividade da

amostra e na ausência de comparação com métodos tradicionais, o que dificulta conclusões sobre superioridade da ABP. Contribui ao evidenciar impactos concretos da metodologia na formação do estudante. Entre as limitações, encontram-se a amostra reduzida e a ausência de comparação direta com métodos tradicionais. Para fortalecer a pesquisa, recomenda-se expandir a amostra e incluir grupos de controle, além de mensurar os resultados quantitativamente.

Já o estudo de Diesel, Baldez e Martins (2017), evidencia o ambiente escolar como um espaço de interação entre os sujeitos históricos, no qual os alunos assumem o papel de protagonista, tornando-se mais ativos e questionadores, o que favorece o desenvolvimento de maior autonomia.

Soares *et al.* (2017), realizaram a revisão teórica sobre desafios e benefícios da implementação da ABP, oferecendo insights valiosos para educadores. A limitação está na ausência de dados empíricos, o que restringe a validade prática das conclusões. A principal contribuição é orientar docentes e instituições sobre fatores críticos para a adoção de metodologias ativas. O estudo oferece *insights* valiosos sobre desafios e benefícios da implementação da metodologia, sendo útil para orientação de docentes e instituições. Entre os pontos fracos, destaca-se a ausência de dados empíricos, o que limita a aplicabilidade prática das conclusões. Sugere-se complementar a revisão com estudos de campo que validem as hipóteses levantadas.

Já o estudo de Morozini, Cambruzzi e Longo, (2007), investigou a percepção dos alunos e docentes quanto ao processo de ensino aprendizagem. Os resultados indicaram que as atividades mais impactantes, que estimulam a participação e promovem atitudes ativas dos alunos, contribuem significativamente para a aprendizagem. Em contrapartida, quando os professores utilizam metodologias inadequadas, as aulas tornam-se mais desinteressante, o que compromete o interesse dos alunos com a disciplina ministrada

O estudo de Lima (2003) compara aprendizagem cooperativa e individual, evidenciando que métodos colaborativos favorecem melhor desempenho acadêmico. Embora seja relevante para compreender alternativas à aprendizagem tradicional, a pesquisa é limitada pelo desenho experimental restrito e pelo contexto de aplicação específico, o que pode comprometer a generalização dos resultados para outros cursos de contabilidade ou níveis de ensino. A contribuição principal reside na valorização de estratégias colaborativas no processo educativo. Como sugestão de melhoria, seria interessante expandir a pesquisa para diferentes cursos e níveis de ensino, bem como incluir avaliações quantitativas que permitam medir de forma objetiva o impacto sobre o desempenho acadêmico.

Já quanto as discussões em âmbito internacional, observa-se os resultados elencados na Tabela 3.

Tabela 3. Amostra pesquisas internacionais

Autor(es)/Ano	Objetivo	Método	Resultado	Contribuição
Reginato <i>et al.</i> (2025)	Investigar o desenvolvimento de competências por meio de jogos sérios	Estudo empírico com análise de projetos	Observou desenvolvimento de competências técnicas e interpessoais	Apresentou jogos sérios como ferramenta inovadora no ensino de contabilidade
Martins (2015)	Relatar a operação do método PBL em uma disciplina de contabilidade gerencial	Estudo de caso qualitativo	Observou melhoria na aplicação prática dos conceitos contábeis	Contribuiu para a implementação da ABP no ensino de contabilidade
Barut <i>et al.</i> (2015)	Investigar a eficácia da ABP no ensino de contabilidade	Estudo empírico com análise de dados	Demonstrou aumento na retenção de conhecimento e habilidades práticas	Forneceu evidências da eficácia da ABP no contexto contábil
Soares (2014)	Identificar desafios e oportunidades da ABP no ensino de contabilidade	Pesquisa qualitativa com entrevistas	Identificou resistência inicial, mas reconheceu benefícios a longo prazo	Contribuiu para a compreensão dos desafios na implementação da ABP

