

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

LEONARDO DE REZENDE COSTA NAGIB

RELAÇÃO ENTRE METODOLOGIAS ATIVAS, CICLO DE VIDA DOCENTE E
QUALIFICAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM
CONTABILIDADE

UBERLÂNDIA

2018

LEONARDO DE REZENDE COSTA NAGIB

**RELAÇÃO ENTRE METODOLOGIAS ATIVAS, CICLO DE VIDA DOCENTE E
QUALIFICAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM
CONTABILIDADE**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, da Universidade Federal de Uberlândia (MG).

Área de concentração: Contabilidade Financeira

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Mendes da Silva

UBERLÂNDIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

N148r
2018 Nagib, Leonardo de Rezende Costa, 1992-
Relação entre metodologias ativas, ciclo de vida docente e
qualificação docente no ensino de graduação em Contabilidade [recurso
eletrônico] / Leonardo de Rezende Costa Nagib. - 2018.

Orientadora: Denise Mendes da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1343>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Contabilidade. 2. Ensino - Metodologia. 3. Universidades e
faculdades - Corpo docente. 4. Qualificações profissionais. I. Silva,
Denise Mendes da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de
Pós-Graduação em Ciências Contábeis. III. Título.

CDU: 657

LEONARDO DE REZENDE COSTA NAGIB

**RELAÇÃO ENTRE METODOLOGIAS ATIVAS, CICLO DE VIDA DOCENTE E
QUALIFICAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM
CONTABILIDADE**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, da Universidade Federal de Uberlândia (MG), para a banca examinadora formada por:

Uberlândia, 02 de Outubro de 2018

Profa. Dra. Denise Mendes da Silva (Orientadora)

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof. Dr. Gilberto José Miranda

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof. Dr. José Dutra de Oliveira Neto

Universidade de São Paulo - USP

RESUMO

O ingresso de uma nova geração de estudantes com perfil dinâmico, comunicativo, com capacidade de realizar multitarefas, tornou a sala de aula das instituições de ensino superior (IES) heterogêneas, ao ponto de surgir a necessidade de rever o método de ensino tradicional, dando espaço para as metodologias ativas. Na literatura são encontradas diversas metodologias ativas, as quais foram categorizadas em uso da arte, estratégias baseadas em exposição, problematizadoras e dinâmicas, de acordo com as técnicas empregadas. Contudo, a adoção de metodologias ativas parte do desejo do docente e/ou da IES. Dessa forma, para entender a adoção de metodologias ativas, faz-se necessário investigar o perfil do professor no tocante ao estágio da carreira em que se encontra (ciclo de vida docente) e às formações e experiências (qualificação docente). Assim, esse trabalho tem por objetivo identificar qual a relação entre a adoção das categorias de metodologias ativas, o ciclo de vida docente e a qualificação docente no ensino de graduação em Contabilidade. Para realização da pesquisa, aplicou-se um questionário online a docentes de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, em que se obteve 441 respostas válidas. Os dados foram analisados de forma descritiva e por meio da análise de variância (ANOVA), para comparar as médias de adoção frente às variáveis estudadas. Os resultados apontam que a adoção das categorias de metodologias ativas está positivamente relacionada ao ciclo de vida docente, às experiências acadêmicas e profissionais e às formações pedagógicas (qualificação docente). A principal contribuição deste estudo é fornecer aos tomadores de decisões das IES uma ferramenta que subsidia novas estratégias instrucionais, ao passo que possibilita a realização de um diagnóstico do corpo docente e, por consequência, a geração de estratégias para a instituição promover o desenvolvimento dos docentes, no intuito de formar melhores profissionais. Logo, a partir da contribuição institucional, atinge-se uma contribuição pessoal, na qual, professores que expandem os conhecimentos pedagógicos conseguem, por meio da adoção de metodologias ativas, auxiliar no desenvolvimento de habilidades e atitudes (*soft skills*), além das competências técnicas (*hard skills*) demandadas do profissional contábil, tais como, habilidades de comunicação, pensamento crítico, colaboração e solução de problemas.

Palavras-Chave: Metodologias Ativas. Ciclo de Vida Docente. Qualificação Docente.

ABSTRACT

The admission of a new generation of students of a dynamic profile, communicative, capable of multitasking, made the classroom of institutions of higher education heterogeneous, to the point of creating the necessity of rethinking the traditional method of teaching, giving way to the active methodologies. In literature, it can be found many active methodologies, which were categorized as use of art, strategies based on exposure, problematizing and dynamics, according to the techniques employed. However, the adoption of active methodologies starts from the teacher's and institutions' will. In this way, to understand the adoption of active methodologies is necessary research the profile of the teacher in relation of the stage of career that it is found (teacher's life cycle) and to graduation and experiences (teacher's qualification). Therefore, this work has as an objective identify the relation between the adoption of categories of active methodologies, the teacher's life cycle and the teacher's qualification in teaching in Undergraduate Accounting. To make this research, applied an online questionnaire to teachers of courses on Undergraduate Accounting in Brazil, where it got 441 valid answers. The data was analyzed descriptive and by the variance analysis (ANOVA), to compare the average of adoption to the variables studied. The results points that the adoption of categories of active methodologies is positively related to the teacher's life cycle, academic and professional experiences and pedagogical graduation (teacher's qualification). The main contribution of this study is to provide to decision makers of higher education institution, a tool that subsidizes new instructional strategies, while makes it possible to make a diagnosis of the faculty and consequently the generation of strategies for the institution to promote the teacher's development, with the intent to make better professionals. Ergo, from the institutional contribution, it is reached a personal contribution, in which, teachers that expand the pedagogical knowledge obtain, through the adoption of auxiliary active methodologies in the development of abilities and attitudes (soft skills), in addition to technical competences (hard skills) demanded of the accounting professional, such as, communication skills, critical thinking, collaboration and problem resolve.

Keywords : Active Methodologies. Teacher's Life Cycle. Teacher's Qualification.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis no Brasil no ano de 2017	45
Tabela 2 - Graduação dos docentes	62
Tabela 3 - Titulação dos docentes	62
Tabela 4 - Titulação por Categoria Administrativa da IES	64
Tabela 5 - Titulação, Categoria Administrativa da IES e Regime de Trabalho	64
Tabela 6 - Categoria administrativa da IES por atividade paralela à docência	65
Tabela 7 - Categoria administrativa da IES por certificação profissional	66
Tabela 8 - Certificação Profissional, IES e Experiência Profissional	66
Tabela 9 - Formação Pedagógica Inicial e Titulação	67
Tabela 10 - Formação Pedagógica Continuada e Titulação	68
Tabela 11 – Distribuição dos Docentes quanto ao Ciclo de Vida Docente	69
Tabela 12 - Fases do Ciclo de Vida Docente por Titulação	70
Tabela 13 - Ciclo de Vida Docente por Regime de Trabalho	71
Tabela 14 – Ciclo de Vida Docente, IES e Experiência Paralela à Docência	72
Tabela 15 – Ciclo de Vida Docente, Titulação e Formação Pedagógica Inicial	73
Tabela 16 – Ciclo de Vida Docente, Titulação e Formação Pedagógica Continuada	74
Tabela 17 - Ciclo de Vida, Experiência Profissional e Certificação Profissional	76
Tabela 18 - Média de adoção das metodologias investigadas	77
Tabela 19 - Média de Adoção das Metodologias Ativas e Ciclo de Vida Docente	78
Tabela 20 – Resultado ANOVA – Metodologias Ativas e Ciclo de Vida Docente	83
Tabela 21 - Média de Adoção das Metodologias Ativas e Titulação	85
Tabela 22 - Resultado ANOVA: Metodologias Ativas e Titulação	86
Tabela 23 – Média de Adoção das Metodologias Ativas e Regime de Trabalho	87
Tabela 24 - Resultado ANOVA - Metodologias Ativas e Regime de Trabalho	89
Tabela 25 – Média de Adoção das Metodologias Ativas e Experiência Acadêmica	90
Tabela 26 - Resultado ANOVA - Metodologias Ativas e Experiência Acadêmica	92
Tabela 27 – Média de Adoção das Categorias de Metodologias Ativas e Experiência Profissional	92

Tabela 28 - Resultado ANOVA - Metodologias Ativas e Experiência Profissional.....	94
Tabela 29 – Média de Adoção de Metodologias Ativas e Certificação Profissional	95
Tabela 30 - Resultado ANOVA - Metodologias Ativas e Certificação Profissional	96
Tabela 31 - Média de Adoção das Metodologias Ativas e Formação Pedagógica Inicial	97
Tabela 32 - Resultado ANOVA - Metodologias Ativas e Formação Pedagógica Inicial	100
Tabela 33 - Média de Adoção das Metodologias Ativas e Formação Pedagógica Continuada	100
Tabela 34 - Resultado ANOVA - Metodologias Ativas e Formação Pedagógica Continuada	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Qualificação Docente	14
Quadro 2 - Categorização das metodologias ativas.....	20
Quadro 3 - Saberes Docentes.....	43
Quadro 4 - Variáveis Sociodemográficas	55
Quadro 5 - Variáveis Metodologias Ativas	56
Quadro 6 - Variáveis Qualificação Docente.....	57
Quadro 7 – Variáveis envolvidas na análise.....	58
Quadro 8 - Relações Identificadas no Estudo.....	104
Quadro 9 - Variáveis para Perfil de Adoção.....	105

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REVISÃO DA LITERATURA	19
2.1	Metodologias Ativas.....	19
2.1.1	Uso da Arte	21
2.1.2	Estratégias Baseadas em Exposição	25
2.1.3	Problematização.....	28
2.1.4	Dinâmicas	30
2.1.5	Estudos Correlatos	33
2.2	Ciclo de Vida Docente.....	37
2.3	Qualificação Docente	44
2.3.1	Qualificação Acadêmica.....	45
2.3.2	Qualificação Profissional.....	48
2.3.3	Qualificação Pedagógica	51
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
3.1	Caracterização da Pesquisa, População, Amostragem e Amostra.....	54
3.2	Variáveis do Estudo.....	55
3.3	Procedimentos de Análise	58
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	61
4.1	Perfil dos docentes.....	61
4.2	Diagnóstico do Ciclo de Vida Docente	68
4.3	Diagnóstico da Adoção de Metodologias Ativas	77
4.4	Adoção de Metodologias Ativas e Ciclo de Vida Docente	78
4.5	Adoção de Metodologias Ativas e Qualificação Acadêmica	84
4.6	Adoção de Metodologias Ativas e Qualificação Profissional	90
4.7	Adoção de Metodologias Ativas e Qualificação Pedagógica.....	96
4.8	Síntese das Conclusões acerca das Hipóteses	103
4.9	O Perfil de Adoção das Metodologias Ativas	105

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	112
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ETICA EM PESQUISA (CEP)	122
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	129
	APÊNDICE B – CARTA CONVITE AOS COORDENADORES E DOCENTES.....	134

1 INTRODUÇÃO

O estudo do ciclo de vida humano é recente e possui várias ramificações (NÓVOA, 2000). Dentro do ciclo de vida humano pode-se estudar diversas fases da vida do ser, sendo a fase profissional uma ramificação proposta por Nóvoa (2000). Ao se voltar a atenção para a carreira de professor, traz-se à luz a definição do ciclo dos estágios da carreira do docente.

O ciclo de vida docente pode ser definido como “a estruturação do ciclo de vida profissional dos professores” (HUBERMAN, 2000, p. 37). A proposta da estruturação do ciclo de vida docente é apresentar os direcionamentos traçados pelo professor ao longo de sua carreira e as implicações motivacionais que determinam essa direção (HUBERMAN, 2000).

Na literatura acerca do ciclo de vida docente existem vários modelos propostos por diversos autores, dentre os quais se destacam os achados de Huberman (2000), Gonçalves (2000) e Moita (2000). Cada um desses modelos apresenta fases (estágios) e intervalos temporais (intervalo de tempo em anos relativos à cada fase) diferentes. Ademais, compartilham o uso da carreira do professor como direcionador para estruturação dos modelos.

Inicialmente, as pesquisas a respeito dessa temática se baseavam apenas no estudo dos primeiros anos da carreira docente, o que implicava na não exploração do comportamento do professor ao longo de sua carreira. Diante disso, nos últimos anos e com a maior investigação do tema, passou-se a analisar a carreira em seus vários estágios de desenvolvimento (HUBERMAN, 2000).

Entender os motivadores que levaram uma pessoa a escolher a carreira docente se faz importante na definição e entendimento de cada fase do ciclo de vida docente. Nesse sentido, Bazani e Miranda (2018) afirmam que esses motivadores podem variar de acordo com o nível do ensino. Ao considerar o ensino em nível superior, os autores alegam que pode haver variações dos aspectos motivacionais de acordo com o curso analisado. Contribuindo com essa visão, Baroneza e Silva (2007) apontam que os docentes universitários, em geral, possuem formação acadêmica e não pedagógica, podendo iniciar a carreira de professor sem ao menos uma experiência para esse fim. Baroneza e Silva (2007) complementam alegando que a formação acadêmica se faz suficiente para a prática da docência.

À medida que o professor vai galgando os estágios do ciclo de vida docente, passam-se os anos e, como consequência, o perfil do estudante com que o professor trabalha também pode mudar. Farias e Carvalho (2016) evidenciam que a entrada de estudantes que compreendem a geração Y no ensino superior faz com que sejam desenvolvidas ações que

tornem o ensino mais inovador e dinâmico. Nesse sentido, Silva e Miranda (2018), alegam que o cenário atual do ensino superior traduz a entrada de uma nova geração de estudantes. Para os autores, o estudante universitário se tornou mais empreendedor, autônomo e assume grande relevância no processo de aprendizagem. O professor deve se adaptar ao novo perfil do universitário. Dessa forma, estudar o estágio de carreira do docente permite entender os motivadores que o levam a realizar determinadas escolhas, como por exemplo, vínculo a atividades administrativas, pesquisas e busca por métodos e estratégias a serem utilizadas em sala de aula.

No que tange às metodologias em sala de aula, Huberman (2000) e Araújo et al. (2014) apontam que há um momento na carreira que o professor é mais propenso a adotar novos métodos. Nesse sentido, os autores apontam que ao passo que o docente se sente mais familiarizado com sua atividade de professor, mais aberto a experimentar novos métodos em sala de aula ele se torna. Assim, pesquisar acerca dos estágios do ciclo de vida docente pode apontar um momento na carreira do professor em que há maiores chances de adoção de métodos em sala de aula que extrapolem a aula expositiva tradicional.

A fim de transformar o ambiente de ensino, no intuito de incorporar a nova geração de estudantes, surgiu o conceito de metodologias ativas de aprendizagem (SCHMITZ, 2016). Para Mitre et al. (2008) metodologias ativas podem ser definidas como um conjunto de métodos de ensino que busca desenvolver a aprendizagem do estudante, tornando-o ativo na construção do conhecimento, ou seja, alterando o tradicional formato em que o professor explana e o estudante, em uma postura passiva, pouco ou nada contribui.

Estudar as metodologias ativas se faz necessário quando se analisa o cenário da educação em Ciências Contábeis. As metodologias ativas não são soluções para todos os possíveis desafios criados com a chegada da nova geração de alunos nas universidades (Ott et al., 2011), contudo, estudar novos métodos de ensino alinha-se com o desenvolvimento contínuo da ciência em virtude das necessidades de transformação da profissão do contador, dos requisitos de conhecimentos e das habilidades e atitudes desse profissional no ambiente de trabalho (NEEDLES JUNIOR et al., 2001).

Há dois termos muito citados na literatura para retratar metodologias ativas, são eles: metodologias ativas de aprendizagem e metodologias ativas de ensino. Para efeitos de padronização, este trabalho tratará os referidos termos somente por metodologias ativas.

Existem diversas metodologias ativas no contexto literário, entretanto, a fim de direcionar esta pesquisa, as mesmas foram agregadas, de acordo com o proposto por Leal, Miranda e Casa Nova (2017a), em quatro categorias: (i) uso da arte (storytelling,

dramatização, roleplay e filmes); (ii) estratégias baseadas em exposição (aula expositiva dialogada, seminários e sala de aula invertida, sendo esta última, em linha com Bergman e Sams (2016)); (iii) problematização (Problem Based Learning e método do caso); e (iv) dinâmicas (grupo de verbalização e grupo de observação (GVGO), painel integrado e debate). A escolha por essas metodologias ativas se justifica na tratativa dada por Leal, Miranda e Casa Nova (2017b), que as analisaram no contexto do ensino de Contabilidade.

Para Cittadin et al. (2015) a aplicação de metodologias ativas no ensino de Contabilidade aumentou a percepção dos professores em relação ao envolvimento dos estudantes nas aulas. Em linha, Guimarães et al. (2016) também realizaram estudos voltados para a temática no ensino de Contabilidade e concluíram que a aplicação de metodologias ativas fez aumentar o envolvimento do estudante no processo de aprendizagem.

Ainda acerca da temática voltada para o ensino de Contabilidade, Guerra e Teixeira (2016) analisaram o reflexo da aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no desempenho dos estudantes de Ciências Contábeis. Para os autores, a adoção de metodologias ativas não reflete diretamente no quesito notas, mas faz melhorar a assiduidade em sala de aula, mostrando mais envolvimento do estudante.

Oliveira Neto e Chioratto (2017) estudaram a percepção crítica e reflexiva de graduandos em Ciências Contábeis no que tange ao modelo de sala de aula invertida. Os autores inverteram a sala de aula utilizando recursos tecnológicos, como por exemplo, o ambiente virtual de aprendizagem Moodle®, e concluíram que a adoção dessa metodologia se fez turbulenta, com vários questionamentos, mas o produto resultante foi de melhoria nas notas. O fato de ter tido uma aplicação turbulenta pode revelar que os estudantes se envolveram com o proposto e buscaram desenvolver a técnica de maneira correta, enfrentando, assim, as possíveis limitações da metodologia proposta.

Por meio dos resultados expostos, é possível perceber que quando o estudante é envolvido por métodos ativos, melhora sua assiduidade em sala de aula. Ademais, o uso de metodologias ativas em sala de aula, pode promover, além da construção do conhecimento técnico e teórico (*hard skills*), o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes (*soft skills*). Nesse sentido, Oliveira Neto e Chiorato (2017) apontam que o mercado de trabalho do contador demanda um novo perfil profissional e que as metodologias ativas podem ser uma alternativa ao método tradicional na busca pela formação de pessoas mais capacitadas a enfrentarem os desafios e as complexidades da dinâmica atual do mundo.

Ademais, a International Federation of Accountants (IFAC, 2010), enfatiza que o estudante no ambiente acadêmico deve ser capaz de adquirir conhecimentos, habilidades,

valores, éticas e atitudes profissionais que reflitam no desenvolvimento profissional do contador. Dessa forma, o órgão destaca que os conhecimentos devem ser voltados para a área de negócios e tecnologia, somadas as habilidades intelectuais, técnicas, pessoais, interpessoais, organizacionais e de comunicação.

Dessa forma, a temática metodologias ativas é relevante e bem ampla, podendo ser aplicada em várias áreas do conhecimento, com desdobramentos para estudos voltados para professores e/ou estudantes. Contudo ainda existem oportunidades de contribuições para a literatura que a cerca, por exemplo, o entendimento da relação entre a adoção de metodologias ativas, o ciclo de vida docente e a qualificação docente, no âmbito do ensino de graduação em Contabilidade.

A experimentação de novos métodos em sala de aula pode estar vinculada ao momento da carreira do professor (Huberman, 2000) e à necessidade de adequação do ensino ao desenvolvimento de habilidades e atitudes nos estudantes (IFAC, 2010). Contudo, alinhado a esses pontos, pode-se destacar aspectos ligados à formação do professor, suas experiências e conhecimentos pedagógicos. Desse modo, se faz relevante conhecer as qualificações do professor de Ciências Contábeis no intuito de delinear o quão a adoção das metodologias ativas pode estar relacionada aos aspectos de formação e às experiências do professor, ou seja, à qualificação docente.

A qualificação docente é uma temática em discussão no âmbito das Ciências Contábeis, derivada da crescente oferta de cursos de pós-graduação dessa área no país e da preocupação com o ensino e a pesquisa (MIRANDA; CASA NOVA; CORNACHIONE JÚNIOR, 2013). Dessa forma, os autores apontam que a qualificação docente pode ser entendida por meio do estudo da titulação e tempo de dedicação à docência (qualificação acadêmica), pelo tempo de experiência em sala de aula, pela experiência como profissional no mercado de trabalho ou por possuir certificações profissionais (qualificação profissional). Além disso, os autores afirmam que faz parte do estudo da qualificação docente o entendimento acerca da formação pedagógica do professor, seja ela inicial ou continuada. Assim, no Quadro 1 são apresentados os eixos das qualificações docente e as variáveis relacionadas a cada vertente.

Quadro 1 - Qualificação Docente

Qualificação	Aborda
Qualificação Acadêmica	Titulação e regime de trabalho
Qualificação Profissional	Experiência acadêmica e profissional
Qualificação Pedagógica	Formação pedagógica inicial ou continuada

Fonte: Elaboração própria.

A qualificação acadêmica tem por objetivo a formação de pesquisadores. Assim, os cursos de pós-graduação em nível de doutorado têm que garantir que a pesquisa contribua com o desenvolvimento da área de Ciências Contábeis. Então, a pesquisa assume papel importante no processo de ensino e aprendizagem (MIRANDA, CASA NOVA, CORNACHIONE JÚNIOR, 2013; KACHELMEIER, 2002).

A qualificação profissional em Ciências Contábeis surge do alinhamento das práticas de mercado com a formação acadêmica. Para Association to Advanced Collegiate Schools of Business - AACSB (2006), o profissional é considerado qualificado academicamente quando possui, ao menos, a titulação de mestre alinhada com as práticas profissionais. Nos Estados Unidos, o caminho da qualificação profissional se dá por meio de uma certificação profissional, como por exemplo, a Associate of Chartered Accountants (ACA) (MARSHALL et al., 2010). Outras certificações importantes na área contábil, no mundo e no Brasil, são o AICPA (American Institute of Certified Public Accountants), o CERTIFR (Certificate in International Financial Reporting), o CNAI (Cadastro Nacional de Auditores Independentes), o CNPC (Cadastro Nacional de Peritos Contábeis) e o próprio registro no CRC (Conselho Regional de Contabilidade).