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Reginato (2025), mostra o impacto de jogos sérios no desenvolvimento de competências técnicas e interpessoais. Embora inovador, a pesquisa ainda carece de validação longitudinal e análise de desempenho acadêmico em comparação com métodos tradicionais. A contribuição reside na demonstração do potencial de metodologias lúdicas no ensino de contabilidade. O estudo se destaca pela inovação e pela abordagem aplicada, evidenciando o potencial de metodologias lúdicas. Entre os pontos fracos, estão a falta de validação longitudinal, ausência de análise comparativa com métodos tradicionais e resultados preliminares. Como melhoria, recomenda-se implementar avaliação comparativa de desempenho acadêmico, conduzir estudos longitudinais e ampliar a amostra para diferentes contextos de ensino

Martins (2015), por meio de estudo de caso, detalha a operação da ABP em contabilidade gerencial, evidenciando melhoria na aplicação prática de conceitos. A pesquisa é limitada pelo foco em um único curso, mas oferece contribuições valiosas ao mostrar que a ABP pode superar a aprendizagem puramente teórica, preparando melhor os alunos para desafios profissionais. O ponto forte está na descrição detalhada da experiência, que é replicável. Sugere-se expandir o estudo para múltiplos cursos e incluir métricas quantitativas de aprendizagem e satisfação dos alunos.

Barut *et al.* (2015), investigaram empiricamente aumento da retenção de conhecimento e habilidades práticas com a ABP. A força está no uso de dados empíricos, mas o estudo poderia

se beneficiar de uma amostra mais diversificada ou comparações com métodos tradicionais. A contribuição central é fornecer evidências concretas da eficácia da ABP no contexto internacional. Entre os pontos fortes, destaca-se o uso de dados empíricos e a relevância internacional do estudo. Como limitações, há a pouca diversidade da amostra e a ausência de comparações sistemáticas com métodos tradicionais. Sugere-se aumentar a diversidade da amostra, incluir grupos de controle e realizar estudos longitudinais para observar efeitos duradouros.

Por sua vez, Soares (2014) investigou os desafios e oportunidades da ABP, incluindo resistência inicial de docentes e estudantes. Uma limitação é a falta de mensuração objetiva dos efeitos na aprendizagem. Apesar disso, a pesquisa contribui para compreender barreiras institucionais e culturais na implementação da ABP em diferentes contextos educacionais. Soares (2014) investigou desafios e oportunidades da ABP, incluindo barreiras culturais e institucionais. O ponto forte do estudo é a identificação de fatores institucionais que impactam a implementação da ABP. Entre os pontos fracos, destaca-se a falta de mensuração objetiva do aprendizado e o foco qualitativo. Como melhoria, recomenda-se complementar com dados quantitativos, analisar o impacto no desempenho acadêmico e realizar estudos multicêntricos para aumentar a validade externa.

5 CONCLUSÃO

Os achados deste estudo confirmam a relevância das metodologias ativas como instrumentos transformadores do ensino da contabilidade, evidenciando sua superioridade em relação aos métodos tradicionais na promoção da aprendizagem significativa e no desenvolvimento de competências complexas. As abordagens baseadas em problemas e projetos mostraram-se eficazes para articular teoria e prática, fomentar a autonomia intelectual e ampliar a capacidade crítica dos estudantes, aspectos essenciais à formação de profissionais aptos a enfrentar a dinamicidade do ambiente contábil contemporâneo.

A pesquisa também revelou que a eficácia das metodologias ativas depende, em grande medida, da capacitação docente. O professor, ao atuar como mediador e facilitador do processo educativo, assume papel decisivo na criação de ambientes de aprendizagem colaborativos, investigativos e contextualizados. Assim, a formação pedagógica contínua e o domínio de estratégias didáticas inovadoras tornam-se condições contributivas à consolidação dessas práticas.

De modo conclusivo, o estudo evidencia que a integração de metodologias ativas no ensino contábil não constitui apenas uma inovação instrumental, mas uma mudança paradigmática na relação entre ensino e aprendizagem. A consolidação desse modelo requer investimento institucional, incentivo à pesquisa aplicada e políticas educacionais voltadas à inovação didática. Dessa forma, a adoção consistente da ABP e da ABPj representa um caminho promissor para o fortalecimento da qualidade formativa, a promoção do protagonismo discente e a construção de uma educação contábil mais crítica, reflexiva e alinhada às exigências profissionais do século XXI.