A qualificação pedagógica é o terceiro eixo da qualificação docente e engloba os aspectos de formação pedagógica do professor. Apenas as formações acadêmica e profissional não garantem habilidades pedagógicas de transmissão do conhecimento entre estudante e professor (CASTANHO, VEIGA 2002; FARIA, 2003; SEVERINO, 2009). A qualificação pedagógica tem como finalidade discutir e criar estratégias para a educação, como por exemplo, os objetivos, os formatos de ensino, o envolvimento com a sociedade e o compromisso com os estudantes (MIRANDA; CASA NOVA; CORNACHIONE JÚNIOR, 2013).

Nesse contexto e, considerando: (i) que os estágios do ciclo de vida docente englobam aspectos motivacionais distintos ao longo dos anos de carreira; (ii) mudança do perfil dos estudantes e, conseqüentemente, necessidade dos docentes buscarem novas estratégias de ensino para atender esse perfil; (iii) estudos que demonstram que as metodologias ativas podem auxiliar os estudantes em aspectos de melhoria do desempenho acadêmico, desenvolvimento de habilidades e atitudes; (iv) que as áreas de qualificação docente podem refletir diferentes possibilidades de atuação, inclusive, complementares; (v) que a adoção de metodologias ativas, por parte dos docentes, pode estar associada aos estágios do ciclo de vida docente e/ou ser influenciada pela qualificação docente, devido às motivações presentes em cada estágio da carreira e às competências desenvolvidas em cada área de formação; e (vi)

escassez de estudos que busquem explicar essa associação e/ou influência, notadamente no âmbito do ensino de graduação em Contabilidade, recentemente impactado pela convergência às normas internacionais de Contabilidade, tem-se para direcionar a presente pesquisa, a seguinte questão **Qual a relação entre a adoção das categorias de metodologias ativas, o ciclo de vida docente e a qualificação docente no ensino de graduação em Contabilidade?**

Desse modo, o objetivo desta pesquisa é identificar a relação entre a adoção das categorias de metodologias ativas, o ciclo de vida docente e a qualificação docente no ensino de graduação em Contabilidade. Para alcançar o objetivo proposto, a pesquisa tem como foco os docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, dispersos em instituições de ensino públicas e privadas. Esse estudo considera todos os professores que ministram disciplinas nos cursos de graduação em Ciências Contábeis e não somente os que ministram aulas especificamente de Contabilidade. Isso, porque, todos fazem parte da formação do contador.

Na perspectiva dos estudantes, estudos com os realizados por Cittadin et al. (2015), Guerra e Teixeira (2016) e Oliveira Neto, Gomes e Tilton (2016) já demonstraram que a adoção de metodologias ativas pode auxiliar em elementos relacionados à melhoria de desempenho, além da diminuição do absenteísmo, desenvolvimento de habilidades de comunicação, verbalização, busca pelo conhecimento, relações interpessoais, uma vez que, há evidências de que as salas de aulas se tornaram espaços heterogêneos com presença de diversos perfis de estudantes.

A mudança do perfil do estudante ingressante nas instituições de ensino superior (ingresso da geração Y) e as demandas de mercado por um profissional contábil capaz de realizar julgamento e tomada de decisão exigem que as próprias instituições de ensino reflitam como deve ser o papel do docente em sala de aula, a fim de atender as demandas esperadas do profissional em formação (NOGUEIRA et al., 2012). Nesse sentido, a reflexão acerca das estratégias de ensino em sala de aula pode impactar no perfil do profissional formado, uma vez que a adoção de estratégias que fogem da aula expositiva tradicional pode desenvolver nos estudantes habilidades de comunicação, trabalho em grupo, criatividade etc.

De forma complementar, tem-se o exposto pela *International Accounting Education Standards Board* – IAESB (2010) que a mudança do perfil do aluno de graduação em Ciências Contábeis leva as instituições de ensino (e, por consequência, os docentes) a necessidade de desenvolverem nos estudantes conhecimentos, habilidades e atitudes, visando seu sucesso profissional (OTT et al., 2011).

A abordagem das temáticas propostas por esse estudo se torna relevante ao passo que as salas de aulas cada vez mais se tornam heterogêneas, com perfis de alunos diferentes, em que há evidente necessidade das instituições de ensino promoverem novas formas de ensinar, que consigam motivar e tornar o aluno ativo no processo de construção do conhecimento. Diante disso, o professor tem um papel fundamental, pois é a partir dele que a adoção de novos métodos de ensino pode se fazer presente em sala de aula. Assim, ao se voltar para o estudo acerca da adoção das metodologias ativas, para conhecer o perfil do professor baseado no momento profissional em que se encontra, para suas formações e experiências, poderá ofertar um panorama de como se dá o uso de métodos ativos em salas de aula de cursos de graduação em Ciências Contábeis.

Em meio às discussões levantadas neste estudo, contribuições práticas poderão ocorrer, à medida que os gestores das instituições de ensino superior poderão promover a aplicação de metodologias ativas nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, pautada no perfil docente de maior propensão de adoção. Além disso, esses gestores poderão incentivar a inclusão dessas estratégias nas práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes nos cursos de graduação em Ciências Contábeis.

Essa pesquisa está estruturada conforme a Figura 1.

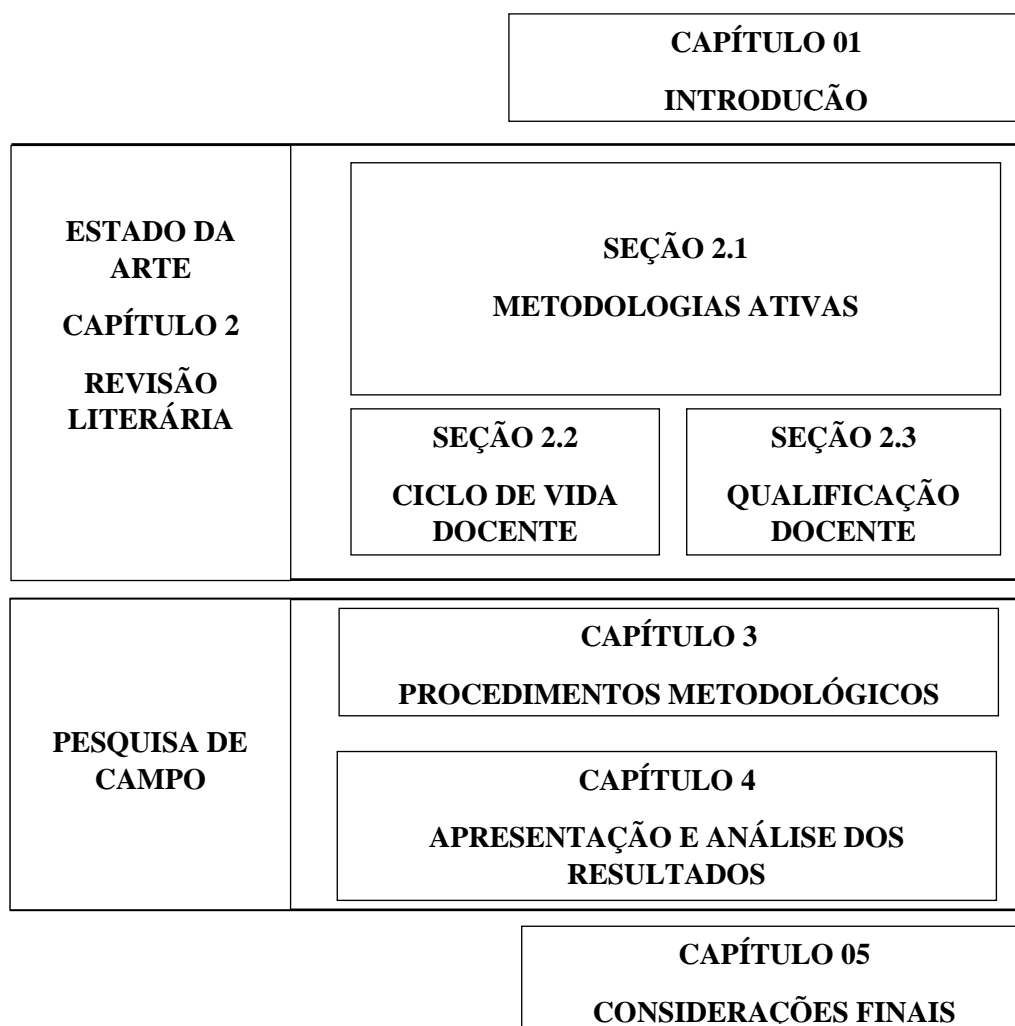


Figura 1 – Estruturação temática do trabalho

Fonte: Elaboração própria.

Em apêndice encontram-se o instrumento de coleta de dados (questionário) e as cartas convites enviadas para os coordenadores e docentes dos cursos de graduação em Contabilidade.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Esse capítulo está estruturado em três seções e busca apresentar as temáticas desenvolvidas neste estudo. Na primeira seção são abordadas as metodologias ativas. Na segunda seção são levantadas as definições e a estruturação acerca do ciclo de vida docente. E, na terceira seção, é apresentado o conteúdo relativo à qualificação docente.

2.1 Metodologias Ativas

O ensino superior é responsável por formar os cidadãos que irão dar as diretrizes para o desenvolvimento da sociedade (GUIMARÃES et al., 2016). Segundo Pinheiro et al. (2011) as universidades são vistas como formadoras de pessoas capacitadas em servir a sociedade com inovação, propagação do conhecimento e avanço tecnológico. Com isso, o olhar para a formação do estudante está cada vez maior.

Com a crescente demanda da sociedade por profissionais que estejam capacitados em resolver os problemas do dia a dia, a formação de pessoas no ensino superior deve buscar refletir esse perfil desejado pela sociedade. Dessa forma, Barbosa e Moura (2013) apontam que o tradicional modelo de ensino, no qual o professor é o ator principal e ativo na construção do conhecimento, está em desacordo com o esperado pelo mercado, uma vez que, por meio desse modelo, não se desenvolve no estudante a capacidade de expressão, postura crítica, trabalho em grupo, capacidade de síntese e de aceitação de opiniões contrárias.

Em linha ao apontado por Barbosa e Moura (2013), Lopes (2003) salienta que o ensino tradicional é pautado em aulas expositivas e afirma que este modelo não é capaz de gerar conhecimento duradouro para o estudante, por não fomentar a troca de conhecimento e diálogo entre o estudante e professor, criando, assim, um ambiente pautado no monólogo do docente. Para Matos (1975) a aula expositiva pode ser conceituada como o trabalho do professor em definir um assunto, analisá-lo e explicá-lo.

Nessa perspectiva, Gil (2006) defende que a aula expositiva é o processo no qual o professor transmite informações para os estudantes por meio da verbalização. Para Morán (2013) o ensino tradicional é a aplicação de ferramentas didáticas como escrita, expressão oral e recursos visuais que, para serem proveitosas, devem ser combinadas de forma que o excesso de uma em detrimento a outra não atrapalhe a construção de conhecimento.

Com a aula expositiva não conseguindo transformar o ambiente e a postura dos atores (estudante e professor) em sala de aula, surgiram as metodologias ativas. Para Silva e Scapin (2011) as metodologias ativas podem ser definidas como métodos ou técnicas de ensino-aprendizagem que transformam o ambiente de aula, ao passo que os papéis de professores e estudantes são alterados. Conforme tais autores, se concretiza o uso de metodologias ativas quando o discente passa a ser um ator ativo na construção do conhecimento e o professor passa a ser um direcionador do processo de aprendizagem.

Morán (2013) considera que para aplicação de métodos ativos, se faz necessário, anteriormente, conhecer o por que está se buscando aplicar a técnica e quais objetivos devem ser cumpridos ao final da aplicação. Nessa linha de raciocínio, Oliveira Neto e Chioratto (2017) destacam que não existe uma metodologia ativa melhor que a outra, o que ocorre é que o resultado da aplicação vai depender da escolha certa do método para o objetivo definido.

Existem diversas metodologias ativas tratadas pela literatura. Para efeito de sumarização das metodologias ativas abordadas, utilizou-se uma adaptação às categorias apresentadas por Leal, Miranda e Casa Nova (2017a). Essa categorização visa agrupar metodologias ativas que apresentam objetivos, benefícios e pontos de atenção em comum. Os autores apontam que existem quatro categorias, as quais são demonstradas no Quadro 2.

Quadro 2 - Categorização das metodologias ativas

Categoria	Metodologias Ativas	Benefícios	Pontos de Atenção
Uso da Arte	Storytelling, Dramatização, Roleplay, Filmes	Estimular a imaginação, promover a interação, estimular habilidades de comunicação, resolução de conflitos além de gerar uma experiência simulada	Requer tempo de preparação do docente; requer o docente perceber o melhor tema para aplicação. É um mecanismo de avaliação e envolvimento da turma.
Estratégias Baseadas em Exposição	Aula Expositiva Dialogada, Seminários, Sala de Aula Invertida*	Fácil adaptação a diferentes ambientes	Se não houver estímulos por parte dos demais colegas e docentes, os estudantes podem permanecer na zona de conforto.
Problematização	Problem Based Learning, Método do Caso	Com um contexto exposto o conhecimento ganha mais significado, interdisciplinaridade, trabalho em equipe, senso de responsabilidade, tomada de decisão	Turmas muito grandes podem inviabilizar. O professor tem que buscar manter a turma envolvida e participante das discussões.
Dinâmicas	GVGO, Painel Integrado, Debate	Estimula a comunicação, promove a interação, estimula as habilidades de liderança, estimula o respeito a opiniões de outras pessoas	Turmas muito grandes podem inviabilizar. Faz necessário ter um ambiente que permite mudança de layout. O professor deve explicar bem para os estudantes o funcionamento da técnica.

Nota: A sala de Aula Invertida abordada nessa pesquisa aplica o recurso de gravação de aula em vídeo. Fonte: Adaptado de Leal, Miranda e Casa Nova (2017a)

Leal, Miranda e Casa Nova (2017a) definem cada categoria como sendo:

- **Uso da Arte:** Responsável por atribuir elementos imaginários, lúdicos na construção do conhecimento, buscando o desenvolvimento da comunicação e expressão dos estudantes.
- **Estratégias Baseadas em Exposição:** É o agrupamento responsável por reunir técnicas que utilizam elementos do ensino tradicional, entretanto, pode-se atribuir uma nova roupagem, no qual os estudantes se tornam sujeitos ativos na construção do conhecimento.
- **Problematização:** Essa categoria reúne estratégias que trabalham a construção do conhecimento pautando-se em problemas reais ou simulados, buscando desenvolver nos estudantes o senso crítico e a tomada de decisão.
- **Dinâmicas:** É responsável por reunir técnicas que utilizam de situações que envolvem os estudantes em atividades em sala que estimulam a capacidade de relação interpessoal e a comunicação.

Visto isso, faz-se importante entender a aplicabilidade de cada categoria, trazendo uma visão geral sobre as metodologias que as compõem. Assim, as próximas seções seguirão a ordem de apresentação presente no Quadro 1.

2.1.1 Uso da Arte

A categoria uso da arte foi proposta por Leal, Miranda e Casa Nova (2017a) para agrupar metodologias ativas que possuem benefícios e pontos de atenção em comum. Logo, são metodologias componentes dessa categoria: *storytelling*, dramatização, *roleplay* e filmes.

O *Storytelling* - contação de histórias - é uma metodologia ativa que se destaca como um dos métodos de comunicação mais antigos e utilizados pela humanidade (MARQUES; MIRANDA; MAMEDE, 2017). Em linha, Cogo (2011) aponta que a contação de histórias foi responsável pela experimentação das palavras e pelo desenvolvimento da habilidade verbal em lugar da expressão rupestre. Para Allen e Acheson (2000) essa metodologia é uma forma de transmissão de conhecimento.

Adicionalmente, Brooks (1997) aponta ao *storytelling* a capacidade de descrição de um fato, real ou fictício, a fim de transmitir conhecimento e construir uma relação casual entre diferentes pessoas e fatos. Marques, Miranda e Mamede (2017) asseveram que a contação de histórias, desde seu surgimento até o presente, tem um papel muito importante para o registro de fatos históricos, promoção da educação, ensinamento de valores culturais e compartilhamento de experiências. Nesse sentido, os autores destacam que essa metodologia é

capaz de captar a atenção das pessoas por meio de relato de situações reais ou imaginárias, mas com o intuito de promover a educação e a formação.

A aplicação do *storytelling* no âmbito educacional pode acontecer tanto por parte do professor quanto dos estudantes. Define-se a contação de histórias por parte do professor como um método capaz de levar o discente ao imaginário, fazendo com que o estudante possa, ao fim da contação, debater sobre o tema abordado na história. Por outro lado, quando se tem o estudante como o contador de histórias, configura-se, também, como metodologia ativa, uma vez que, o estudante deverá buscar conhecimentos teóricos acerca da temática sob sua responsabilidade para construção da história. Durante a contação, o discente torna-se responsável por contar a história e, após, centra-se no debate da temática retratada (MARQUES; MIRANDA; MAMEDE, 2017).

Essa metodologia ativa pode ser aplicada a qualquer nível educacional e a qualquer estudante, desde que a linguagem e a forma de realizar a contação sejam adaptadas ao público presente. Além disso, é uma técnica que colabora com a alocação do conhecimento na memória a longo prazo, fazendo com que o estudante consiga lembrar dos fatos e, possivelmente, da temática abordada por muito tempo (MARQUES; MIRANDA; MAMEDE, 2017).

Continuando com exposição das metodologias relativas à categoria uso da arte, tem-se a dramatização. Essa metodologia surgiu a partir do conceito das técnicas psicodramáticas. De acordo com Medeiros e Queiroz (2017), as técnicas psicodramáticas são responsáveis por compreender e desenvolver o indivíduo, à medida que as experiências possam ser recriadas.

Como metodologia de ensino, a dramatização tem como pontos fortes: colocar o estudante como protagonista na construção do conhecimento; promover a interdisciplinaridade dos conteúdos abordados; dar oportunidade para que o docente trabalhe com situações e problemas; estimular os estudantes na busca por possíveis soluções, além de estimulá-los a se comunicar em público (MEDEIROS; QUEIROZ, 2017).

Ao adotar a dramatização como estratégia de ensino, o professor cria um ambiente de representação de uma realidade ou situação-problema, de modo que é sua responsabilidade conduzir o discente ao lúdico, a fim de potencializar a assimilação de novos conhecimentos. Nesse sentido, cabe ao docente: definir um roteiro para as cenas propostas, esclarecer as dúvidas em relação ao desenvolvimento da metodologia, bem como dos seus objetivos educacionais, além de criar um ambiente favorável à dramatização, para que os estudantes se sintam confortáveis para encenar. Logo, o papel do docente é atuar como um facilitador,

direcionando os estudantes no desenvolvimento da dramatização (MEDEIROS; QUEIROZ, 2017).

No que tange aos objetivos educacionais, a dramatização é capaz de fornecer ao discente uma compreensão melhor do conteúdo visto outrora; relembrar conceitos trabalhados anteriormente; treinar a explanação em público e a espontaneidade do estudante; melhorar as relações sociais e fomentar no estudante a busca por conteúdos adicionais para a construção da cena.

Como na dramatização o estudante tem que retratar uma problematização ou situação em público, isso exige dele um maior empenho para com o desenvolvimento da metodologia. Nesse sentido, dentre as principais habilidades desenvolvidas com o uso da mesma, destacam-se: a capacidade de improvisar; a espontaneidade e a criatividade; o autoconhecimento. Além dessas habilidades, a dramatização contribui para a fixação de conteúdo, para o desenvolvimento interpessoal, pensamento crítico e reflexivo em relação às situações expostas.

Os profissionais de Ciências Contábeis, assim como os profissionais das demais áreas voltadas para os negócios, podem se deparar com situações no mercado de trabalho que irão exigir aplicação da dramatização (por exemplo, ao terem que enfrentar processos seletivos). Por isso, para esse público, a técnica se mostra ainda mais adequada no contexto educacional, uma vez que ela desenvolve a explanação de ideias, a comunicação em público, a organização, o planejamento, bem como o contato com a diversidade de interesses (MEDEIROS; QUEIROZ, 2017). Ademais, Santos (2013) conclui que a dramatização é uma metodologia inovadora e ativa, contudo ainda é pouco explorada no âmbito educacional.

Outra metodologia contida na categoria de uso da arte é o *Roleplay*. Essa metodologia pode ser explicada como um jogo de papéis, pautados na simulação, que desenvolve no ambiente acadêmico a comunicação e a interação (SOUZA, 2006; CASA NOVA; SOUSA, 2010). Para Cechin (2002), o *roleplay* é uma metodologia na qual os indivíduos são levados a um paralelismo da realidade, uma vez que assumem papéis diferentes. Conforme o autor, além de estimular o lúdico e a representação de um papel como um ator, o *roleplay* mergulha o participante em um ambiente descontraído. Adicionalmente, Richter (1998) afirma que essa metodologia transforma as salas de aula, tornando os estudantes mais ativos, menos inibidos e mais comprometidos em participar e contribuir com a construção do conhecimento.

Por ser uma metodologia relacionada ao lúdico e tratar de representação, muito se pode confundir com a técnica dramatização. Nesse sentido, Moreno (1975) destaca que o

roleplay se diferencia da dramatização pelo fato de que, quando se faz um jogo com papéis não há, necessariamente, encenação. Para o autor, o jogo de papéis é uma representação.

O *roleplay*, assim como as outras metodologias, possui objetivos educacionais. Assim, para Koudela (2016) a aplicação dessa metodologia no ensino de Contabilidade está ligada ao desejo do docente de estimular a interatividade e a sociabilidade entre os discentes. Em linha, Kolb (2014) afirma que o *roleplay* é um tipo de metodologia que desenvolve no discente a aprendizagem vivencial. De acordo com o autor, essa aprendizagem exige o envolvimento do estudante com o objetivo proposto e, posteriormente, a análise crítica da situação representada. Desse modo, o autor aponta que, para que o aprendizado seja alcançado, o estudante deve desenvolver habilidades que permeiam o envolvimento com novas experiências, reflexões e observações, criação de novos conceitos e utilização das teorias para tomada de decisão.

A maior dificuldade na aplicação do *roleplay* como estratégia de ensino é a resistência que alguns estudantes têm em desenvolver a atividade. A experiência foi relatada por Miranda et al. (2012b) e expôs a dificuldade de incentivar os estudantes a participar, pois eles se sentem desinteressados e, muitas vezes, não estudam para ter conhecimento do tema abordado como orientado pelo docente. Outro revés apontado pelos autores é que os estudantes se sentem intimidados com a exposição aos colegas.

Ainda assim, os resultados da aplicação do *roleplay* tem se mostrado positivos. A exemplo, tem-se a pesquisa de Casa Nova e Souza (2010) que indica que a aplicação do *roleplay* para a Contabilidade contribui para o aprendizado de atitudes e comportamento, além de trabalhar habilidades de comunicação, pesquisa e empatia. Por fim, a principal ineficiência observada pela pesquisa advém de falhas de planejamento, consequências da gestão feita pelo docente.

A metodologia que emprega filmes é a última categorizada como uso da arte. Essa metodologia ajuda na construção de uma realidade paralela aos livros, mas que, se aplicada de forma correta, consegue fazer a associação do conteúdo, estimulando, assim, o domínio efetivo dos estudantes (COLAUTO et al., 2017).

A utilização de filmes no processo de aprendizagem pode ser feita sob várias vertentes. É possível aplicar a metodologia sob a ótica dos estudos de casos, da experimentação, das metáforas, das sátiras, do simbolismo, sendo que a premissa para aplicação dessa metodologia é promover ao estudante o momento para realizar as conexões com a teoria estudada (MENDONÇA; GUIMARÃES, 2008).

Alinhado a isso, Colauto et al. (2017) também analisam o papel do estudante ao estar diante de filmes. Para os autores, a aplicação do método fomenta a discussão em sala, uma vez que é criado um ambiente em que a teoria aprendida é retratada. Assim, o estudante passa a desenvolver sua capacidade interpretativa e crítica diante de uma situação.

Por fim, a experiência do docente é relevante para aplicação da metodologia. Os professores devem buscar relacionar o conteúdo teórico com filmes completos ou trechos que sejam apropriados para ampliar o conhecimento teórico construído. O papel do docente não se limita ao fato de escolher o filme. O professor deve estimular as discussões e reflexões no pós-filme, além de estimular a busca por fontes complementares de leitura afim de fortificar a construção conhecimento (COLAUTO et al., 2017).

2.1.2 Estratégias Baseadas em Exposição

A categoria estratégias baseadas em exposição foi proposta por Leal, Miranda e Casa Nova (2017a) para agrupar as seguintes metodologias ativas: aula expositiva dialogada e seminários. Nota-se que, neste estudo, para essa categoria, ocorreu a inclusão da sala de aula invertida, definida por Bergmann e Sams (2016).

A primeira metodologia refere-se à aula expositiva dialogada. Nesse sentido, primeiramente, se faz importante definir a aula expositiva tradicional para, então, contrapor com sua versão dialogada. Para Matos (1975) a aula expositiva pode ser conceituada como a atuação somente do docente na construção do conhecimento, logo, o professor é responsável pela seleção de uma temática, sua explanação e conceituação, tornando-se o único ator ativo nesse processo. Em complemento, Lopes (2003) afirmou que a aula expositiva não deve ser desprezada, mas sim transformada. Surge, então, o conceito de aula expositiva dialogada.

A aula expositiva dialogada é um método de ensino que transforma o ambiente tradicional de exposição em um ambiente voltado para o diálogo, onde a interação entre estudante e professor é fonte de produção de conhecimento e troca de experiências (LOPES, 2003).

A principal diferença entre a aula expositiva e a aula expositiva dialogada se dá na presença do questionamento como princípio da interação entre docente e estudante. Dessa forma, o estudante é questionado a todo momento e deve buscar, por meio do diálogo com o professor, construir o raciocínio. Para Coimbra (2017), a aula expositiva dialogada é um processo no qual o estudante e o professor são sujeitos em aprendizagem, para tal, a troca de conhecimento, experiências e o diálogo entre as partes são elementos fundamentais.

Para que a aula expositiva dialogada seja praticada e que seus objetivos sejam alcançados, Coimbra (2017) apontou algumas variáveis que devem ser observadas. Segundo a autora, num momento anterior à aplicação da estratégia, deve-se executar aulas germinadas, ou seja, momentos de inserção à temática. Além disso, a autora aponta que a metodologia pode ser aplicada a qualquer assunto e disciplina.

Seguindo a contextualização acerca das estratégias de ensino contidas na categoria estratégias baseadas em exposição, tem-se os seminários. Para Malusá, Melo e Júnior (2017, p. 68) essa metodologia pode ser definida como “um grupo de estudo que discute e debate um ou mais temas, que podem ser apresentados por um ou vários estudantes, sob a direção do professor responsável pela disciplina do curso”.

Os seminários permitem que o estudante venha a tomar a direção da construção do próprio conhecimento, pois para apresentação de um determinado tema, exige que sejam feitos estudos para a concatenação das ideias que resultará, em um próximo momento, na apresentação diante de um público (MALUSÁ, MELO; JÚNIOR, 2017). Nesse sentido, o papel do docente passa ser de tutor, moderador e instrutor, selecionando uma temática, sugerindo referências e, durante a apresentação dos discentes, ser responsável por fomentar o debate. Portanto, engana-se quem acha que o papel do professor seja de coadjuvante ou de alguém que terceiriza as responsabilidades (VEIGA, 2003; MALUSÁ; MELO; JÚNIOR, 2017).

Os estudantes fazem diversas críticas a respeito dos seminários, sendo que as principais tangem o preparo e habilidade dos ministrantes em passar o conteúdo e a descontinuidade na explanação, advinda da divisão do trabalho entre os integrantes do grupo (VEIGA, 2003). No entanto, o autor aponta que sua correta aplicação faz com que o estudante se envolva mais com o tema, estimulando, assim, habilidades investigativas, promoção do senso crítico e o diálogo.

Na construção inicial das categorias de metodologias ativas definidas por Leal, Miranda e Casa Nova (2017a), não ocorreu a inclusão da sala de aula invertida. Contudo, o presente estudo defende que tal metodologia faça parte dessa categoria por considerar que ao se analisar a sala de aula invertida desenvolvida por meio de vídeos, o principal ator na exposição do conteúdo é o professor, mesmo que pautado sob a tecnologia. Nesse sentido, Bergmann e Sams (2016) afirmam que a sala de aula invertida surgiu da ideia de gravar todas as aulas que seriam ministradas em sala. Dessa forma, o estudante deveria assistir as aulas gravadas, permitindo a utilização do tempo de sala para explanação de conceitos que ainda ficaram obscuros.

Ainda segundo Bergmann e Sams (2016, p.11) a inversão da sala de aula pode ser entendida como “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula [...]”. Nesse sentido, entende-se que inverter os ambientes em que a explanação de conteúdo será executada não coloca totalmente o estudante em posição ativa, uma vez que o fato da aula estar gravada restringe o papel do professor à responsabilidade de transmitir o conhecimento. Com isso, entende-se que essa técnica está no rol das metodologias ativas pelo fato de estimular o estudante a acessar o conhecimento, contudo, ainda mantém características da aula expositiva no que tange ao papel do docente na transmissão do conteúdo.

Bergmann e Sams (2016) apontam que a sala de aula invertida é um processo que exige treinamento dos estudantes, principalmente no que tange a melhor maneira de assistir os conteúdos online, como por exemplo, uso de repetição de visualização, voltar na progressão do vídeo e, principalmente, a pausa do vídeo para anotação de pontos relevantes.

A inserção de tecnologias no ambiente acadêmico faz com que os desafios enfrentados pelo ensino superior sejam minimizados (VALENTE, 2014). Para Staker e Horn (2012) essa inserção de tecnologias no ambiente acadêmico faz com que se mude a forma de ensinar e aprender, assim, o ensino pautado na aula expositiva é alterado para um ambiente híbrido, no qual estudantes e professores se integram por meio de tecnologias e atividades. Um dos métodos híbridos é a sala de aula invertida (VALENTE, 2014).

A implementação da sala de aula invertida requer tempo e dedicação do estudante e do professor. Do lado do docente, requer o trabalho de identificação do conteúdo, da seleção dos temas a serem abordados, da estruturação do vídeo online, da gravação da aula e disponibilização do conteúdo para os discentes. Do lado dos estudantes, a metodologia aponta como dever de casa assistir o conteúdo disponibilizado quantas vezes for necessário, realizar pausas e anotações, registrar os possíveis questionamentos.

No ensino de Contabilidade existem trabalhos a respeito da sala de aula invertida. Neto e Chioratto (2017) estudaram a efetividade de aplicação da sala de aula invertida em uma disciplina de Contabilidade para a graduação. Os autores basearam o experimento no intensivo uso de tecnologia, no qual os conteúdos eram disponibilizados em um ambiente virtual de aprendizagem denominado Moodle®. Os pesquisadores concluíram que os estudantes sentiram o choque com a mudança de metodologia e como reporte, apontaram a necessidade de uma aula introdutória sobre a temática a ser trabalhada no modelo invertido. Ademais, alinhado com esse *feedback*, os estudantes tiveram dificuldades de realizar as

perguntas, uma vez que alegaram desconhecimento do assunto. Os autores ainda afirmam que a mudança de paradigma de ensino confere uma tensão nos papéis do docente e discente.

Por fim, para que a metodologia seja bem aplicada e traga resultados na construção do conhecimento é requerido que estudantes e professores tenham disciplina e respeitem o processo de execução, seja ele no dever de casa em ver os vídeos ou, no caso do professor, na preparação dos conteúdos online (BERGMANN; SAMS, 2016).

2.1.3 Problematização

A categoria problematização foi proposta por Leal, Miranda e Casa Nova (2017a) para agrupar metodologias que tem como base a utilização de problemas como direcionador da construção do conhecimento. Para tal, abrange as seguintes metodologias ativas: *Problem-Based Learning* (PBL) e Método do Caso.

O *Problem-Based Learning* (PBL), segundo Bragueto e Espejo (2015) pode ser contextualizado como a apresentação de um problema para os estudantes, buscando criar um ambiente motivador, que propicia a investigação e a integração do conhecimento. Essa metodologia tem como objetivo estimular o aprendizado do estudante alinhado com o pensamento crítico, uma vez que o discente deverá apontar uma solução para o problema apresentado no contexto da sala de aula (SOARES et al., 2012).

Embora assumam papéis distintos, o professor e os discentes são protagonistas no processo de construção do conhecimento, o que implica que o comprometimento de ambos é fundamental para que os objetivos educacionais buscados sejam alcançados (SOARES et al., 2012).

Como toda metodologia, o PBL também possui vantagens e limitações em sua aplicação (SOARES et al., 2012). Nesse sentido, Piolla (2001) apresenta as vantagens: aumento do senso de responsabilidade do estudante; estímulo da leitura; estímulo à investigação e resolução de problemas; desenvolvimento do trabalho em equipe; interdisciplinaridade na busca pela solução da problemática e desenvolvimento de um conhecimento mais abrangente.

Em relação às limitações do uso do PBL, Piolla (2001) menciona: que os estudantes não se empenham em buscar a solução do problema, por acreditarem que o professor se encarregará disso; para buscar a solução do problema de forma mais rápida, a fim de assegurar a nota, os estudantes podem recorrer a fontes duvidosas de informação, como sites

de busca livre. Dessa forma, a resolução do problema, bem como a construção do conhecimento se fundamentaria em fontes duvidosas.

Por fim, o fato dessa metodologia colocar o estudante de Contabilidade, por exemplo, em contato com problemas reais, contribui para o desenvolvimento de uma série de habilidades, na qual se destaca a busca por soluções de problemas, que mais tarde poderão ser requeridas enquanto profissional (BRAGUETO; ESPEJO, 2015).

Outra metodologia ativa componente da categoria problematização é o Método do Caso. Para Ikeda et al. (2005) essa estratégia é capaz de problematizar situações em que os estudantes devem buscar uma solução. Para a Escola de Propaganda e Marketing – ESPM (2017) o método do caso pode ser definido como um conjunto de técnicas e práticas voltadas para a promoção da aprendizagem por meio de casos. Alinhado a isso, Curado (2001) aponta que a técnica é um exemplo de metodologia ativa de aprendizagem na qual o estudante tem um papel ativo e decisor no entendimento e resolução de um problema ou oportunidade apresentada por meio de um caso.

Para Leal, Medeiros e Ferreira (2017) o método do caso é uma metodologia ativa que permite o estudante ter proximidade com situações reais ou simuladas, na qual o docente espera criar um ambiente de discussões e troca de conhecimento.

É possível diferenciar o método do caso do estudo de caso. Para Roesch e Fernandes (2000) existe uma diferença fundamental. Segundo os autores, o método do caso é voltado para o ambiente de aprendizagem, no qual o ator principal é o estudante e busca-se a inserção desse estudante num ambiente de discussão e problematização. O estudo de caso, conforme os autores, é voltado para a pesquisa, no qual se quer provar algo por meio de um estudo prático simulado ou real sobre um determinado problema. Assim, o público desta abordagem é formado por pesquisadores.

No que tange aos papéis do docente e discentes, o modelo tradicional de ensino traz o professor como um dirigente e líder da aula, com os estudantes tendo uma posição passiva no processo de aprendizagem, realizando poucas intervenções e muitas anotações. Com a aplicação do método do caso, o professor muda sua posição em sala, tornando-se um facilitador para a apresentação do caso, responsável pelo envolvimento da turma e avaliação (LEAL, MEDEIROS; FERREIRA, 2017).

Os estudantes, nessa metodologia, passam a ser ativos no processo de construção do conhecimento, na medida em que buscam uma solução para a problematização proposta via investigações, discussões e participando das decisões (GRAHAM, 2010).

A aplicação da metodologia deve estar ligada com os objetivos educacionais definidos pelo professor. Para tal, Leal, Medeiros e Ferreira (2017) apontam que a aplicação do método do caso deve ser feita quando o docente espera que o estudante entre em contato com uma situação real ou simulada de sua profissão. Além disso, as autoras defendem que a metodologia pode ser empregada quando o professor busca desenvolver a capacidade de analisar problemas e encaminhar soluções a partir de informações de situações reais ou simuladas, integrando a teoria apresentada com a prática proposta.

Por fim, o método do caso torna a aula mais tangível aos estudantes. Ademais, quando uma situação teórica é transformada para um ambiente que simula a prática, os estudantes se envolvem mais, sendo por motivação própria ou por meio de avaliações (LEAL; MEDEIROS; FERREIRA, 2017).

2.1.4 Dinâmicas

A categoria dinâmica é responsável por agrupar as metodologias ativas que partem do contexto das dinâmicas de grupo. São elas: grupo de verbalização e grupo de observação (GVGO), painel integrado e debates.

Para Bordenave (2002), as dinâmicas de grupo permitem a interação e o entrosamento de pessoas que estão fisicamente juntas. Essas metodologias favorecem a aprendizagem, pois contribuem para o aumento da produtividade, bem como para um melhor relacionamento entre os estudantes, tendo em vista que os permite ouvir e dialogar.

Um tipo particular de dinâmica de grupo é a metodologia do grupo de verbalização e grupo de observação, também conhecida como GVGO. Para Oliveira e Campos (2017), o GVGO propõe aos participantes a análise de um tema sob a coordenação de um professor. Segundo as autoras, os objetivos são: permitir que os estudantes compartilhem experiências e conhecimentos, estimular a comunicação, argumentação e desenvolver a capacidade analítica. Além desses, a aplicação da metodologia busca promover uma discussão produtiva.

O GVGO exige dos estudantes senso crítico e capacidade de argumentação, logo, a metodologia é indicada para disciplinas voltadas para a discussão e debate. No ensino da Contabilidade, exemplos de disciplinas onde o GVGO seria recomendável são: teoria contábil e história da Contabilidade, por terem melhores perspectivas de discussão (OLIVEIRA; CAMPOS, 2017).

Cada grupo tem um papel a ser desenvolvido no GVGO. O grupo de verbalização será responsável pelas discussões acerca da temática, de modo que o docente é quem determina o

tempo para que a discussão ocorra (OLIVEIRA; CAMPOS, 2017). Por mais que o grupo observador não faça apontamentos no primeiro momento, isso não o torna passivo na execução da técnica. O docente assume papel de direcionador, orientando os estudantes sobre os pontos que devem ser analisados na discussão. Enquanto o grupo verbalizador realiza suas atividades, o grupo observador deverá realizar anotações acerca do que está sendo apresentado. Ao final da discussão verbal, o grupo de observação colocará seus apontamentos e contribuições sobre o tema discutido e os aspectos observados (MASETTO, 2003).

O papel do docente é fundamental na condução do GVGO. Oliveira e Campos (2017) definem quatro pilares que o norteiam: seleção do tema, observação do comportamento de ambos os grupos (GV e GO), realização da troca de posições entre os grupos e fechamento do que foi discutido. No que tange à seleção do tema, o docente deverá buscar aquele que mais se adequa à aplicação da metodologia.

O GVGO, assim como as demais metodologias, possui limitações e desafios que merecem ser discutidos. Trata-se de uma metodologia que depende da motivação e da participação dos estudantes. Contudo, o docente pode criar alternativas para que os estudantes se comprometam, atribuindo pontos de participação, por exemplo, ou solicitando que um relatório final seja entregue pelos mesmos, ao qual será atribuída nota.

Por fim, essa metodologia é mais uma alternativa que visa contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que ela instiga os estudantes a serem autônomos no que se refere à construção do seu próprio conhecimento (OLIVEIRA e CAMPOS, 2017).

Uma segunda metodologia ativa categorizada dentro do rol das metodologias dinâmicas é o painel integrado.

O painel integrado tem como um dos seus principais objetivos promover a aprendizagem de forma interativa. A metodologia propõe que o professor deve apresentar um problema relacionado a uma temática para os estudantes. Os discentes, em seguida, serão orientados pelo docente a buscar soluções em materiais, no intuito de desenvolver soluções para a situação exposta, considerando que a apresentação deve ser feita no formato de painéis (CAMARGO; OLIVEIRA, 2017).

De maneira simplificada, verifica-se que, assim como ocorre com outras metodologias ativas, o painel integrado sugere que o docente assume o papel de conduzir/mediar a execução da estratégia. Nesse sentido, é papel do professor realizar a divisão da turma em pequenos grupos, que deverão se dedicar ao estudo e análise de um determinado assunto (CAMARGO; OLIVEIRA, 2017).

Diante do exposto, percebe-se que o painel integrado se baseia no trabalho em grupo, pois requer a interação e a troca de informações entre os estudantes. Logo, para o seu desenvolvimento, a metodologia exige que todos os estudantes participem de maneira ativa, realizando observações e expondo o ponto de vista que defende (CAMARGO; OLIVEIRA, p. 189, 2017).

Por fim, verifica-se que o painel integrado é uma metodologia ativa que pode facilmente ser aplicada se comparada a outras metodologias, pois não requer infraestrutura específica e nem muitos recursos, exigindo, apenas, a formação de grupos e a elaboração dos painéis (CAMARGO; OLIVEIRA, 2017).

A última metodologia ativa categorizada como dinâmicas é o debate. Moura, Pereira e Souza (2017) afirmam que debate significa um processo de discussão formal, controlada e respeitosa, que contrapõe pontos de vista diferentes acerca de um determinado assunto.

Como objetivo educacional, essa metodologia propõe promover ao estudante a oportunidade de se expressar em público, defendendo suas ideias, reflexões e experiências (MASETTO, 2003). O autor ainda completa que o debate no ambiente acadêmico auxilia o estudante a desenvolver sua capacidade de argumentação, assim como respeitar diferentes pontos de vista que podem estar em discordância com uma opinião exposta.

O debate possui muitos benefícios para formação do estudante. Conforme Gil (2006) os debates são capazes de desenvolver o raciocínio lógico e o pensamento crítico. Além disso, os debates contribuem para capacidade de síntese, comunicação com os colegas, respeito de opiniões e aprendizagem cooperativa.

Para aplicação dessa metodologia ativa, Moura, Pereira e Souza (2017) afirmam que, primeiramente, deve ser selecionada uma temática. Após a seleção, a sala irá se dividir em 3 grupos. Um grupo deverá ser formado por pessoas que apresentem uma resolução para um problema ligado ao tema, um segundo grupo deverá ser formado por pessoas que se contrapõem à solução apresentada e um terceiro grupo será responsável por fazer os julgamentos relativos à qualidade do debate e as argumentações apresentadas.

Para Masetto (2003) o debate não pode ser aplicado ao acaso. Desse modo, existem alguns pressupostos que devem ser atendidos para que a metodologia seja corretamente empregada. Para os autores, os estudantes devem ter um conhecimento prévio do tema que será debatido. Esse conhecimento pode ser adquirido por meio de leituras bibliográficas, experiências e vivências ou por meio da aula expositiva por parte do docente. Com os estudantes munidos de conhecimento prévio, os argumentos e pontos de vista começam a se desenvolver.

Outro pressuposto levantado pelos autores é relativo à participação. Com os estudantes divididos em grupos não se pode eleger um porta voz, ou seja, a participação de todos é fundamental para a fluidez da técnica, permitindo a apresentação de diferentes argumentos, pontos de vistas e a construção do conhecimento mais produtiva MASETTO (2003).

O debate também possui limitações de uso. Para Gil (2006) assuntos polêmicos e inoportunos podem ser um ofensor à aplicação da metodologia, pois podem surgir divergências que culminem em ofensas pessoais até mesmo para as vias de fato. Uma sala de aula muito grande também torna a aplicação complexa, uma vez que serão formados grupos muito grandes e o tempo de execução também aumentará.

No que tange o papel do docente, Castanho (2002) e Gil (2006) e afirmam que o professor tem que conhecer os benefícios da metodologia e seu valor no processo de aprendizagem e, além disso, o docente deverá estar muito bem preparado para determinar a temática a ser debatida, bem como se manifestar, caso necessário, para conter possíveis desvios durante a aplicação.