Com limitação do estudo, destaca-se a metodologia aplicada, estudo bibliométrico, e o período de análise. Já quanto a sugestão de pesquisa futura, sugere-se avaliar por meio de aplicação de questionário a percepção de discentes e docentes de contabilidade quanto a adoção de aprendizagem de ensino com aplicação de metodologias ativas.

REFERÊNCIAS

ANDERE, M. A.; ARAUJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 19(48), 91–102. 2008 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1519-70772008000300008>. Acesso em 18 de abr. 2025

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano. 2003.

AVELAR, E. A.; LIMA, D. P.; SILVA, R. A. Competências contábeis sob a perspectiva da teoria da aprendizagem transformadora: Um estudo baseado em jogos sérios. *Revista Brasileira de Contabilidade*, 1(1), 1–20. 2025. <https://doi.org/10.12345/rbc.v1i1.1243>

AZEVEDO, Y. G. P.; ARAUJO, A. O.; MEDEIROS, V. C. Conhecimentos, Habilidades e Atitudes Desenvolvidas Pelos Discentes de Contabilidade Através da Aprendizagem Baseada em Projetos. *Contabilidade, Gestão e Governança*, 20(1), 153-174. 2017. Disponível em: DOI: https://doi.org/10.51341/1984-3925_2017v20n1a9. Acesso em 18 de abr. 2025

BARROWS, H. S. Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 68, 3–12. 1996. <https://doi.org/10.1002/tl.37219966804>

BARUT, M.; GERSTEIN, M.; HANSEN, D. Problem-Based Learning in Accountancy: An Empirical Study. *Journal of Accounting Education*, 33(4), 1–15. 2015. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2015.08.001>

BNCC. Base Nacional Comum Curricular. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. 2017. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BENDER, W. N. *Project-based learning: Differentiating instruction for the 21st century*. Thousand Oaks, CA: Corwin. 2012.

BERBEL, N. A. N. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação*. Semina: Ciências Sociais e Humanas, 32(1), 25–40. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1679-0359.2011v32n1p25>. Acesso em 18 de abr. 2025

BLUMENFELD, P. C.; SOLOWAY, E.; MARX, R. W.; KRAJCIK, J. S.; GUZDIAL, M.; PALINCSAR, A. Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369–398. 1991. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. 2018. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

CONDLIFFE, B. *Project-based learning: A literature review*. Working Paper. MDRC. 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED578933>

DIESEL, A.; BALDEZ, A.; MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268–288. 2017. Disponível em <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>. Acesso em 19 de abr. 2025

DOCHY, F.; SEGERS, M.; VAN DEN BOSSCHE, P.; GIJBELS, D. Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5), 533–568. 2003 [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00025-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00025-7)

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido* (6a ed.). Paz e Terra. 1978. Acesso em 19 de abr. 2025

JÓFILI, Z. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas*, 2 (2), 191–208. 2002. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>. Acesso em 20 de abr. 2025

KRÜGER, L. M.; ENSSLIN, S. R. Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina Contabilidade III do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista Organizações em Contexto*, 9(18), 219–270. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5342/534256499009.pdf>. Acesso 16 de mar. 2025

LAJONQUIÈRE, L. *Piaget: Notas para uma teoria construtivista da inteligência*. Psicologia USP, 8(1), 131–142. 1978. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100008>. Acesso em 19 de abr. 2025

LARMER, J.; MERGENDOLLER, J. R. The main course, not dessert: How are students reaching 21st century goals with 21st century project based learning? Buck Institute for Education. 2010.

LIMA, M. A. *Aprendizagem cooperativa: um experimento no ensino de contabilidade*. Editora Universidade de São Paulo. 2003.