Por fim, Castanho (2002) alega que o debate é muito positivo quando se busca desenvolver nos estudantes a capacidade de argumentação, capacidade de síntese, além de prepará-los para se expor em público, respeitando opiniões diversas e, muitas vezes, opostas à sua.

2.1.5 Estudos Correlatos

No que tange aos estudos correlatos à temática de metodologias ativas, encontra-se na literatura alguns achados no contexto do ensino da Contabilidade, tanto no âmbito da pós-graduação quanto na graduação.

Quintal et al. (2012) buscaram identificar e avaliar o perfil dos docentes e as metodologias de ensino utilizadas nos Programas de Pós-Graduação em Administração e Contabilidade, nível mestrado. Para tal, estudaram 93 programas distribuídos pelo Brasil que estão cadastrados na página da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD). Em relação aos métodos de ensino, concluíram que existe uma divergência entre a preferência de estilos dos estudantes com a estratégia adotada pelo professor.

No âmbito do ensino de graduação em Contabilidade, Leal e Borges (2014) identificaram as estratégias de ensino aplicadas, apresentadas pelos professores nos planos de ensino. Para tal, realizaram a pesquisa por meio da análise documental dos planos de ensino

das disciplinas vinculadas a uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública de Minas Gerais e concluíram que, após a divisão dos planos de ensino em áreas de conhecimento, as estratégias mais utilizadas são: aula expositiva dialogada, aplicação de exercícios, debates e seminários.

Amaral et al. (2015) investigaram os métodos de ensino utilizados pelos professores, focando na aula expositiva tradicional, método do caso e aprendizagem baseada em problemas (PBL). Para tal, realizaram a pesquisa com 21 professores do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma IES pública de Minas Gerais e concluíram que os docentes conhecem os métodos investigados, entretanto a utilização principal é de aula expositiva tradicional.

Cittadin, Santos e Almeida (2015) tiveram como objetivo apresentar a experiência da adoção de metodologias ativas nas disciplinas de Contabilidade e Análise de Custos na graduação em Ciências Contábeis da UNESC. Os autores concluíram que adoção trouxe resultados positivos quanto à autonomia do estudante em buscar o conhecimento, além do aumento da percepção do interesse do estudante.

Guerra e Teixeira (2016) buscaram verificar se a adoção de metodologias ativas contribuiu para o desempenho dos discentes. Para tal, investigaram um curso de graduação em Ciências Contábeis de uma IES privada situada na Zona da Mata (MG), entre os anos 2011 a 2014, e concluíram que não houve melhora em relação ao desempenho acadêmico nas turmas analisadas, entretanto percebeu-se que, após a aplicação, as turmas estudadas mantiveram o desempenho frente a um cenário de queda de desempenho.

Leal e Borges (2016) estudaram, com base na percepção dos discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis, quais as estratégias de ensino que geram mais eficácia. Logo, realizaram a pesquisa com discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis nas disciplinas voltadas para a Contabilidade Gerencial e concluíram que, segundo os discentes investigados, as estratégias mais significativas e com maior eficácia são: seminários, estudo dirigido e aula expositiva.

Por sua vez, Nganga et al. (2016) objetivaram identificar as principais estratégias de ensino adotadas na área de Contabilidade Gerencial. Para tal, utilizaram como objeto de estudo os docentes de IES localizadas nas cidades mineiras de Uberlândia, Araguari, Uberaba e Ituiutaba, dispersos entre uma instituição pública e cinco privadas. Os autores concluíram que não há diferença significativa entre adoção das metodologias aula expositiva, estudo dirigido, seminários, estudos de caso, debates e aulas práticas na condução da disciplina Contabilidade Gerencial.

O estudo desenvolvido por Oliveira Neto e Chioratto (2017) buscou identificar a percepção dos estudantes quanto à aplicação da sala de aula invertida. O modelo de *flipped classroom* utilizado pelos pesquisadores foi baseado em uso intensivo de tecnologia, por meio do ambiente virtual de aprendizagem Moodle®. Para tal, foi utilizado como objeto de estudo uma turma de graduação em Ciências Contábeis de uma IES pública do Estado de São Paulo, na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico. Os autores concluíram que os estudantes enfrentaram turbulências ao longo da aplicação, muitas vezes reportando ao docente a dificuldade de acompanhar a técnica frente ao modelo tradicional, além da dificuldade de elencar perguntas em relação à temática estudada.

Por sua vez, Oliveira Neto, Gomes e Tilton (2016) buscaram investigar o ganho de desempenho ao longo da aula e a percepção dos estudantes sobre o uso da abordagem sala de aula invertida expandida. O método de sala de aula invertida expandida se deu pelo uso intensivo de tecnologia, combinando o uso de vários ambientes e softwares, como por exemplo, Moodle®, Excel®, Web of Science®(WOS), Mendeley® e HistCite®. Assim, as diretivas da aula eram publicadas no Moodle® e os dados coletados durante a aula sobre WOS deveriam ser gerenciados por meio do Mendeley® e analisados utilizando o Excel® e o Histcite®. Para tal, utilizaram uma amostra de 78 discentes, componentes de duas turmas em iguais condições (mesma graduação, disciplina e conteúdo curricular e sob o mesmo número de intervenções da técnica). Os autores concluíram que houve ganhos para os discentes e o docente. Quanto ao professor, afirmam que, com a aplicação da técnica, o docente consegue perceber a construção do conhecimento em cada fase da aplicação. Em nível discente, os pesquisadores apontam que a técnica melhorou a aprendizagem através da tecnologia e da colaboração entre colegas, diminuindo o tempo dedicado à aula em detrimento ao espaço colaborativista. Em relação à percepção dos estudantes, os autores concluíram que houve aprovação da técnica por parte destes.

Como evidenciado nas discussões apresentadas, as metodologias ativas contribuem na motivação dos estudantes, no desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades, uma vez que os instigam a buscarem respostas para seus próprios questionamentos. Ademais, a adoção de metodologias ativas contribui para que o estudante permaneça mais tempo em sala, ou seja, diminui a abstenção. Por outro lado, quando se analisa o professor nesse contexto, tem-se que adoção de metodologias ativas transforma o papel do docente ao passo que o torna um direcionador do processo de aprendizagem em detrimento de ser único responsável pela construção do conhecimento.

No contexto estudado, destaca-se a contribuição da literatura acerca da categorização das metodologias ativas. As categorias definidas por Leal, Miranda e Casa Nova (2017a) são direcionadoras para o desenvolvimento desse trabalho.

Adicionalmente, a partir dos estudos abarcados nesse capítulo, percebe-se que a adoção de metodologias ativas está ligada à vontade do docente em promover uma mudança no formato tradicional de sala de aula, ou seja, parte do desejo do docente em colocar os estudantes em situação ativa na construção do conhecimento. Tal fato abre a discussão para saber em qual o momento da carreira o docente está mais apto a aceitar trocar o *modus operandi* da aula tradicional, partindo para a adoção de métodos ativos.

Por meio dos resultados dos estudos anteriores apresentados, percebe-se um movimento de que as metodologias ativas são instrumentos de sala de aula que permitem o desenvolvimento do estudante quanto a conhecimentos (formação técnica), habilidades e atitudes (processos cognitivos). Ao fenômeno que reúne habilidades e atitudes não dependentes de formação técnica, denota-se *soft skills*. Segundo Weber et al. (2009) o termo *soft skills* pode ter sua definição variada de acordo com a ciência ao qual se estuda, contudo, para a área de negócios, pode-se definir *soft skills* como habilidades interpessoais, humanas ou comportamentais que são somadas à formação do estudante e aplicadas no ambiente de trabalho. Dessa forma, Villiers (2010) aponta que o sucesso profissional dos estudantes se dá pelo equilíbrio entre as habilidades técnicas e as *soft skills*.

Somada a essa ideia, Hancock et al. (2009) estudaram quais as *soft skills* eram consideradas mais importantes na formação do estudante de Ciências Contábeis. Os autores concluíram que comunicação, planejamento e organização foram as habilidades não técnicas com maior destaque. Outro resultado acerca das *soft skills* no contexto das Ciências Contábeis é apontado por Chiu et al. (2006). Os autores afirmam que as instituições educacionais devem ter como prioridade o desenvolvimento de habilidades sociais, para que, somadas às habilidades técnicas, os alunos tenham espaço no mercado de trabalho. O estudo forneceu um panorama quanto às habilidades técnicas e não técnicas percebidas pelos empregadores. Por fim, o estudo aponta que os empregadores se mostraram satisfeitos quanto às habilidades técnicas ligadas à profissão de Ciências Contábeis e se mostraram céticos quanto às *soft skills*, como por exemplo, comunicação e pensamento crítico.

Visto o exposto pela literatura, percebe-se que o professor, ao adotar metodologias ativas, possibilita que o aluno desenvolva conhecimentos técnicos (*hard skills*) e habilidades e atitudes (*soft skills*). Contudo, por se tratarem de metodologias de ensino, para serem efetivamente aplicadas espera-se um alinhamento entre as expectativas da instituição de

ensino, da disposição do docente por implementá-las de maneira efetiva e dos alunos para receber um novo método de ensino que fuja da aula expositiva tradicional.

Conforme exposto pelos autores apresentados nessa seção, o sucesso da adoção das metodologias ativas se deve, além do envolvimento dos alunos, da energia que o docente dispõe para implementação das estratégias. Dessa forma, o fato do professor ser um ator do processo de implementação das metodologias ativas, estudar o quão está disposto a implementar tais metodologias se faz importante na busca da relação proposta por esse estudo. Estudar o professor abrange pesquisar, dentre outros aspectos, fatores relativos ao momento da carreira que este atravessa, bem como as qualificações que o cerca. Dessa maneira, parte-se para a discussão se as metodologias ativas podem ter maior ou menor adoção em um determinado momento da carreira. O estudo dos momentos (estágios) da carreira do professor é denotado ciclo de vida docente.

2.2 Ciclo de Vida Docente

A análise histórica da carreira dos professores mostra situações diferentes de acordo com o período analisado. Para Nóvoa (2000) a visão da sociedade perante aos professores mudou ao longo das últimas décadas. Conforme o autor, nos anos 1960 os professores não eram reconhecidos como fator determinante para aprendizagem. Em 1970 os docentes eram reconhecidos como agravantes da desigualdade social. A partir de 1980, os estudos sobre a carreira docente foram retomados e evoluíram juntamente com as técnicas de ensino. Nesse sentido, Huberman (2000, pp.35-36) aponta que os estudos a respeito do ciclo de vida docente são recentes e podem se ramificar para várias áreas do conhecimento como, por exemplo, a psicologia e a sociologia.

O estudo do ciclo de vida docente é uma ramificação do estudo do ciclo de vida profissional (BRITO, 2011) que, por sua vez, é uma ramificação do ciclo de vida humano. Logo, ao se estudar o ciclo de vida humano, tem-se como objeto de estudo os vários estágios da vida de uma pessoa. De maneira análoga, ao se estudar o ciclo de vida docente, tem-se como objeto de estudo as várias fases da carreira profissional do professor (NÓVOA, 2000; HUBERMAN, 2000).

Para padronizar os termos citados nessa pesquisa, será tratado como ciclo de vida docente os seguintes termos presentes na literatura: ciclo de vida do docente, ciclo de vida do professor, ciclo de carreira docente. Essa padronização se justifica na expectativa de melhor compreensão do leitor. Outro direcionamento dado por esse trabalho refere-se aos níveis do

modelo de ciclo de vida utilizado, podendo ser denotado de fases ou estágios do ciclo de vida docente.

Diferentemente do proposto por esse trabalho, os primeiros estudos referentes ao ciclo de vida docente se pautavam, apenas, nos primeiros anos de carreira do docente. Com isso, os desdobramentos ao longo da carreira não eram abordados, sendo, portanto, considerados estudos limitados (HUBERMAN, 2000; MARCELO, 2009, CARDOSO, 2017). Dessa forma, essa pesquisa se diferencia de estudos anteriores, uma vez que, abordará todos os estágios do ciclo de vida docente.

Para Folle e Nascimento (2008) os estudos sobre o ciclo de vida docente devem abranger os vários estágios. Nesse sentido, os autores consideram que entender todas as fases da carreira colabora com o entendimento da progressão na carreira. Para Bazani e Miranda (2018), o ciclo de vida docente visto sob a ótica do ensino superior é ainda mais desafiante, uma vez que, geralmente, não existe uma formação voltada para a docência. Essa evidência é mais forte quando se analisa os cursos de graduação voltados para o mercado de trabalho, como por exemplo, Ciências Contábeis. Nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, em sua grande maioria, o foco está no desenvolvimento do estudante para as práticas contábeis no mercado, ou seja, com o objetivo de desenvolver o lado técnico do aluno, ficando a cargo dos programas de pós-graduação buscar desenvolver o estudante para atuação na docência.

Existem diversas formas de estruturar o ciclo de vida docente, entretanto, para Huberman (2000, p.37) “o modelo clássico é o mais interessante por possibilitar entender os desdobramentos e a linha evolutiva do professor e do plano de carreira [...]”.

O estudo do ciclo de vida docente é bastante restrito (CARDOSO, 2017). Ademais, a aplicação dessa temática em trabalhos relacionados às Ciências Contábeis ainda é incipiente, conforme apontam Araújo et al. (2014). No estudo realizado pelos autores, o objetivo era caracterizar as fases do ciclo de vida do docente de Ciências Contábeis a partir da análise da carreira de seis docentes aposentados de uma instituição pública de ensino superior de Minas Gerais. Os autores concluíram que, para a realidade estudada, o professor de Contabilidade atravessa as fases do ciclo de vida docente semelhante ao proposto por Huberman (2000).

Em outro estudo sobre a temática no contexto das Ciências Contábeis, Lima et al. (2015) objetivaram descrever os principais problemas enfrentados por docentes no início de sua carreira. Para tal, a partir de um questionário, amostraram 84 professores de Ciências Contábeis. Foram considerados apenas os três primeiros anos de carreira para geração dos resultados. Os autores concluíram que a falta de formação para o exercício da docência pode

levar os docentes a enfrentar o “choque de realidade”. Ainda são achados do estudo evidências acerca da desmotivação dos docentes e quantidade de atividades administrativas.

Por sua vez Brito (2011) apresenta contribuições acerca do uso do ciclo de vida docente pautado no modelo de Huberman (2000). Para a autora, o modelo é desenvolvido baseado na sociedade francesa e utilizado para descrever a trajetória de carreira de professores do ensino secundário. Como conclusão, a pesquisadora aponta a necessidade de realizar estudos que definam um modelo de ciclo de vida docente para a realidade brasileira, considerando as particularidades da profissão e da sociedade identificadas no Brasil.

No que tange à estruturação do ciclo de vida docente, existem estudos, definições e modelos que traduzem cada etapa do desenvolvimento da carreira do professor. Neste estudo realizou-se um levantamento no qual três modelos que traçam os estágios (fases) do ciclo de vida docente se mostraram relevantes. São eles: Huberman (2000), Moita (2000) e Gonçalves (2000). Para os três autores, o ciclo de vida pode ser apresentado a partir do tempo de carreira, sendo que a estruturação de cada fase se dá por meio de um recorte em intervalos de tempo, conforme mostrado na Figura 1. Neste trabalho adota-se como base para desenvolvimento o modelo proposto por Huberman (2000), por se tratar do estudo seminal sobre a temática, além de já ter sido estudado no contexto das Ciências Contábeis, conforme apresentado por Brito (2011), Araújo et al. (2014) e Cardoso (2017).

Para Huberman (2000) é possível relacionar o tempo de carreira com as fases da carreira. Tal afirmação vai ao encontro do que propõe Bazani e Miranda (2018). Segundo estes, o desenvolvimento do ciclo de vida do professor está atrelado ao desenvolvimento do professor enquanto ser, isto é, ao passo que o professor evolui nas suas habilidades cognitivas, sociais e de relacionamento, ele poderá alcançar novos estágios em sua carreira. Contudo, Huberman (2000) e Cardoso (2017) apontam que o estudo acerca do ciclo de vida docente é complexo, uma vez que, categorizar sob um mesmo perfil docentes com diferentes traços e meios sociais se torna arriscado. Logo, Cardoso (2017) aponta que o docente pode pertencer a uma determinada fase da carreira e apresentar comportamentos relativos a outra fase, visto que o contexto social ao qual o docente está inserido poderá influenciar na sua trajetória.

Na Figura 2 é apresentado o modelo do ciclo de vida docente conforme Huberman (2000).

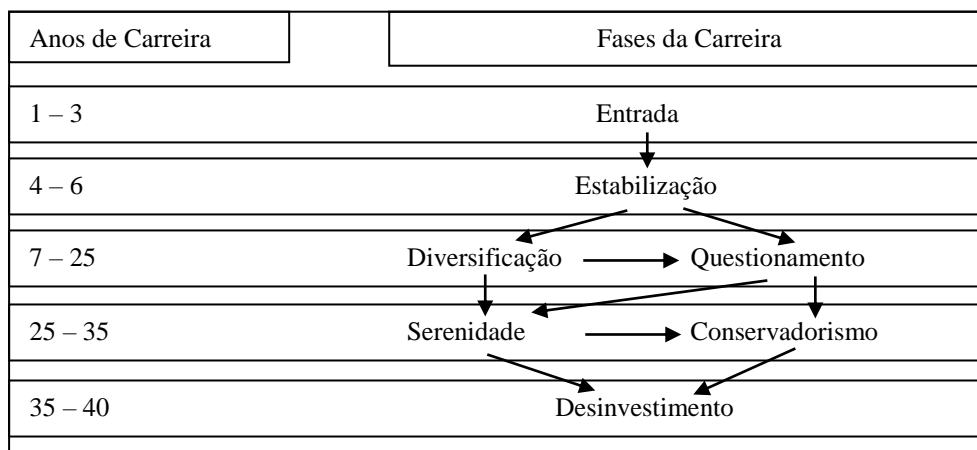


Figura 2 - Modelo ciclo de vida Huberman (2000)

Fonte: Huberman (2000, p.47).

Cada linha do modelo apresentado na Figura 2 define o intervalo de tempo que compreende cada fase, bem como o reflexo comportamental do professor.

Huberman (2000) definiu a fase de “Entrada” como sendo a compreensão dos primeiros anos da carreira de docência. Nessa fase, o autor afirma que o professor se encontra entusiasmado, com vontade de conhecer os desafios propostos pela docência. Entretanto, aponta que a alta expectativa com o exercício da profissão docente pode levar o profissional a um “choque de realidade” diante do que efetivamente é exposto pela profissão.

Em complemento ao “choque de realidade” Isaia et al. (2006) aponta que a entrada na carreira docente pode acontecer pela oportunidade de trabalho e não um desejo prévio de se tornar professor. Com isso, os autores apontam que durante os anos iniciais de carreira o professor pode enfrentar a solidão pedagógica, ou seja, quando não há um amparo da instituição de ensino e dos demais colegas docentes no compartilhamento de conhecimentos pedagógicos. Ademais, os autores apontam que outros “choques de realidade” podem ocorrer devido à insegurança frente aos estudantes e à disciplina (fruto da falta de experiência pedagógica), centralização de conteúdos (busca em ministrar a mesma disciplina por já conseguir ministrá-la) além da inadequação pedagógica (falta de preparo pedagógico específico para docência).

A segunda etapa do desenvolvimento do ciclo de vida docente é compreendida como a fase de “Estabilização”. Huberman (2000) define esse estágio como sendo o intervalo de tempo do quarto ao sexto ano de carreira no qual o docente tem maior autonomia sobre suas decisões. É nessa fase que o docente estará mais confiante para opinar e tomar decisões acerca da carreira (ARAÚJO et al., 2015). Assim, espera-se que o docente, a partir dessa fase do

estágio de carreira, se sinta confiante para utilizar novos métodos de ensino, uma vez que se sente mais autônomo no processo de ensinar.

O terceiro estágio do modelo de ciclo de vida docente proposto por Huberman (2000) é denotado como “Diversificação ou Questionamento” e compreende os 18 anos após a fase de estabilização. Para o autor, é nessa fase que o docente se sente aberto a experimentar. Assim, Araújo et al. (2015) apontam que seria uma “fase de experimentar”. Nesse sentido, destaca-se a possibilidade do docente buscar novas formas de dar aulas, com materiais diversificados e formato de sala. Assim, Huberman (2000, p.42) aponta que o professor dessa fase é o “mais empenhado nas equipes pedagógicas”.

Ainda a respeito dessa fase, Huberman (2000) aponta que pode haver uma transição entre o professor com perfil diversificador para o docente com perfil questionador. O autor destaca que é nesse momento que o docente começa a refletir quais são suas possibilidades ainda não exploradas na carreira docente. Analogamente, Araújo et al. (2015) apontam que esse momento leva o docente a uma análise de tudo que fez em sua “vida docente” e do que ainda poderá realizar. Dessa forma, Araújo et al. (2015) apontam que o professor poderá buscar alternativas para a autorealização em funções administrativas ou, até mesmo, diminuir o contato com os deveres acadêmicos.

O quarto estágio do modelo de Huberman (2000) pode ter dois desdobramentos: “Serenidade ou Conservador”. Essa é a penúltima fase do ciclo de vida docente e tem como característica a ramificação seguida na fase anterior, ou seja, diversificação ou questionamento. O docente que na fase anterior seguiu pelo caminho da diversificação, buscou trabalhar métodos de inovar em sala de aula, propondo novos *layouts* de sala de aula, materiais diversificados, adoção de estratégias de ensino diferentes da aula expositiva. Contudo, essa motivação em “experimentar” vai acabando, podendo aumentar o distanciamento com estudantes e o próprio ambiente acadêmico. Huberman (2000) aponta que esse distanciamento pode estar relacionado ao abismo de gerações entre estudantes e professores.

Caso o professor durante a terceira fase seguiu o caminho do questionamento, nessa fase apenas reforça seus questionamentos, confirmando o distanciamento das atividades acadêmicas e sendo até nostálgico quanto às realizações consagradoras do passado. Em complemento, Araújo et al. (2015) apontam que, nesse momento, lamentações e resistência a mudanças são evidenciados.

A última fase do modelo proposto por Huberman (2000) é definida como “Desinvestimento”. Para o autor, essa etapa compreende dos 35 aos 40 anos de profissão e

envolve o momento que o docente se encaminha para o fim da carreira. Araújo et al. (2015) aponta que essa fase é uma “evolução das tendências anteriores”, assim, o professor não está mais interessado em investir na carreira. Para Huberman (2000) a última fase do ciclo de vida docente pode ser serena, ou seja, quando os professores estão felizes por todas as contribuições que fizeram ao meio acadêmico e reconhecem o seu valor e a carreira que traçaram. Além da serenidade, o professor pode encerrar a carreira com um sentimento de amargura, que pode ter sido desenvolvido em virtude de frustrações e expectativas não atendidas ao longo da carreira.

A partir das fases propostas por Huberman (2000), Bazani e Miranda (2018) afirmam que as fases do ciclo de vida docente podem ser influenciadas por variáveis externas à profissão. Conforme os autores, o fator motivacional é uma dessas variáveis. Contudo, outros fatores como busca por atividades extras que envolvam o ambiente universitário e atividades administrativas também podem influenciar no ciclo de vida docente.

Contudo, o ciclo de vida proposto por Huberman (2000) apresenta limitações de aplicações. A primeira se dá no tempo de criação do modelo. Huberman apresentou seu modelo em 1989 e de lá até o presente, muitas mudanças ocorreram, tanto no contexto educacional, como por exemplo, a inserção de novas tecnologias no ensino, quanto no contexto social, onde houve mudança no comportamento dos estudantes e do próprio professor. Outra limitação apresentada está no contexto da criação do modelo, que surgiu na educação básica. Entretanto, por mais que esses limitantes sejam apontados, sua aplicação se justifica no fato de não haver um modelo de ciclo de vida docente mapeado no contexto dos docentes de Contabilidade no Brasil, em que os aspectos comportamentais, sociais e econômicos no tocante aos professores de Contabilidade sejam considerados na construção das fases da carreira.

A partir das evidenciações acerca das categorias de metodologias ativas e do ciclo de vida docente, depreende-se que possa existir relação entre a adoção de métodos ativos e o estágio da carreira docente no qual o professor se encontra. Nesse sentido, por meio da definição de ciclo de vida docente proposto por Huberman (2000), percebe-se ao longo da carreira do professor, existam estágios em que a adoção de metodologias ativas pode ser maior.

O professor, ao iniciar sua carreira profissional se depara com a necessidade de utilizar um método de ensino em sala de aula. Contudo, por ser um período de incertezas e de novidades, acaba se espelhando em metodologias de ensino utilizadas por aqueles professores

ao qual têm como referência. Nesse sentido, questiona-se se nesse estágio de carreira, a adoção de metodologias ativas pode ser preterida frente a aula expositiva tradicional.

Conforme apontado pela literatura, ao passo que o docente ganha mais experiência na profissão, surge mais confiança para utilizar outros métodos de ensino. Nesse sentido, espera-se que nos estágios intermediários do ciclo de vida docente, o professor já é maduro suficiente para conseguir perceber quais metodologias de ensino-aprendizagem conseguem alcançar melhor os objetivos educacionais propostos.

Em linha com o proposto por Huberman (2000) e Araújo et al. (2015), nas últimas duas fases do ciclo de vida docente, o professor já não está em busca de inovar em sala de aula. Nesse sentido, faz-se necessário discutir as fases finais do ciclo de vida docente. O fato do professor não buscar mais por inovações em sala de aula, não significa que ele não adota algum método que foge a aula expositiva dialogada, destaca-se que o professor poderá ser guiado pelos saberes adquiridos ao longo de sua experiência acadêmica.

O conceito de saberes pode ser compreendido como o conjunto de conhecimentos, técnicas, habilidades, experiências, competências e atitudes pertencentes ao docente (TARDIF, 2000 e SLOMSKI, 2009). Para Slomski (2009) os saberes docentes podem ser definidos por meio do Quadro 3.

Quadro 3 - Saberes Docentes

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes Pessoais dos Professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes proveniente da Formação Escolar Anterior	A escola primária e secundária, os estudos de pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e socialização pré-profissionais.
Sabres provenientes da Formação profissional para o Magistério	Instituições de formação de professores, os estágios, cursos de capacitação etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, caderno de exercícios, fichas.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Slomski (2009)

Observa-se por meio do Quadro 3 que os saberes docentes estão vinculados às fontes de habilidades, formação, técnicas, atitudes, competências e experiências. Contudo, em alinhamento com o discutido acerca das últimas fases do ciclo de vida docente, se faz necessário compreender os saberes experienciais, ou seja, aqueles saberes ligados à

experiência do docente que foram adquiridos ao longo da carreira. Para Tardif (2000) os saberes experienciais são frutos dos saberes profissionais, assim, por meio de tentativas, acertos e erros, sucessos e fracassos, o profissional, ao longo da carreira, consegue reunir um conjunto de técnicas, competências e habilidades que o permite conhecer truques do ofício, rotinas. Assim, para a realidade docente, Tardif (2000) aponta que o desenvolvimento do saber experiencial ao longo da carreira permite ao professor conhecer as rotinas da profissão, as certezas profissionais, os modelos de gestão de classe e transmissão de matérias.

Diante disso, espera-se que o docente que está nas últimas duas fases do ciclo de vida docente, pelo fato de ter percorrido boa parte da carreira de professor, concentre saberes experienciais que o leve a utilizar outras metodologias em sala de aula. Contudo, o fato de utilizar uma metodologia que fuja da aula expositiva não necessariamente pode ocorrer com consentimento, ou seja, o docente pode adotar uma determinada estratégia sem que saiba que se trate de um método ativo e o faz por conhecimento reunido ao longo de sua atuação.

Visto esses pontos, pode-se esperar que a medida que o docente avança no tempo de carreira como professor, a adoção das metodologias ativas tende a se tornar maior, uma vez que, vencidos os desafios iniciais da carreira, as formações em pós-graduação e o acúmulo gradativo de experiências, o docente pode se tornar mais propenso a diversificar suas metodologias em sala de aula.

Dessa forma, a partir do decorrido até o presente acerca das categorias de metodologias ativas e ciclo de vida docente, expõe-se a primeira hipótese de estudo.

H₁: A adoção das categorias de metodologias ativas está positivamente relacionada aos estágios do ciclo de vida docente.

Entende-se que, além das fases do ciclo de vida docente, outras variáveis podem estar relacionadas com a adoção de metodologias ativas, entre essas, a qualificação docente.

2.3 Qualificação Docente

Nessa seção serão apresentadas as definições acerca da qualificação docente. Para tal, considera-se como qualificação docente os seguintes aspectos: Qualificação Acadêmica, Qualificação Profissional e Qualificação Pedagógica.

2.3.1 Qualificação Acadêmica

O propósito do ambiente universitário é criar e disseminar o conhecimento, seja ele por meio do ensino ou pesquisa (RUFF et al., 2009). Nessa perspectiva, as instituições de ensino superior devem ter em seu corpo docente profissionais que sejam qualificados para que se possa produzir pesquisas relevantes para a geração de conhecimento (MIRANDA, 2011 p.45). Em linha, Kachelmeier (2002) aponta que as pesquisas geram benefícios no ensino de Contabilidade, destacando-se a capacidade de evitar que o docente se torne obsoleto diante da evolução da ciência.

No Brasil, a cultura de pesquisa em Ciências Contábeis está crescendo com o aumento da oferta dos cursos de mestrado e doutorado, de acordo com informações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2017). Nesse sentido, destacam-se os números referente aos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis no Brasil, divulgados em setembro de 2017 pela CAPES. A Tabela 1 aponta os dados mais recentes quanto à distribuição dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis.

Tabela 1 - Distribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil no ano de 2017

Curso	Quantidade de Cursos
Mestrado Acadêmico	26
Mestrado Profissional	4
Doutorado	14
Total de Cursos	44

Fonte: CAPES (2017).

Cornacchione Júnior (2004) e Andere e Araujo (2008) apontam que os programas de pós-graduação em Ciências Contábeis têm como foco a formação de pesquisadores, buscando a máxima produção em pesquisas e publicações. Somando a essa ideia, Miranda (2011, p.51) aponta que o título de doutor favorece o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, colaborando com a atividade como docente, uma vez que, a formação de doutor torna o profissional mais questionador.

Em complemento, Paiva (2010) sugere que os programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil desenvolvem pesquisadores em detrimento da necessidade de formação pedagógica de professores de ensino superior. Por outro lado, Comunelo et al. (2012) expõem que a formação em nível *stricto sensu* não contribui para a formação de pesquisadores e sim

na formação docente, uma vez que, evidenciou-se um baixo volume de publicações. Contudo, afirmar que os programas de pós-graduação em ciências contábeis focam na formação de docentes ou na formação de pesquisadores é complexa, uma vez que se observa uma linha tênue onde não se pode existir pesquisa sem ensino e ensino sem pesquisa (FREIRE, 1996).

Dessa forma, estudar a titulação docente, a quantidade de publicações e o regime de trabalho do professor, refere-se a estudar a qualificação acadêmica docente (MIRANDA, CASA NOVA e CORNACCHIONE JÚNIOR, 2012a).

A qualificação acadêmica refere-se à preparação do docente para o exercício da pesquisa sobre os temas no qual leciona (PERAZO et al. 2014; MIRANDA, CASA NOVA e CORNACCHIONE JÚNIOR, 2012a). Em Miranda (2011) são apresentados os fatores que compõem a qualificação acadêmica do docente.

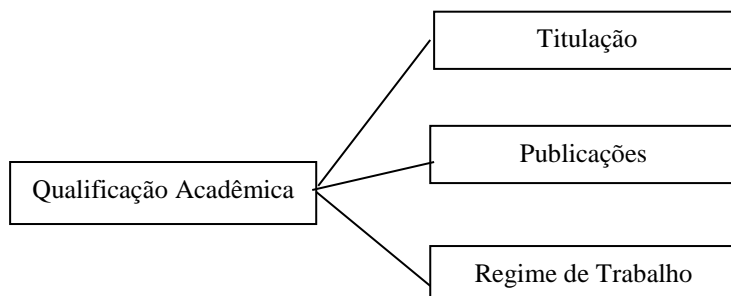


Figura 3 - Fatores componentes da qualificação acadêmica

Fonte: Adaptado de Miranda et al. (2011)

A Figura 3 está estruturada conforme definido por Miranda et al. (2011), entretanto, para o presente estudo não se considerará a ramificação denotada como publicações. Essa vertente trata a quantificação de publicações acadêmicas que o docente realizou até o momento em sua carreira. A exclusão dessa variável se pautou na preservação do anonimato do respondente, uma vez que não foi possível determinar um acesso aos currículos Lattes sem que não fosse registrada a identificação do respondente no instrumento de coleta. Entretanto, estima-se que a titulação e o regime de trabalho são variáveis proxies da publicação, uma vez que, pode-se esperar que professores doutores sob regime de trabalho de dedicação exclusiva, se envolvam mais na atividade de pesquisa e publiquem mais. Assim, cada fator, é definido por Miranda (2011) como:

- **Titulação:** É a atual formação acadêmica do docente, podendo ser entendido como graduação, especialização, mestrado ou doutorado.

- Regime de trabalho: É o fator que trata de como se dá a relação de trabalho entre o docente e a instituição de ensino superior (20 horas, 40 horas, dedicação exclusiva, contratado).

Poucos são os trabalhos que trazem resultados acerca da qualificação acadêmica. Para Perazo et al. (2014), os docentes possuem formação alinhada com o conhecimento necessário para exercício da docência. Eles completam que, os docentes possuem titulação dispersa entre especialista, mestre e doutor, sendo que, para esse último o percentual de representação está abaixo do esperado. Assim, sugerem que as IES busquem estimular o doutoramento do quadro docente.

Soma-se à discussão, o posicionamento de Ruff et al. (2009) em que afirmam que os programas de pós-graduação em Ciências Contábeis são estruturados de forma que o aluno se torne um pesquisador qualificado. Em linha, Miranda (2011) aponta que a qualificação acadêmica tem a variável título de doutor como destaque, uma vez que, a partir dessa titulação, espera-se que o docente esteja qualificado para exercer atividades relacionadas à pesquisa.

A titulação, além de preparar o docente para exercício da investigação e pesquisa, torna o professor continuamente atualizado, com novas ideias e visão crítica (Kachelmeier, 2002). Contudo, Sigleton-Green (2010) reitera que, normalmente, as pesquisas desenvolvidas são pensadas em atender outros pesquisadores e não buscam o amplo conhecimento acerca do estudado.

Estudos acerca da titulação docente apontam que existe uma relação positiva entre o título do professor e o desempenho acadêmico do discente (SANTOS; CUNHA; CORNACHIONE JUNIOR, 2009; SANTOS, 2012; LEMOS; MIRANDA, 2015). Dessa forma, aquele professor com maior titulação apresenta turmas com desempenho acadêmico melhor.

No que tange o regime de trabalho, Ferreira (2015) aponta que nas universidades brasileiras existem dois tipos de regime de trabalho, a dedicação exclusiva e o regime parcial. Para Miranda (2011), o professor sob regime de trabalho de dedicação exclusiva é aquele com mais condições de se envolver em atividades relativas à pesquisa. Ferreira (2015, p.53) esclarece que “no regime de dedicação exclusiva, o docente se dedica exclusivamente às atividades de ensino, pesquisa e extensão”. A autora completa afirmando que os professores sob regime de dedicação parcial, “normalmente, também desenvolvem atividades de ensino,

pesquisa e extensão, porém não têm um tempo exclusivo dedicado a isso”, podendo realizar atividades fora da universidade.

Espera-se que o docente que está dentro da universidade por período integral, exercendo atividades relativas à carreira de docência, e com formação em pós-graduação que permite a atuação como professor, tenha a possibilidade de, por meio de pesquisas, formação ou experiências vivenciadas em sala de aula, adote métodos de ensino que extrapolem a aula expositiva tradicional.

Assim, visto esses aspectos, estima-se que a adoção das metodologias ativas esteja positivamente associada à titulação do professor, ou seja, à medida que o docente tenha maior titulação, mais deve ser a adoção de metodologias ativas, visto que o papel da pós-graduação *stricto sensu* é formar professores e pesquisadores, ofertando conhecimento para tal.

De maneira complementar, tem-se que o docente com maior dedicação ao trabalho como professor seja aquele com maior adoção de metodologias ativas, isso porque, as experiências vivenciadas podem servir para o processo decisório de adoção de metodologias ativas. Assim, espera-se uma relação positiva entre adoção de metodologias ativas e regime de trabalho.

Logo, a segunda hipótese de pesquisa pode ser enunciada da seguinte forma:

H₂: A adoção das categorias de metodologias ativas está positivamente relacionada (a) à maior titulação e (b) ao maior tempo de dedicação ao trabalho como docente.

A investigação sobre a qualificação docente não se limita apenas aos aspectos acadêmicos, devendo ser investigados, também, os aspectos profissionais e pedagógicos.

2.3.2 Qualificação Profissional

Njoku et al. (2010) apontam que a investigação da qualificação profissional se faz necessária para entender os fatores relacionados aos caminhos que o profissional de Ciências Contábeis pode percorrer. Nesse sentido, os autores alegam que a realidade estadunidense permite que o profissional de Ciências Contábeis, em alternativa à qualificação acadêmica, possa obter uma certificação profissional. Adicionalmente, Miranda (2011) defende que a qualificação profissional e à docência podem caminhar juntas, uma vez que se torna relevante a união do ensino teórico contábil com a prática contábil, e o docente com experiência no

mercado pode realizar essa ponte com mais objetividade, pois se torna extensão da sua realidade profissional.

Nesse sentido, Annisette e Kirkham (2007) apontam que existem *gaps* entre a academia e as práticas contábeis e que essas lacunas podem ser observadas por meio da realidade das pesquisas dessa ciência, que cada vez menos se preocupam em abordar os caminhos da prática contábil. Para Lima (2006) os programas de pós-graduação em Ciências Contábeis focam na formação para habilitação docente deixando em segundo plano a formação profissional do futuro professor.

De forma complementar, Comunelo et al. (2012) aponta que a formação prática docente está alinhada com a experiência do docente como profissional de mercado e que o domínio de situações práticas são frutos dessa experiência. Os autores completam que essa formação permite que o estudante tenha uma visão atualizada do que está acontecendo na prática, possibilitando paralelos entre situações teóricas e práticas.

Perazo et al. (2014) estudaram a realidade da formação pedagógica em três IES. Os autores concluíram que ao menos metade do corpo docente analisado possui experiência profissional no mercado de trabalho, ou seja, fora da academia. Os autores alegam que esse perfil possibilita que os docentes contribuam com exemplos práticos que possam ser encontrados no ambiente empresarial.

Dessa forma, Perazo et al. (2014) e Miranda, Casa Nova e Cornachionne Júnior (2012a) apontam que a qualificação profissional é o elo entre docência e a experiência prática contábil obtidas por meio de exercício da profissão. Assim, Miranda (2011) aponta os fatores determinantes de investigação quanto à qualificação profissional. São eles:

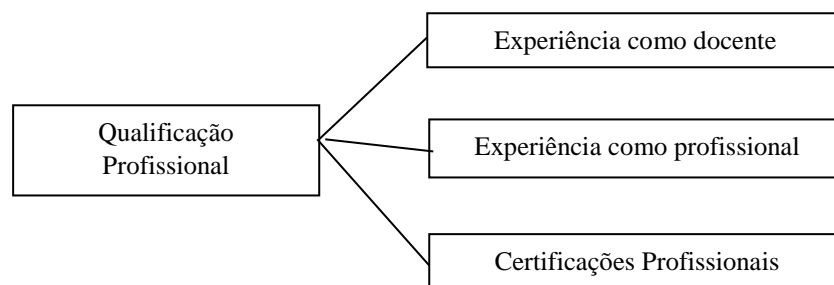


Figura 4 - Fatores componentes da qualificação profissional

Fonte: Adaptado de Miranda et al. (2011)

Miranda (2011), estima cada fator como sendo:

- Experiência como docente: É a experiência que o profissional teve/tem como docente.

- Experiência como profissional: É a experiência que o profissional teve/tem no mercado de trabalho (fora do ambiente acadêmico como docente).
- Certificações: É o fator que investiga o número de certificações profissionais que o docente venha a possuir.

Observa-se que as definições acerca da qualificação profissional remetem à experiência prática do docente, possibilitando apresentar a relação entre as definições teóricas e práticas. Com isso, cabe o resgate das definições acerca dos saberes docentes, em especial os saberes experienciais.

Nota-se que Miranda (2011) definiu como experiência profissional o tempo de carreira em atividade profissional extra carreira de professor. Contudo essa mensuração se torna complexa, uma vez que, no momento da análise deve-se ponderar aquelas respostas que afirmam não ter outra experiência profissional, com aquelas que afirmam ter experiência profissional, além de considerar as variantes quanto ao tempo de carreira profissional extra docência. Nesse sentido, utiliza-se uma adaptação ao proposto por Miranda (2011) onde se restringirá apenas ao fato de ter ou não experiência em outra atividade profissional, além da carreira de professor.

Diante da qualificação profissional, espera-se que adoção das categorias de metodologias ativas se relacionem com a experiência do docente. Quando se avalia a experiência como docente, acredita-se que o professor com maior adoção das categorias de metodologias ativas seja aquele com maior experiência na carreira de professor. Dessa forma, espera-se que a adoção das metodologias ativas esteja positivamente relacionada à experiência acadêmica.

Ademais, o fato de o docente ter experiência em outra profissão além da docência, pode favorecer a adoção das metodologias ativas, uma vez que atitudes e habilidades percebidas e desejadas nas práticas profissionais podem ser trabalhadas por meio destas. Nesse sentido, destacam-se as habilidades de trabalho em grupo, exposição e defesa de seus pontos de vista e desenvolvimento de argumentação. Assim, de forma análoga à experiência acadêmica, julga-se que a adoção das metodologias ativas esteja positivamente relacionada à experiência profissional.

Uma terceira variável relacionada à qualificação profissional é a certificação profissional. Para Diehl e Souza (2007) a certificação profissional é capacitação que o contador realiza na busca pela excelência, fazendo com que o contador, apresente ao mercado, uma “credencial” que o permite executar melhor uma certa atividade. Como exemplo de

certificação profissional, Marshall et al. (2010) aponta a existência da Associate of Chartered Accountants (ACA) nos Estados Unidos. No Brasil, destacam-se o CNAI (Cadastro Nacional de Auditores Independentes), o CNPC (Cadastro Nacional de Peritos Contábeis) e o próprio registro no CRC (Conselho Regional de Contabilidade).

Espera-se que essa variável seja capaz de se relacionar positivamente com a adoção das categorias de metodologias ativas, uma vez que, por ser uma certificação voltada para o mercado de trabalho, o professor consiga trazer à luz no momento de sua explanação, exemplos de situações práticas, que podem envolver o uso de storytelling e método do caso. Além disso, o uso do GVGO pode ser estimulado com a discussão acerca de situações práticas vivenciadas pelo professor, fazendo com que os discentes desenvolvam e apresentem argumentos a partir da problematização inserida pelo docente.

Visto esses aspectos acerca da qualificação profissional do docente, exprime-se que:

H₃: A adoção de metodologias ativas está positivamente relacionada (a) à experiência acadêmica, (b) à experiência profissional e (c) à certificação profissional.

Por fim, faz-se necessário a investigação a respeito da qualificação pedagógica como parte componente da qualificação docente, como proposto por Miranda (2011).

2.3.3 Qualificação Pedagógica

As qualificações acadêmica e profissional se fazem importantes na construção do conhecimento do docente, entretanto, a formação pedagógica também se faz necessária para transmissão do conhecimento aos estudantes (VEIGA; CASTANHO, 2000; ANASTASIOU; PIMENTA, 2002). Para Miranda, Casa Nova e Cornacchione Júnior (2012a) a formação pedagógica é a preparação para exercício da docência, alinhando domínio didático, pedagógico e metodologias de ensino.