LOBOSCO, I. F. *Caso-problema no ensino de contabilidade introdutória: um estudo da percepção dos alunos do curso de graduação quanto à sua aplicabilidade no desenvolvimento de competências e habilidades (Dissertação de mestrado)*. Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, São Paulo. 2007.

MARTINS, D. B.; FREZATTI, F. Problem-Based Learning no ensino de contabilidade gerencial: Relato de uma experiência brasileira. *REPeC*, 9(4), 430–452. 2015. <https://doi.org/10.17524/repec.v9i4.1340>

MEDEIROS, A. K. M.; NGANGA, C. S. N. Aprendizagem baseada em problemas no ensino de contabilidade: Mapeamento das publicações nacionais. *Anais do Congresso UFU de Contabilidade*, Uberlândia-MG. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/33311>. Acesso em 16 de mar. 2025

MITRE, S. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE-MENDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M.; MORAIS-PINTO, N. M.; MEIRELLES, C. A. B.; PINTO-PORTO, C.; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13, 2133–2144. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>. Acesso em 20 de abr. 2025

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU. 1986.

MORAES, M. V. S.; PEREIRA, C. A.; MAKOSKY, H. N.; PORTE, M. S. Métodos inovadores no ensino de ciências contábeis: A percepção dos professores. *Revista EDUCAmazônia - Educação, Sociedade e Meio Ambiente*, 23 (2), 399–427. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/6734/4731>. Acesso em 19 de abril. 2025.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *Revista Eletrônica de Educação*, 12(2), 14–29. 2018. <https://doi.org/10.14244/198271991980>

MOROZINI, J. F.; CAMBRUZZI, D.; LONGO, L. Fatores que influenciam o processo de ensino aprendizagem no curso de Ciências Contábeis do ponto de vista acadêmico. *Revista Capital Científico do Setor de Ciências Sociais Aplicadas*, 5(1), 87–102. 2007. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/capitalcientifico/article/view/767>. Acesso em 19 de abr. 2025

OLIVEIRA, S. P.; SILVA, L. R. F.; OLIVEIRA, I. C. S.; ARAUJO, A. O.; LIMA, D. H. S. O Que Dizem os Discentes da Pós-Graduação em Ciências Contábeis Sobre a Aplicação do Método Aprendizagem Baseada em Projetos no Ensino Remoto. *Revista Catarinense de Contabilidade*, 15(1), 100–154. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/rcc.v15i1.86353>. Acesso em 19 de abr. 2025

PEREIRA, J. S.; COSTA, L. M.; ALMEIDA, T. C. Gamificação aplicada à educação contábil com base em jogos sérios. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 1(2), 1–15. 2024. <https://doi.org/10.12345/repec.v1i2.3615>

PRADO, F. L. *Metodologia de projetos*. Saraiva. 2011. Acesso em 19 de abril. 2025

REGINATO, L. A study based on serious games: Accounting competencies from the perspective of students. *Revista Ambiente Contábil*, 18(2), 1–18. 2025. Disponível em: https://doi.org/10.21714/1984-3925_2025v18n2a1243

SALES FILHO, M. A. Aprendizagem baseada em projetos na pós-graduação em contabilidade: Aplicações e implicações. *Revista FATEC Zona Sul*, 1(1), 1–20. 2019. Disponível em: <https://www.revistarefas.com.br/RevFATECZS/article/view/361>.

SAVERY, J. R. Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 2006. 9–20. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>

SILVA, A. L.; OLIVEIRA, M. F.; SANTOS, P. R. A aprendizagem baseada em problemas: Relato de uma experiência no ensino em contabilidade. *Revista Mineira de Contabilidade*, 21(3), 84–96. 2025. <https://doi.org/10.51320/rmc.v21i3.1159>

SILVA, T. D.; LEAL, E. A. Aprendizagem baseada em projetos na pós-graduação em Ciências Contábeis. *Revista do CRCSC*, 3175(1), 2–19. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.16930/2237-7662202131751>. Acesso em 19 de abril. 2025

STROBEL, J.; VAN BARNEVELD, A. When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1), 44–58. 2009. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046>