A qualificação pedagógica enfrenta vários desafios, principalmente no que tange o ensino superior. Nesse sentido, Anastasiou e Pimenta (2002) destacam que elementos de preparação de aula são, muitas vezes, desconhecidos por parte dos docentes e apontam sua trajetória como bacharel como um fator que leva a esse desconhecimento. Anastasiou e Pimenta (2002) afirmam, também, que durante sua preparação para a sala de aula, o docente se encontra sozinho, não havendo orientação de como proceder, assim, reaplica a percepção que teve de seus docentes enquanto era estudante.

Estudos relativos às qualificações pedagógicas no contexto da Contabilidade no Brasil estão sendo feitos, entre estes, destacam-se os trabalhos de Nganga et.al (2016), Comunelo et.al (2012) e Oliveira e Silva (2012). Para Nganga et al. (2016) a presença de disciplinas voltadas para a formação docente nos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis é insatisfatória e, no geral, quando ofertada, não faz parte dos componentes curriculares obrigatórios. Assim, os autores afirmam que o foco dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis está na formação de pesquisadores e não de docentes.

Por sua vez, Comunelo et al. (2012) estudaram qual a contribuição dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis na formação de docentes. Os autores concluíram que, dos egressos dos programas analisados, grande parte estavam em sala de aula como docentes, reforçando, segundo os autores, a necessidade de os programas de pós-graduação trabalharem a formação pedagógica.

Oliveira e Silva (2012) sugerem que a formação pedagógica do professor deve ser condição *sine qua non* para exercício da docência. Para os autores, é evidente que na prática a decisão sob admissão de um professor está mais focalizada na titulação, experiência profissional e conhecimentos específicos em detrimento da capacidade e formação pedagógica para exercício da docência.

Por outro lado, Perazo et al. (2014) ao analisarem a realidade de três IES, evidenciaram que ainda é baixo o número de docentes que tenham alguma formação pedagógica complementar. Nesse sentido, os autores apontam a necessidade de os docentes terem tal formação, uma vez que, para eles, a formação pedagógica deve ser obrigatória para os professores.

Diante do exposto, Miranda (2011) apresenta os fatores determinantes de investigação quanto à qualificação pedagógica. São eles:

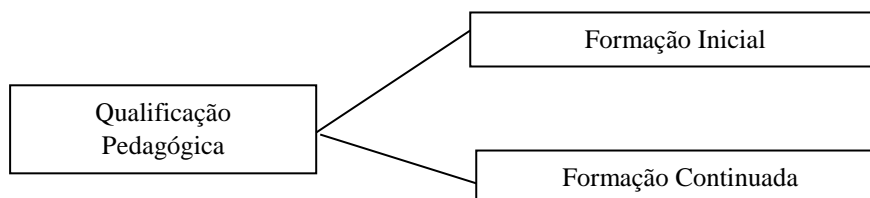


Figura 5 - Fatores componentes da qualificação pedagógica

Fonte: Adaptado de Miranda (2011)

Os fatores apresentados Miranda (2011), podem ser entendidos como:

- Formação Inicial: Esse fator analisa se, durante a formação acadêmica e/ou profissional, o docente realizou disciplinas voltadas para as práticas pedagógicas e/ou metodológicas para ensino de Contabilidade.
- Formação Continuada: Nesse fator analisa se, após a conclusão de sua formação acadêmica e/ou profissional, o docente realizou cursos de aperfeiçoamento voltados para as práticas pedagógicas e/ou metodológicas para ensino de Contabilidade.

A qualificação pedagógica permite discorrer acerca das competências para exercício da docência. Nesse sentido Gradwohl, Lopes e Costa (2009) estudaram o perfil do docente quanto às competências demandadas ao professor de graduação em Contabilidade: didática, relacionamento, conhecimento teórico e demandas de mercado. Os autores realizaram tal estudo a partir da visão dos estudantes de contabilidade e concluíram que a didática foi a competência mais importante. Reforça-se que a formação pedagógica do professor foi mais almejada pelos estudantes em relação às formações acadêmicas e profissionais.

Adicionalmente, Rezende e Leal (2012) pesquisaram o quão importante são as competências docentes para os estudantes de graduação em ciências contábeis. Nesse sentido, os estudantes deveriam priorizar entre didática, relacionamento, exigência, conhecimento teórico, experiência de mercado, flexibilidade, criatividade, comunicação, liderança, planejamento, comprometimento e empatia. Os autores concluíram que domínio do conhecimento, da didática e a experiência de mercado formam as competências mais importantes na visão do discente. Dessa forma, observa-se um equilíbrio entre a qualificação acadêmica, qualificação pedagógica e formação profissional do docente.

Visto isso, espera-se que a formação pedagógica inicial e continuada possam afetar positivamente a adoção das categorias de metodologias ativas. Essa expectativa se dá na possibilidade de, durante os cursos de formação pedagógica, o docente tenha contato com métodos que trazem o estudante para a posição ativa na construção do conhecimento. Nesse sentido, apresenta-se a quarta hipótese de estudo.

H4: A adoção de metodologias ativas está positivamente relacionada (a) à formação pedagógica inicial e (b) à formação pedagógica continuada.

No próximo capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, no intuito de trazer conclusões sobre as hipóteses do estudo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados. A primeira seção apresenta a caracterização da pesquisa, população, amostragem e amostra. Em seguida, apresenta-se os critérios relativos às variáveis do estudo e os procedimentos de análise.

3.1 Caracterização da Pesquisa, População, Amostragem e Amostra

Essa pesquisa, tem por objeto de estudo os docentes que atuam nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, dispersos entre instituições de ensino superior públicas e privadas no Brasil.

Para mensuração das relações propostas pelo objetivo e hipóteses de estudo utilizou-se como instrumento de coleta a aplicação de questionário. O referido instrumento foi desenvolvido de forma a identificar as variáveis em estudo. Para tal, após a criação do questionário foi necessário testar sua confiabilidade, por meio de pré-teste. O objetivo da realização do pré-teste no contexto dessa pesquisa foi identificar possíveis distorções das perguntas em relação às respostas possíveis (Fávero e Fávero, 2017), ou seja, identificar pontos a serem melhorados para que o instrumento de coleta esteja alinhado com o objetivo da pesquisa. Assim, realizou-se duas rodadas de pré-teste. A primeira rodada foi realizada com 8 professores componentes da população estudada e apontou possíveis melhorias no instrumento de coleta.

No intuito de medir a confiabilidade do instrumento de coleta, ou seja, mensurar se os dados obtidos na coleta conseguem responder o problema de pesquisa definido (Matthiensen, 2011), calculou-se o Coeficiente Alfa de Cronbach (α). Ao fim da primeira rodada do pré-teste, realizou-se o cálculo desse indicador e encontrou-se $\alpha = 0.833$.

Após as adequações pertinentes na redação dos cenários envolvidos, bem como a inclusão de um cenário que avaliou a adoção da aula expositiva tradicional, submeteu-se o instrumento à uma segunda rodada de pré-teste, realizada com outros 4 docentes pertencentes à população estudada. Ao fim dessa rodada, calculou-se novamente o Coeficiente Alfa de Cronbach (α), encontrando-se $\alpha = 0.844$. Assim, conforme Matthiensen (2011), quanto mais próximo de 1 o valor de alfa, maior a confiabilidade entre os indicadores. Dessa maneira, aplicou-se o questionário, conforme versão final presente no Apêndice A.

A construção do banco de dados de docentes se deu a partir do acesso aos *sites* das IES públicas e privadas que ofertam graduação em Ciências Contábeis no Brasil. Dessa forma, foram coletados os e-mails dos docentes e, para os casos em que os e-mails não estivessem disponíveis, foi realizado contato junto a coordenação do curso no intuito de conseguir esses dados.

Por meio da ferramenta *Google Forms*, foi disponibilizado, via e-mail, o instrumento de coleta para os docentes em foco. Foram realizados 3 apelos, entre os meses de março e abril de 2018, no intuito de obter um maior número de respondentes. Ao final, foram contactados 5.400 docentes.

Por se tratar da aplicação de questionário, a participação foi voluntária, obtendo-se, ao término do prazo de coleta, 456 respostas (taxa de retorno = 8,5%). Foi estabelecido que o respondente que indicasse respostas iguais para todos os cenários de metodologias ativas teria o questionário considerado inválido¹. Os questionários incompletos também foram invalidados. Desse modo, obteve-se 441 questionários válidos.

3.2 Variáveis do Estudo

Conforme apresentado nos capítulos anteriores, essa pesquisa trata de três eixos temáticos: Categorias de Metodologias Ativas, Ciclo de Vida Docente e Qualificação Docente. Para atingir o objetivo do estudo, utiliza-se 4 eixos de variáveis: sociodemográficas; variáveis relativas à adoção das categorias de metodologias ativas; variável de mensuração do ciclo de vida docente e variáveis de mensuração da qualificação docente. Cada eixo de variáveis de estudo pode ser entendido como:

Variáveis sociodemográficas: Utilizadas no estudo para traçar o perfil do respondente. O Quadro 4 aponta as variáveis sociodemográficas adotadas, bem como a forma de mensuração e o tipo de dado obtido com a aplicação do instrumento de coleta.

Quadro 4 - Variáveis Sociodemográficas

Variável	Representação no Questionário	Forma de mensuração no questionário
Idade	Idade	Campo Aberto
Sexo	Sexo	() Feminino () Masculino

¹ A definição da invalidação das respostas baseou-se em critério próprio do autor.

Graduação	Formação acadêmica (Graduação)	() Ciências Contábeis () Administração () Engenharias () Outro (Campo aberto)
Instituição em que se graduou	A instituição na qual você se graduou é	() Pública () Privada
Possui pós stricto ou lato sensu	Possui especialização, mestrado ou doutorado?	() em Contabilidade () em outra área Qual? _____ () Não
Categoria administrativa de trabalho	A instituição na qual você trabalha é:	() Pública () Privada
Vínculo trabalhista	Em relação à docência, possui qual tipo de vínculo com a(s) instituição(ões) em que atua?	() Professor Efetivo () Professor Substituto () Contratado

Fonte: Elaboração própria.

Adoção das Categorias de Metodologias Ativas: Para a mensuração da adoção de metodologias ativas nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, foi necessário desenvolver cenários que simulassem situações em sala de aula em que se aplicava uma determinada metodologia ativa. O respondente, então, deveria quantificar a situação, de acordo com o grau de adoção de cada metodologia ativa, a partir de seus julgamentos pessoais. Afim de delimitar o intervalo de julgamento, tem-se como respostas possíveis qualquer valor k em uma escala de números racionais positivos, variando entre $0,00 \leq k \leq 10,00$ e podendo ser escrito em até duas casas decimais. Todas as metodologias ativas citadas no Capítulo 2 - Seção 2.1 desse trabalho foram abordadas por meio dos cenários desenvolvidos. Assim, ao todo, tem-se 13 simulações para julgamento do respondente. O Quadro 5 apresenta a sumarização dessas variáveis.

Quadro 5 - Variáveis Metodologias Ativas

Variável	Representação no Questionário	Forma de Mensuração
Uso da Arte	Cenário 01- Filmes	$\bar{X} C_i$ Onde, C é o grau de adoção da metodologia individualizada e $i = 1 \dots n$, tal que n é quantidade de cenários pertencentes à categoria de metodologias ativas.
	Cenário 02 - Dramatização	
	Cenário 03 - Storytelling	
	Cenário 04 - Roleplay	
Estratégias Baseadas em Exposição	Cenário 05 - Aula Expositiva Dialogada	
	Cenário 07 - Seminários	
	Cenário 08 - Sala de Aula Invertida	
Aula Expositiva	Cenário 06 - Expositiva	
Problematização	Cenário 09 – Método do Caso	
	Cenário 10 - PBL	
Dinâmicas	Cenário 11 - Debates	
	Cenário 12 - GVGO	
	Cenário 13 – Painel Integrado	

Fonte: Elaboração própria.

Cada resposta do questionário se transformou em uma linha do banco de dados analisado. Com isso, para a mensuração da variável categorias de metodologias ativas utilizou-se a média aritmética das variáveis individualizadas componentes da categoria. Essa operação foi repetida para todas as categorias de metodologias ativas abarcadas nesse estudo e para todos os respondentes. Ao final, obteve-se um escore médio que quantifica cada variável.

Ciclo de Vida Docente: A mensuração do ciclo de vida docente é feita através do tempo de carreira como docente. A obtenção desse dado por meio do questionário é feita a partir de um campo aberto que aceita apenas dados numéricos, podendo ser maior que 0 não restringindo o valor máximo.

Qualificação Docente: Em relação às variáveis relacionadas à qualificação docente, apresenta-se o Quadro 6.

Quadro 6 - Variáveis Qualificação Docente

Qualificação Docente	Variável	Representação no Questionário	Forma de Mensuração
Acadêmica	Titulação	Nível de formação atual é:	() Graduação () MBA/Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado
	Regime de Trabalho	Tempo total de dedicação como docente é:	() Dedicção Exclusiva () 40 horas () 20 horas () Horista
Profissional	Experiência Docente	Tempo total de atuação como docente do ensino superior:	Campo Aberto
	Experiência Profissional	Possui outra atuação profissional em paralelo à atividade docente?	() Sim () Não
		Você exerceu outra atividade profissional diferente da docência anteriormente à carreira de professor?	() Sim () Não
	Certificações	Você possui certificação profissional?	() Sim () Não
Pedagógica	Formação Pedagógica Inicial	Durante sua formação (graduação, especialização/MBA, mestrado ou doutorado) cursou alguma disciplina relacionada à didática ou metodologia de ensino?	() Sim () Não
	Formação Pedagógica Continuada	Após sua última formação acadêmica, você participou de cursos voltados para pedagogia e/ou didática ou metodologias de ensino?	() Sim () Não

Fonte: Elaboração própria.

A partir da definição das variáveis e suas formas de mensuração, é possível definir os procedimentos de análise.

3.3 Procedimentos de Análise

Como direcionador para o processo de construção da metodologia de análise de dados, apresenta-se a Figura 6.

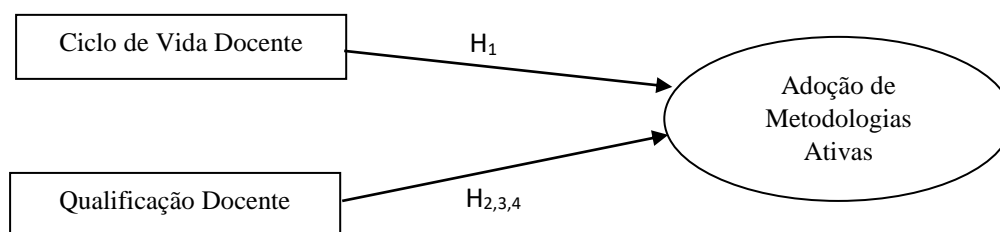


Figura 6 – Esquemática de temáticas e hipóteses de estudo.

Fonte: Elaboração própria.

Por meio da Figura 6, percebe-se a busca pela relação estudada nesse trabalho e as hipóteses de estudo envolvidas. O ciclo de vida docente está inserido na perspectiva de adoção das categorias de metodologias ativas a partir das fases propostas por Huberman (2000). Analogamente, as variáveis acerca da qualificação docente seguem o proposto por Miranda (2011). Apresenta-se no Quadro 7 os detalhes das variáveis envolvidas na análise.

Quadro 7 – Variáveis envolvidas na análise

Variáveis Resposta	Variáveis Independente	Perspectiva das Variáveis Independentes
Uso Arte Estratégias Baseadas em Exposição Problematização Dinâmicas Aula Expositiva	Ciclo de Vida Docente	Fase 01 (Anos 1-3) Fase 02 (Anos 4-6) Fase 03 (Anos 7-25) Fase 04 (Anos 25-35) Fase 05 (Anos 35-40)
	Qualificação Acadêmica	Titulação Regime de Trabalho
	Qualificação Profissional	Experiência Docente Experiência Profissional Certificação Profissional
	Qualificação Pedagógica	Formação Inicial Formação Continuada

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se por meio do Quadro 7 que o Ciclo de Vida Docente considera as fases do modelo como proposto por Huberman (2000). Ademais, para enquadrar o tempo de docência

informado pelo respondente nas fases do ciclo de vida conforme proposto por Huberman (2000), aplicou-se na planilha eletrônica a Equação 1.

Equação 1 – Fórmula para Enquadramento nas fases do Ciclo de Vida Docente

$$=SE(E(x>0;x<4);"fase1";SE(E(x>=4;x<=6);"fase2";SE(E(x>6;x<=25);"fase3";SE(E(x>25;x<=35);"fase4";SE(E(x>35;x<50);"fase5";0))))))$$

Fonte: Elaboração própria.

Alinha-se, também, que a experiência como profissional é medida por duas variáveis: experiência profissional antes e experiência profissional paralela. Conforme explicitado no Capítulo 2, esse trabalho adota uma adaptação à forma de mensuração proposta por Miranda (2011). Assim, para se chegar a uma variável unificada para análise, adotou-se o critério de que basta que uma das variáveis apresente resposta “sim” para ser considerado que o professor possui experiência em outra atividade profissional além da carreira de professor. Para aquelas respostas que apresentaram “não” para ambas as variáveis, considera-se que o docente não possui tal experiência. Dessa forma, tem-se como uma limitação dessa pesquisa o fato de não considerar a gradação da experiência profissional como uma variável analisada.

O presente trabalho adota análise descritiva dos dados, fazendo uso de gráficos, tabelas de dupla entrada e cruzamento de dados. Como o intuito é apontar, de maneira descritiva, quais as relações entre o ciclo de vida, a qualificação docente e a adoção das categorias de metodologias ativas, deve-se obter um valor de referência para a adoção das metodologias ativas e, partir desse valor, comparar com o resultado da adoção quando considerada a perspectiva das variáveis acerca da qualificação docente e do ciclo de vida docente.

Conforme apresentado no Quadro 5, a adoção das categorias de metodologias ativas é mensurada por meio da média de adoção das metodologias que formam a categoria. Assim, é obtido um valor médio para a adoção de uso da arte, estratégias baseadas em exposição, problematização, dinâmicas e aula expositiva. Esse resultado é considerado como o valor de referência para se verificar as relações pretendidas.

Adicionalmente às análises descritivas realizadas, adota-se, também, a análise de variância (ANOVA) para comparar as médias obtidas (HAIR et al., 2009; FÁVERO e FÁVERO, 2017). Como forma de aplicação da ANOVA, definiu-se como variável dependente as categorias de metodologias ativas e como variáveis independentes o ciclo de vida docente e as variáveis relativas à qualificação docente. Ainda, por virtude do escopo

dessa pesquisa, aplica-se à execução da ANOVA a reamostragem via *Bootstrap* com 2000 interações, visando satisfazer os pressupostos intrínsecos a esse teste. Utilizou-se como software estatístico o IBM SPSS® e um nominal de significância (α) de 5%.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esse capítulo é composto por nove seções, em que são apresentados o perfil dos docentes pesquisados, o diagnóstico de adoção de metodologias ativas, o diagnóstico do ciclo de vida docente e a relação entre a adoção das categorias de metodologias ativas com o ciclo de vida docente, a qualificação acadêmica, a qualificação profissional e a qualificação pedagógica.

4.1 Perfil dos docentes

Esse estudo tem por objetivo apresentar quais as relações entre ciclo de vida docente, qualificação docente e a adoção das categorias de metodologias ativas no ensino de graduação em Contabilidade. Nesse sentido, conhecer o perfil do respondente é importante para identificar em que cenário as conclusões dessa pesquisa se baseiam. Em um universo de análise composto por 441 respondentes, apresenta-se a Figura 7 onde se lê a composição da variável sexo.

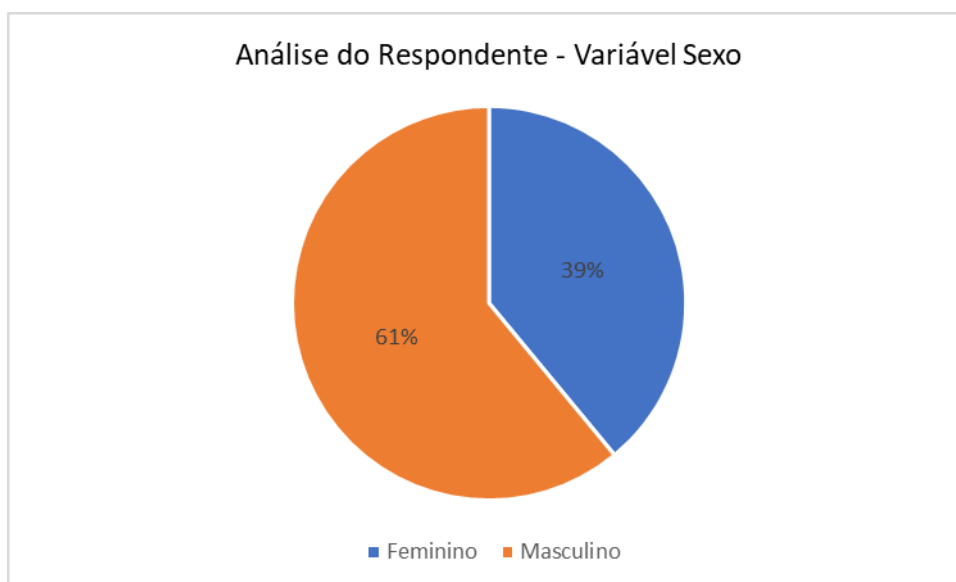


Figura 7 – Análise do respondente - variável sexo.

Fonte: Elaboração própria

Observa-se, por meio da Figura 7, que dentro do universo estudado, há uma menor ocorrência de respondentes declarados do sexo feminino. Em complemento, tem-se que o número de respondentes declarados do sexo masculino representa 61% das respostas válidas.

Como apresentado no Capítulo 3, o público alvo dessa pesquisa é composto pelos professores que ministram aulas em cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. Dessa forma, apresenta-se na Tabela 2 o perfil da graduação do respondente.

Tabela 2 - Graduação dos docentes

Graduação	Quantidade de Respondentes	Percentual
Ciências Contábeis	364	81,1%
Administração	49	10,9%
Economia	11	2,4%
Direito	8	1,8%
Matemática	6	1,3%
Engenharias	5	1,1%
Ciências Políticas e Sociais *	1	0,2%
Estatística *	1	0,2%
História *	1	0,2%
Letras *	1	0,2%
Pedagogia *	1	0,2%
Psicologia	1	0,2%
Total	449	100%

Fonte: Elaboração própria. Nota: (*) graduações nas quais além dela o docente é graduado em Ciências Contábeis ou Administração. Isso faz o número de respostas desse item ser maior que o número de respondentes.

A partir da Tabela 2, é possível identificar que majoritariamente a graduação dos docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis é nessa mesma área. Em seguida, observa-se que a graduação em Administração e Economia também estão dentre as mais evidenciadas, fortalecendo, assim, o perfil da área de negócios do professor, chegando a representar 94,4% da graduação dos respondentes. Ressalta-se que o total das respostas para essa questão foi acima do número de respondentes, devido à existência de docentes que possuem mais de uma graduação.

Tabela 3 - Titulação dos docentes

Titulação Acadêmica	Quantidade de Respondentes	Percentual
Mestrado	212	48,1%
Doutorado	184	41,7%
MBA/Especialização	45	10,2%
Total	441	100%

Fonte: Elaboração própria

A Tabela 3, apresenta a distribuição dos respondentes quanto à titulação. Dentre o universo de respostas válidas, destaca-se o equilíbrio entre a presença de professores mestres (212 respostas) e doutores (184 respostas). Esse resultado está alinhado a um crescimento no cenário das pós-graduações stricto sensu no país, conforme apontam os dados da CAPES (2017). A evidenciação maior de doutores vai ao encontro de Miranda (2011) e Paiva (2010),

que afirmam que o objetivo da pós-graduação é formar pesquisadores. Contudo, não se restringe apenas à pesquisa, uma vez que os programas de pós-graduação também são responsáveis pela formação de professores (Comunelo et al., 2012; Freire, 1996), reforçando a presença de docentes mestres, cujo o objetivo dessa titulação é a formação docente (AACSB, 2006). O professor especialista representa apenas 10,2% do número de investigadores. Em geral, esse perfil está associado com docentes que atuam no mercado de trabalho e estão alocados em IES privadas.

A partir desses dados se torna favorável entender em que cenário os professores respondentes atuam, ou seja, em qual categoria administrativa se enquadram as instituições de ensino nas quais trabalham. Para tal, apresenta-se a Figura 8.

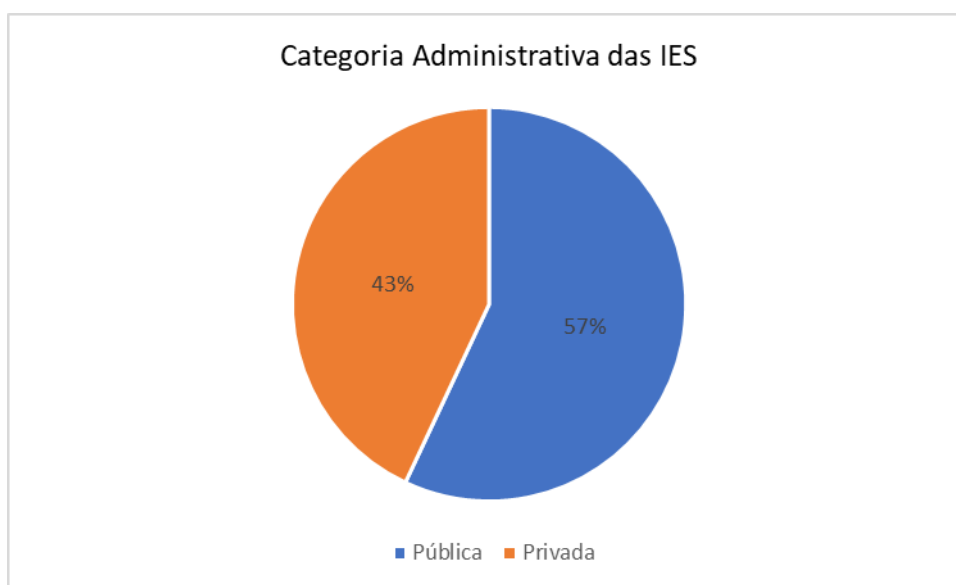


Figura 8 – Categoria administrativa das IES dos professores investigados

Fonte: Elaboração própria

Pode-se observar na Figura 8 que há uma maior presença de professores respondentes que atuam em IES públicas. Esse fato pode estar relacionado ao alto número de mestres e doutores entre os respondentes, uma vez que, normalmente, as IES públicas exigem uma titulação mínima para ingresso em seus quadros docentes, o que pode ser visto na Tabela 4, ao cruzar as informações da titulação com a categoria administrativa da IES na qual o docente atua.

Tabela 4 - Titulação por Categoria Administrativa da IES

Titulação	Privada	Pública
Doutorado	35 (18,5%)	149 (59,1%)
MBA/Especialização	37 (19,6%)	8 (3,2%)
Mestrado	117 (61,9%)	95 (37,7%)
Total Geral	189 (100%)	252 (100%)

Fonte: Elaboração própria

A partir da Tabela 4, percebe-se que majoritariamente os professores doutores estão alocados nas IES públicas. Resgatando o apontado por Miranda (2011), a formação de doutor está ligada à formação do pesquisador. Uma IES pública, em sua grande maioria, apresenta três eixos de atuação: ensino, pesquisa e extensão. O eixo pesquisa é responsável pela produção científica da universidade, logo, é de se esperar que aqueles profissionais voltados para pesquisa busquem esse tipo de instituição para trabalhar.

Na Tabela 5 é possível identificar a distribuição dos docentes por titulação em função do regime de trabalho e da categoria administrativa da IES.

Tabela 5 - Titulação, Categoria Administrativa da IES e Regime de Trabalho

Titulação	Categoria Administrativa da IES	Regime de Trabalho			
		20h	40h	Dedicação Exclusiva	Horista
Doutorado	Privado	6 (11,1%)	12 (11,9%)	4 (2,2%)	13 (13%)
	Público	6 (11,1%)	23 (22,8%)	118 (63,4%)	2 (2%)
Mestrado	Privado	20 (37,0%)	35 (34,7%)	6 (3,2%)	56 (56%)
	Público	12 (22,2%)	18 (17,8%)	56 (30,1%)	9 (9%)
MBA/Especialização	Privado	7 (13,0%)	9 (8,9%)	1 (0,5%)	20 (20%)
	Público	3 (5,6%)	4 (4,0%)	1 (0,5%)	0 (0%)
Total		54 (100%)	101 (100%)	186 (100%)	100 (100%)

Fonte: Elaboração própria

Por meio dos resultados apontados na Tabela 5, evidencia-se que a maioria dos professores titulados doutores e mestres estão vinculados às IES públicas em regime de dedicação exclusiva. Essa característica é comum às IES públicas, uma vez que, normalmente, é exigido ao menos uma das titulações para poder assumir um cargo de docente do sistema público. O fato de se encontrar mais doutores em regime de dedicação exclusiva e IES públicas pode estar relacionado à produção científica, fortemente estimulada nesse tipo de instituição.

Ao se analisar os números relacionados aos docentes com MBA/Especialização, evidenciou-se que a maior parte desses professores estão alocados em IES privadas sob regime horista. Esse fato pode estar vinculado ao fato de o professor especialista ter uma

carreira em outra profissão paralela à atividade docente. Essa suposição vai de encontro com a quase não evidência de docentes com essa titulação sob regime dedicação exclusiva e em IES públicas, reforçando-se, assim, os critérios desse tipo de instituição para admissão de professores.

Visto esses aspectos a respeito dos docentes sob regime horista, abre-se a investigação para descobrir se as IES privadas possuem, em seu quadro docente, maior número de professores que exercem outra atividade profissional em paralelo à carreira de docente. Afim de iniciar essa investigação, apresenta-se a Tabela 6.

Tabela 6 - Categoria administrativa da IES por atividade paralela à docência

Categoria Administrativa da IES	Exerce Atividade Profissional Paralela à Docência	
	Não	Sim
Privada	67 (25,8%)	122 (67,4%)
Pública	193 (74,2%)	59 (32,4%)
Total Geral	260 (100%)	181 (100%)

Fonte: Elaboração própria

A partir da Tabela 6 evidencia-se que a maior parte dos docentes que alegaram exercer outra atividade profissional em paralelo à docência atuam em IES privadas. Ademais, observa-se que 193 professores de instituições públicas responderam não para essa pergunta. Tal resultado vai ao encontro dos números apresentados na Tabela 6, na qual se evidencia a massiva presença de professores em regime dedicação exclusiva em IES públicas no país.

A presença de docentes que trabalham em IES públicas e que possuem outra atividade profissional em paralelo à docência vai ao encontro dos resultados da Tabela 6, onde se identifica docentes que atuam na rede pública sob regime horista, 20 horas semanais e 40 horas semanais, permitindo que o docente tenha tempo para dedicar a outra profissão.

Visto que a maioria dos docentes que trabalham em IES privadas possuem outra atividade profissional em paralelo à docência, faz-se importante saber se esses possuem alguma certificação profissional. Conforme apontado por Diehl e Souza (2007) a certificação profissional é interpretada pelo mercado como uma credencial que atesta que o profissional buscou conhecimentos para executar determinada atividade com excelência. Dessa forma, apresenta-se a Tabela 7.

Tabela 7 - Categoria administrativa da IES por certificação profissional

Categoria Administrativa da IES	Docentes com Certificação Profissional		Total
	Não	Sim	
Privada	68 (35,9%)	121 (64,1%)	189
Pública	122 (48,41%)	130 (51,5%)	252

Fonte: Elaboração própria

A partir dos resultados apresentados na Tabela 7, pode-se inferir que para as IES privadas, a presença de docentes com alguma certificação profissional é maior se comparado com aqueles que não possuem. Esse resultado reforça o perfil de que os docentes desse tipo de IES, possivelmente, atuam no mercado de trabalho, ou seja, possuem outra atividade profissional em paralelo à docência. Nesse sentido, com as certificações profissionais, o docente, enquanto profissional de mercado, pode atuar na execução de determinadas tarefas, conforme exposto por Diehl e Souza (2007).

Analisando as IES públicas, percebe-se um equilíbrio entre aqueles que possuem certificação profissional, com aqueles que não a tem. O fato de não ter certificação profissional, pode remeter à preocupação do docente com suas titulações e desenvolvimento de sua carreira como professor por meio de pesquisas e formações pedagógicas. Por outro lado, o fato do docente possuir certificação profissional pode remeter a outros momentos de sua trajetória enquanto profissional, que o fez se certificar. Assim, se faz necessário conhecer se o docente de IES públicas já exerceu outra atividade profissional antes de se tornar professor, para isso, apresenta-se a Tabela 8.

Tabela 8 - Certificação Profissional, IES e Experiência Profissional

Categoria Administrativa da IES	Experiência Profissional antes da Docência	Certificação Profissional		Total
		Não	Sim	
Pública	Sim	111 (46,4%)	128 (53,3%)	239
	Não	11 (84,6%)	2 (15,4%)	13

Fonte: Elaboração própria

Somando-se os resultados da Tabela 7 com os evidenciados na Tabela 8, percebe-se que a maioria dos docentes das IES públicas tiveram, em momento anterior à atividade docente, outra atuação profissional. Dessa forma, reforça-se o conceito de que os docentes desse tipo de IES possuem tal certificação por conta de outro momento profissional. Essa investigação trouxe a necessidade de conhecer quais certificações profissionais, os docentes dessa pesquisa alegaram possuir. Nesse sentido, evidenciou-se que o CRC é a certificação

profissional mais comum entre os respondentes, colaborando com a ideia de que em algum momento esse, agora professor, fez uso dessas certificações no mercado de trabalho.

A certificação profissional é um instrumento voltado para o mercado de trabalho, ou seja, na atuação profissional como contador. Contudo, para o exercício da docência, além de titulação e experiência profissional, espera-se que o docente tenha, em algum momento de sua formação, realizado alguma formação específica para as práticas pedagógicas.

A formação pedagógica conforme apontado por Miranda (2011) pode ser obtida por meio dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (formação pedagógica inicial) ou por meio da realização de cursos após a conclusão de sua titulação (formação pedagógica continuada). Dessa forma, buscou-se mensurar a quantidade de docentes que realizaram alguma disciplina durante a pós-graduação voltadas para práticas pedagógicas. Nesse sentido, apresenta-se a Tabela 9.

Tabela 9 - Formação Pedagógica Inicial e Titulação

Titulação	Formação Pedagógica Inicial		Total Geral
	Não	Sim	
Mestrado	37 (17,5%)	175 (82,5%)	212 (100%)
Doutorado	43 (23,4%)	141 (76,6%)	184 (100%)
MBA/Especialização	13 (28,9%)	32 (71,1%)	45 (100%)

Fonte: Elaboração própria

Por meio da Tabela 9, evidencia-se que os docentes titulados mestres e doutores, em sua grande maioria, realizaram alguma formação pedagógica ao longo de sua titulação. Esse resultado alinha-se com o apresentado por Comunelo et al. (2012) em que mostra que o objetivo dos programas de pós-graduação *stricto sensu* é formar docentes. Complementando, esses resultados vão de encontro de Oliveira e Silva (2012) que apontam a formação pedagógica como condição *sine qua non* para exercício da docência. Pode-se observar que o fato dos docentes titulados mestres e doutores não terem tido alguma formação pedagógica durante a pós-graduação *stricto sensu*, evidencia que não são todos os programas de pós-graduação que ofertam disciplinas com essa abordagem, ou se ofertam, não as tornam de cumprimento obrigatório.

Para professores com especialização, tem-se que a grande maioria afirma ter cursado disciplinas voltadas para a prática pedagógica. O esperado é que especializações voltadas para o mercado de trabalho busquem abordar questões aplicáveis ao exercício da profissão em detrimento de técnicas voltadas para docência. Dessa forma, uma possível explicação é o fato

de o docente possuir mais de uma especialização, sendo ao menos uma voltada à pedagogia, possibilitando o primeiro contato com as práticas pedagógicas.

Após a formação pedagógica inicial, o docente pode ser estimulado pela IES que atua a promover capacitações voltadas para a pedagogia. Para tal, Miranda (2011) definiu a formação pedagógica continuada como cursos realizados após as titulações, voltados para as práticas pedagógicas. Nesse sentido, apresenta-se a Tabela 10 na qual se evidencia a mensuração de docentes que realizaram algum curso de formação pedagógica continuada.

Tabela 10 - Formação Pedagógica Continuada e Titulação

Titulação	Formação Pedagógica Continuada		Total Geral
	Não	Sim	
Doutorado	90 (48,9%)	94 (51,1%)	184 (100%)
MBA/Especialização	19 (42,2%)	26 (57,8%)	45 (100%)
Mestrado	77 (36,3%)	135 (63,7%)	212 (100%)

Fonte: Elaboração própria

Por meio dos resultados apresentados na Tabela 10, evidencia-se que para os docentes com especialização, a formação pedagógica continuada é uma realidade para a maioria dos respondentes. Dessa forma, pode-se esperar que a realização desses cursos sejam frutos da continuidade do trabalho como professor, mesmo que atuem em paralelo no mercado de trabalho. De maneira complementar, tem-se que para os docentes titulados mestres, a formação pedagógica continuada acontece muitas das vezes por, ao término da titulação, iniciar sua carreira de docente e se ver na necessidade de ter mais conhecimentos voltados para a pedagogia.

Adicionalmente, tem-se os resultados para os professores titulados doutores. Evidenciou-se um equilíbrio entre aqueles que afirmam terem realizado algum curso de formação pedagógica complementar ao recebido na titulação, com aqueles que não realizaram esse tipo de formação.

4.2 Diagnóstico do Ciclo de Vida Docente

Entender o momento da carreira do professor é importante, pois este pode ditar as características do docente. Conforme explicitado, o presente trabalho estuda o ciclo profissional do docente de Ciências Contábeis por meio do modelo de Ciclo de Vida Docente definido por Huberman (2000).

Conforme apontado por Huberman (2000), o ciclo de vida docente pode ser estruturado em 5 fases ou estágios definidos a partir das características do professor e da amplitude temporal entre as fases. De acordo com o apontado no Capítulo 1, essa pesquisa se limita à análise da amplitude temporal, ou seja, a partir do tempo de carreira do docente define-se a fase do ciclo de vida conforme Huberman (2000).

Sendo assim, por meio da Tabela 11 apresenta-se um diagnóstico de como se dá a distribuição dos docentes da amostra nas 5 fases do modelo de ciclo de vida docente proposto por Huberman (2000).

Tabela 11 – Distribuição dos Docentes quanto ao Ciclo de Vida Docente

Fase do Ciclo de Vida	Quantidade de Respondentes	Percentual
Fase 1 – Entrada (Anos 1-3)	43	9,8%
Fase 2 – Estabilização (Anos 4-6)	65	14,7%
Fase 3 – Diversificação/Questionamento (Anos 7-25)	296	67,1%
Fase 4 – Serenidade/Conservadorismo (Anos 25-35)	31	7,0%
Fase 5 – Desinvestimento (Anos 35-40)	6	1,4%
Total Geral	441	100%

Fonte: Elaboração própria

Observa-se que 9,75% dos docentes alegaram possuir tempo de carreira docente que se enquadra dentro do intervalo temporal definido por Huberman (2000) como fase 1 (entrada). Posteriormente, observa-se que 14,74% dos professores estão enquadrados na fase 2 (estabilização). A terceira fase do ciclo de vida docente é a mais numerosa em termos absolutos, isso se deve pelo fato de ser a fase com maior amplitude temporal. Assim, esse estágio abrange 67,12% dos respondentes. Em sequência, tem-se que 7,31% dos professores estão na fase 4 do ciclo de vida docente. E por fim, apenas 1,36% dos professores alegam possuir entre 35 a 40 anos de carreira. Esse resultado aponta que todas as fases do ciclo de vida podem ser observadas nos docentes que atuam em cursos de graduação em Ciências Contábeis. Tal resultado vai ao encontro do apontado por Araújo et al. (2014) onde todos os estágios do ciclo de vida docente conforme modelo de Huberman (2000) foram identificados em professores de Ciências Contábeis no Brasil.

Até então sabe-se os estágios em que os docentes respondentes estão, de acordo com o ciclo de vida docente proposto por Huberman (2000), entretanto é possível cruzar essa informação com a titulação acadêmica do professor. Esse resultado é apresentado por meio da Tabela 12.

Tabela 12 - Fases do Ciclo de Vida Docente por Titulação

Faixa CV	Doutorado	MBA/Especialização	Mestrado
Fase 1 – Entrada (Anos 1-3)	2 (1,1%)	8 (17,8%)	33 (15,6%)
Fase 2 – Estabilização (Anos 4-6)	15 (8,2%)	13 (28,9%)	37 (17,5%)
Fase 3 – Diversificação/Questionamento (Anos 7-25)	148 (80,4%)	22 (48,9%)	126 (59,4%)
Fase 4 – Serenidade/Conservadorismo (Anos 25-35)	15 (8,2%)	2 (4,4%)	14 (6,6%)
Fase 5 – Desinvestimento (Anos 35-40)	4 (2,2%)	0 (0,0%)	2 (0,9%)
Total Geral	184 (100%)	45 (100%)	212 (100%)

Fonte: Elaboração própria

Na Tabela 12, observa-se que a fase de entrada é majoritariamente composta por professores mestres. Esse resultado aproxima-se do proposto por Huberman (2000) que aponta que é nessa etapa que o docente inicia sua carreira. De fato, a formação como mestre possibilita ao professor iniciar sua carreira podendo ir para instituições públicas ou privadas. A presença de MBA/Especialização ressalta que é possível somente com essa formação iniciar a carreira de docente.

A fase de estabilização também é composta em maioria por mestres. Em linha com o proposto por Huberman (2000), é nesse período que o docente ainda está se familiarizando com a profissão, aprendendo com erros e acertos e não buscando incremento na titulação.

A terceira fase do ciclo de vida docente é responsável por abrigar o maior volume de respondentes (296 respostas – 67%). Tal fato deve-se à amplitude temporal dessa fase, que alinha um equilíbrio entre professores doutores e mestres. Segundo Huberman (2000) é nesse estágio de carreira que o professor está mais confiante em atuar em sala de aula e busca maior titulação, tal fato pode explicar o aumento do número de doutores nessa fase.

Por fim, observa-se que nas etapas 4 e 5, ou seja, a partir dos 25 anos de carreira como professor, mantem-se o equilíbrio entre mestres e doutores, não havendo respondente com titulação de MBA/Especialista que alcançou a última fase da carreira de docente, conforme o modelo de Huberman (2000). A partir dessas análises evidencia-se que 404 docentes, ou seja, 91,60% dos respondentes alegam possuir tempo de carreira até a terceira fase do ciclo de vida docente. Tal informação leva a inferir que os docentes que atuam em cursos de graduação em Ciências Contábeis têm até 25 anos de carreira, podendo esse movimento ser fruto da recente expansão dos cursos de pós-graduação em ciências contábeis.

Por meio da Tabela 12 é possível perceber que há uma correlação positiva entre a titulação e o ciclo de vida docente, uma vez que, foi evidenciado que a medida que se avança nas fases do ciclo de vida, o docente está mais qualificado. Dessa forma, pode-se concluir que, via de regra, os professores iniciam sua carreira de professor e continuam se formando nos programas de pós-graduação.

O estudo acerca do Ciclo de Vida Docente permite conhecer o perfil do docente a partir de outras variáveis, como por exemplo, regime de trabalho, atividades paralelas à carreira de professor e formação pedagógica. Nesse sentido, apresenta-se a Tabela 13, que relaciona o ciclo de vida docente ao regime de trabalho.

Tabela 13 - Ciclo de Vida Docente por Regime de Trabalho

Faixa CV	20h	40h	Dedicação Exclusiva	Horista	TG
Fase 1 – Entrada	9 (21%)	9 (21%)	4 (9%)	21 (49%)	43 (100%)
Fase 2 – Estabilização	10 (15,4%)	12 (18,5%)	16 (24,6%)	27 (41,5%)	65 (100%)
Fase 3 – Diversificação/Questionamento	31 (10,5%)	71 (24%)	150 (50,7%)	44 (14,9%)	296 (100%)
Fase 4 – Serenidade/Conservadorismo	3 (9,7%)	7 (22,6%)	14 (45,2%)	7 (22,6%)	31 (100%)
Fase 5 – Desinvestimento	1 (16,7%)	2 (33,3%)	2 (33,3%)	1 (16,7%)	6 (100%)

Nota: TG = Total Geral. Fonte: Elaboração própria

A partir dos valores indicados na Tabela 13, verifica-se que na fase de entrada domina o regime de trabalho horista (49%). Por ser os anos iniciais da carreira de docente, podem ocorrer regimes especiais de trabalho, principalmente em IES particulares. Ainda nessa fase, encontra-se que 21% trabalham em regime de 40 horas semanais, percentual que se mantém para o regime de 20 horas semanais. Por fim, tem-se que apenas 4 docentes que se encontram nessa fase da carreira atuam sob regime de dedicação exclusiva. Alinha-se a esse último ponto a predominância de mestres nesse estágio da carreira, logo, a dedicação exclusiva aparece mais comumente entre doutores.

Para a fase de estabilização, observa-se que o regime horista continua como mais respondido em número absoluto (27 respostas), contudo a proporção em relação ao total de participantes dessa fase caiu, se comparado com a fase de entrada. Antes tinha-se 49%, frente a 41,5% nessa etapa. É possível identificar que o regime dedicação exclusiva aumentou se comparado com a fase de entrada. Na fase anterior, observou-se que 9% dos respondentes seguiam esse regime de trabalho, agora encontra-se 24,6% dos docentes sob esse regime. Para os demais regimes de trabalho, observou-se um equilíbrio, contudo com menor representatividade se comparado com a fase inicial.

Para a terceira fase, observou-se o maior número de respondentes, nos quais os resultados referentes à dedicação exclusiva se tornaram majoritários frente aos demais. Conforme apontado pela Tabela 11, é nesse estágio de carreira onde se encontra o maior número de doutores. De forma complementar, é nessa fase que se encontrou menor proporção

de professores sob regime horista (14,9%) e uma maior proporção de professores sob regime de 40 horas (24%).

Outro resultado extraído a partir da Tabela 12 é que nas fases finais do ciclo de vida docente, mantem-se a maior proporção de professores sob o regime dedicação exclusiva se comparado com as demais formas de trabalho, uma vez que se observa que nessas fases há uma predominância de docentes doutores.

Conhecer o estágio que o docente está no ciclo de vida, pode levar a busca pelo entendimento se o professor atua em paralelo à docência em outra atividade profissional em algum momento da carreira. A Tabela 14 apresenta a relação entre o ciclo de vida docente, a categoria administrativa da IES que o docente trabalha e se possui ou não experiência paralela à atividade de professor.

Tabela 14 – Ciclo de Vida Docente, IES e Experiência Paralela à Docência

Fases do Ciclo de Vida	Categoria Administrativa da IES	Experiência Profissional		Total Geral
		Não	Sim	
Fase 1 – Entrada	Privada	16 (55,2%)	13 (44,8%)	29 (100%)
	Pública	7 (50,0%)	7 (50,0%)	14 (100%)
Fase 2 – Estabilização	Privada	9 (23,1%)	30 (76,9%)	39 (100%)
	Pública	20 (76,9%)	6 (23,1%)	26 (100%)
Fase 3 – Diversificação/Questionamento	Privada	37 (34,6%)	70 (65,4%)	107 (100%)
	Pública	151 (79,9%)	38 (20,1%)	189 (100%)
Fase 4 – Serenidade/Conservadorismo	Privada	5 (45,5%)	6 (54,5%)	11 (100%)
	Pública	12 (60,0%)	8 (40,0%)	20 (100%)
Fase 5 – Desinvestimento	Privada	0 (0,0%)	3 (100%)	3 (100%)
	Pública	3 (100%)	0 (100%)	3 (100%)

Fonte: Elaboração própria

Observa-se por meio da Tabela 14 que na fase de entrada, dos 29 respondentes que alegaram trabalhar em uma instituição privada de ensino, 16 (55%) não atuam em outra atividade profissional em paralelo à carreira de professor. Complementar a isso tem-se que 45% dos professores desse perfil possuem outra atividade profissional além da profissão de professor. A esse movimento, pode-se idealizar que possa ocorrer dois momentos. O primeiro é o docente começar a dar aula em uma IES ao passo que termina sua titulação (mestre ou doutor). O segundo momento é o docente vir a atuar como professor, visto uma oportunidade encontrada e que o permite conciliar com as atividades no mercado de trabalho. Para as IES públicas, nessa fase da carreira docente há um equilíbrio numérico em relação à experiência profissional paralela à docência e isso pode estar ligado ao fato do docente entrar em uma IES

pública como professor substituto, o que o permite atuar somente como docente da instituição ou conciliar com outra atividade profissional.

Para a segunda fase do ciclo de vida, observa-se que majoritariamente os professores da rede privada possuem outra atividade profissional em paralelo à docência. Esse fato pode reforçar a ideia de que o professor assumiu essa carreira visto uma oportunidade de conciliar suas atividades no mercado de trabalho, alinhadas com sua titulação. Observa-se que para as IES públicas há um movimento antagônico, onde há predominância de professores que não têm outra atuação profissional. Esse fato pode estar ligado como proposto por Huberman (2000) e Araújo et al. (2015) em que é nessa fase que o docente começa a ter mais confiança e gosto pela atuação como docente, deixando outras atividades profissionais em função do foco no exercício da docência.

É na análise da terceira fase que se evidencia a predominância de professores de IES públicas que não possuem outra atividade profissional (80%). Esse resultado está alinhado com os demais apresentados, no qual se confirma que é nessa fase a predominância de docentes titulados como doutores e sob regime de dedicação exclusiva, não permitindo, assim, possuir outra atividade profissional em paralelo à atividade de professor. Em relação às IES privadas, observa-se que há o dobro de professores que possuem outra ocupação profissional conjuntamente com a atividade docente, e isso se deve a uma possível maturidade no mercado de trabalho que o atraia as IES privadas para o exercício da docência.

Nas últimas duas fases do ciclo de vida docente, observa-se que o número de doutores ainda é dominante. Isso pode ser atribuído à evolução da carreira docente, na qual, muitos deixam o exercício da profissão, restando aqueles ligados a pesquisas dentro das IES públicas e, para as IES particulares, atribuições relacionadas à gestão. Em conclusão às informações evidenciadas por meio da Tabela 14 tem-se que há mais professores que não possuem atividade profissional em paralelo à docência do que aqueles que a possuem.

Outro resultado possível de mensurar a partir do ciclo de vida tange a formação pedagógica do professor. Nesse sentido, busca-se relacionar os estágios do ciclo de vida docente, a titulação e a formação pedagógica inicial. A Tabela 15 apresenta essa informação.

Tabela 15 – Ciclo de Vida Docente, Titulação e Formação Pedagógica Inicial

Ciclo de Vida Docente	Titulação	Formação Pedagógica Inicial		Total Geral (100%)
		Não	Sim	
Fase 1 – Entrada	Doutorado	0 (0,0%)	2 (100%)	2
	MBA/Especialização	6 (75,0%)	2 (25,0%)	8
	Mestrado	10 (30,3%)	23 (69,7%)	33

Fase 2 – Estabilização	Doutorado	4 (26,7%)	11 (73,3%)	15
	MBA/Especialização	4 (30,8%)	9 (69,2%)	13
	Mestrado	9 (24,3%)	28 (75,7%)	37
Fase 3 – Diversificação/ Questionamento	Doutorado	35 (23,6%)	113 (76,4%)	148
	MBA/Especialização	3 (13,6%)	19 (86,4%)	22
	Mestrado	18 (14,3%)	108 (85,7%)	126
Fase 4 – Serenidade/ Conservadorismo	Doutorado	4 (26,7%)	11 (73,3%)	15
	MBA/Especialização	0 (0,0%)	2 (0,0%)	2
	Mestrado	0 (0,0%)	14 (100%)	14
Fase 5 – Desinvestimento	Doutorado	0 (0,0%)	4 (100%)	4
	Mestrado	0 (0,0%)	2 (100%)	2

Fonte: Elaboração própria

Na Tabela 15 pode-se visualizar como a formação pedagógica inicial é distribuída entre os respondentes de acordo com a titulação, considerando, ainda, a fase do ciclo de vida docente. Nesse sentido, observa-se que entre os mestres presentes na fase de entrada há o dobro de docentes que alegaram terem cursado, ao longo da pós-graduação, alguma disciplina voltada para a formação pedagógica. Observa-se, também, que entre os respondentes titulados como especialistas, há uma presença maior daqueles que não receberam esse tipo de formação. De fato, a formação de especialista não é voltada para práticas pedagógicas e sim para práticas de mercado, contudo, pode ocorrer de um docente possuir mais de uma especialização e, ao menos uma, ser voltada para as práticas pedagógicas.

Seguindo com a análise a partir da Tabela 15, evidencia-se que a formação *stricto sensu* é o tipo de pós-graduação que oferta ao estudante disciplinas voltadas para práticas pedagógicas. Nesse sentido, destacam-se os docentes enquadrados na terceira fase do ciclo de vida docente, na qual 76% dos doutores e 85% dos mestres alegaram terem cursado alguma disciplina na pós-graduação voltada para a formação pedagógica.

De maneira análoga à apresentada na Tabela 15, a Tabela 16 visa mostrar o cruzamento entre as informações relativas ao ciclo de vida docente, titulação e formação pedagógica continuada.

Tabela 16 – Ciclo de Vida Docente, Titulação e Formação Pedagógica Continuada

Ciclo de Vida Docente	Titulação	Formação Pedagógica Continuada		Total Geral (100%)
		Não	Sim	
Fase 1 – Entrada	Doutorado	1 (50%)	1 (50%)	2
	MBA/Especialização	7 (87,5%)	1 (12,5%)	8
	Mestrado	21 (63,9%)	12 (36,4%)	33
Fase 2 – Estabilização	Doutorado	7 (46,7%)	8 (53,3%)	15
	MBA/Especialização	3 (23,1%)	10 (76,9%)	13
	Mestrado	17 (45,9%)	20 (54,1%)	37
Fase 3 – Diversificação/	Doutorado	73 (49,3%)	75 (50,7%)	148
	MBA/Especialização	8 (36,4%)	14 (63,6%)	22

Questionamento	Mestrado	35 (27,8%)	91 (72,2%)	126
Fase 4 –	Doutorado	7 (46,7%)	8 (53,3%)	15
Serenidade/	MBA/Especialização	1 (50%)	1 (50%)	2
Conservadorismo	Mestrado	4 (28,6%)	10 (71,4%)	14
Fase 5 –	Doutorado	2 (50%)	2 (50%)	4
Desinvestimento	Mestrado	0 (0%)	2 (100%)	2

Fonte: Elaboração própria

Por meio da Tabela 16, observa-se como a frequência absoluta do critério de formação pedagógica está distribuída de acordo com a titulação, que por sua vez é apresentada em função do enquadramento do ciclo de vida docente. Nesse sentido, ao analisar a primeira fase do ciclo de vida, diferentemente do apresentado na Tabela 15, a maioria dos mestres alegou não ter realizado outro curso de formação pedagógica após a conclusão do estudo. O fato da maioria dos docentes mestres alegarem não ter realizado uma formação pedagógica continuada pode estar em concordância com o apontado por Araújo et al. (2015) e Huberman (2000), uma vez que, os autores apontam que nesse momento profissional, o docente ainda está se familiarizando com a profissão. Além disso, esse professor ainda pode estar em processo de formação em pós-graduação, ou seja, ainda está se titulando e a adoção das metodologias ativas pode ocorrer a medida que o professor se forma pedagogicamente.

Outro resultado extraído a partir da Tabela 16 é que na segunda fase do ciclo de vida ainda há uma maior presença de mestres, que por sua vez, seguiram o comportamento observado na fase de entrada. Destaca-se, ainda, que nessa fase o número de docentes com titulação de especialista que realizam algum curso de formação pedagógica continuada é expressivamente maior quando se comparado com a fase de entrada. Esse comportamento pode estar relacionado com a fase do ciclo de vida, uma vez que, é nessa fase que o profissional está mais confortável com a carreira docente e se estabiliza na profissão, com isso pode partir para a busca de formação voltada para as práticas docentes.

Para a terceira fase do ciclo de vida, observa-se que a formação pedagógica continuada é realizada por parte dos três eixos de titulação, entretanto, ao se analisar a titulação doutorado evidencia-se que há um equilíbrio dentre os docentes que buscaram uma formação pedagógica complementar e aqueles que não a fizeram. Esse comportamento pode apresentar uma possível estagnação, mesmo que momentânea, na busca por formação. Observou-se, também, que para o professor titulado mestre a formação pedagógica se faz mais presente, uma vez que se evidenciou um número maior de docentes que realizaram formação pedagógica continuada frente aqueles que não realizaram. Essa evidência está de acordo com o apontado por

Huberman (2000), tendo em vista que, para o autor, é nesse momento profissional que o docente busca se diversificar.

Para as duas fases finais do ciclo de vida docente, observa-se que a expressiva maioria de docentes realizaram algum curso de formação pedagógica continuada após a conclusão da pós-graduação. Esse fato pode estar relacionado ao ciclo de vida docente, uma vez que, nessas fases o docente apresenta maior tempo de carreira, podendo, em algum momento, ter realizado tal formação.

A variável ciclo de vida docente – composta pelas fases da carreira conforme proposto por Huberman (2000) – pode ser compreendida sob vários aspectos, à medida que se deseja conhecer o perfil do professor. Nesse sentido, um cruzamento de dados entre o ciclo de vida docente, a experiência do professor e a alegação de ter ou não uma certificação profissional é possível. A partir disso, apresenta-se a Tabela 17.

Tabela 17 - Ciclo de Vida, Experiência Profissional e Certificação Profissional

Ciclo de Vida Docente	Experiência Profissional	Certificação Profissional		Total Geral (100%)
		Não	Sim	
Fase 1 – Entrada	Não	1 (100%)	0 (0%)	1
	Sim	14 (33,3%)	28 (66,7%)	42
Fase 2 – Estabilização	Não	2 (100%)	0 (0%)	2
	Sim	19 (30,2%)	44 (69,8%)	63
Fase 3 – Diversificação/Questionamento	Não	9 (100%)	0 (0%)	9
	Sim	126 (43,9%)	161 (56,1%)	287
Fase 4 – Serenidade/Conservadorismo	Não	2 (100%)	0 (0%)	2
	Sim	15 (51,7%)	14 (48,3%)	29
Fase 5 – Desinvestimento	Sim	2 (33,3%)	4 (66,7%)	6
Total Geral		190 (43,1%)	251 (56,9%)	441

Fonte: Elaboração própria

A partir da Tabela 17, observa-se que para os 43 docentes pertencentes à fase de entrada, 42 (98%) docentes alegam ter experiência profissional fora da carreira acadêmica. Destes 42 docentes, 28 (67%) afirmam ter alguma certificação profissional. De forma similar, para a fase de estabilização, tem-se que 44 (70%) dos que alegam ter experiência em outra carreira possuem algum tipo de certificação profissional.

Entretanto, é na terceira fase do ciclo de vida que aqueles que afirmam ter experiência em outra carreira apresentam um equilíbrio entre ter ou não uma certificação profissional. Conforme exposto anteriormente, é nessa fase que há um maior número de professores sob

regime de trabalho de dedicação exclusiva e com titulação docente, perfil esse, que pode impactar no fato de buscar uma certificação profissional.

A certificação profissional é um instrumento utilizado no mercado de trabalho que atua como uma “licença” para executar determinadas tarefas, não sendo exigência para exercício da docência em Ciências Contábeis. A Tabela 17 confirma essa linha de raciocínio, uma vez que não se observou respostas “sim” para o quesito certificação profissional quando não é observado experiência profissional.

Por fim, evidencia-se que na fase de desinvestimento todos os docentes alegam terem experiência profissional fora da carreira de professor. Observa-se ainda que destes, 66,7% mostram ter certificação profissional. Esse movimento pode estar vinculado à possibilidade de o professor deixar de atuar na docência para se voltar ao mercado. Trata-se de uma suposição, não sendo foco desse trabalho apresentar tal conclusão.

4.3 Diagnóstico da Adoção de Metodologias Ativas

Vistos os aspectos relativos às variáveis do ciclo de vida docente e da qualificação docente, passa-se a analisar os resultados acerca da adoção das categorias de metodologias ativas. Conforme explicitado no Capítulo 3, adotou-se como resultado da categoria a média de adoção das metodologias ativas que a compõe. Dessa forma, a Tabela 18 apresenta o resultado da média de adoção de cada categoria de metodologia ativa. Vale lembrar que o respondente poderia quantificar qualquer valor entre 0,00 e 10,00.

Tabela 18 - Média de adoção das metodologias investigadas

Categorias	Metodologia	Média de Adoção
Uso da Arte	Storytelling	4,13
	Dramatização	2,08
	Roleplay	4,20
	Filmes	3,26
	Média da Categoria Uso da Arte	3,42
Dinâmicas	Aula Expositiva Dialogada	7,37
	Seminários	4,88
	Sala de Aula Invertida	2,14
	Média da Categoria Dinâmicas	4,80
Estratégias Baseadas em Exposição	Problem Based Learning	4,44
	Método do Caso	5,24
	Média da Categoria EBS	4,84
Problematizadoras	GVGO	4,60
	Painel Integrado	3,59
	Debate	5,87
	Média da Categoria Problematizadora	5,07
Método tradicional	Aula Expositiva Tradicional	5,43

Fonte: Elaboração própria

Por meio da Tabela 18 percebe-se que a adoção das categorias de metodologias ativas por professores do ensino de graduação em Ciências Contábeis no Brasil ainda é baixa, sobretudo quando envolvem técnicas como filmes, dramatização, *storytelling* e *roleplay*, que são as metodologias componentes da categoria uso da arte. Ademais, é possível perceber que a aula expositiva tradicional, em média, ainda é a estratégia mais adotada pelos professores pesquisados. Faz-se necessário ressaltar que as médias apresentadas na Tabela 18 são reflexos das médias dos respondentes, ou seja, não se considera os efeitos das variáveis ciclo de vida docente e qualificação docente. Dessa forma, esses resultados são considerados valores de referência no intuito de balizar em que sentido o ciclo de vida e a qualificação docente afetam as médias de adoção das categorias de metodologias ativas, ou seja, se essas variáveis fazem a média de adoção aumentar ou diminuir.

Ainda acerca dos resultados apresentados por meio da Tabela 18, percebe-se que os docentes dos cursos de Ciências Contábeis, tendem a utilizar métodos considerados ativos em paralelo ao método tradicional. Isso reforça o exposto por Oliveira Neto e Chioratto (2017), em que se tem que as metodologias ativas devem ser utilizadas de forma complementar ao método tradicional, não sendo, assim, a solução para todos os desafios do ensino de graduação em Ciências Contábeis.

4.4 Adoção de Metodologias Ativas e Ciclo de Vida Docente

Nessa seção é tratada a relação entre a adoção das categorias de metodologias ativas e o ciclo de vida docente. Dessa forma, estima-se buscar se quando considerado o estágio do ciclo de vida docente que o professor se encontra, a média de adoção das categorias de metodologias se faz menor, igual ou maior que os valores de referência demonstrados na Tabela 18. Assim, apresenta-se a Tabela 19 com as médias de adoção de metodologias ativas considerando o ciclo de vida docente.

Tabela 19 - Média de Adoção das Metodologias Ativas e Ciclo de Vida Docente

Fases do Ciclo de Vida	Uso da Arte	Estratégias Baseadas em Exposição	Problematização	Dinâmicas	Aula Expositiva (*)
Valor de Referência	3,42	4,80	4,84	5,07	5,43
Fase 1 – Entrada	2,72	4,41	4,75	4,22	5,93
Fase 2 – Estabilização	4,18	5,17	5,41	4,64	5,87
Fase 3 – Diversificação/Questionamento	3,26	4,70	4,98	4,34	5,15
Fase 4 – Serenidade/Conservadorismo	3,72	5,16	5,43	5,11	6,66
Fase 5 – Desinvestimento	6,27	6,32	6,37	6,32	4,00

Nota: (*) Aula Expositiva Tradicional. Fonte: Elaboração própria

A Tabela 19 apresenta a média de adoção das categorias de metodologias ativas quando considerado o efeito do ciclo de vida docente. Dessa forma, é possível analisar o efeito do ciclo de vida por categoria de adoção das metodologias ativas.

Analisando a fase de entrada, observa-se que, para todas as categorias de adoção de metodologias ativas, esta possui a menor média de adoção. Esse resultado corrobora as definições apontadas por Huberman (2000), Araújo et al. (2015) e Isaia et al. (2006) os quais afirmam que o docente, nesse estágio de carreira, está se adequando à profissão, muitas vezes tendo o primeiro contato com a carreira de professor. Outra possibilidade que pode estar vinculada a tal resultado é o fato do docente se formar em pós-graduação ao longo da carreira, ou seja, é possível evidenciar que o professor se aprimora ao longo da carreira e não necessariamente inicia as atividades docentes já com a maior titulação.

Ao se comparar a média de adoção antes de se considerar o efeito do ciclo de vida, e após considerar esse efeito, observou-se que há uma influência da fase de entrada na média de adoção das categorias de metodologias ativas, uma vez que, evidenciou-se uma diminuição dessa média de adoção. Dessa forma, conclui-se que a fase de entrada se relaciona com a adoção das categorias de metodologias ativas, diminuindo a média de adoção. De maneira contrária, evidenciou-se que para a aula expositiva, a média de adoção foi maior frente aquela obtida antes de relacionar com a fase de entrada do ciclo de vida, podendo-se inferir que a aula expositiva também se relaciona com a fase de entrada do ciclo de vida docente.

A segunda fase do ciclo de vida docente apresenta médias de adoção maiores que as evidenciadas na primeira fase. Tal fato vai ao encontro de Araújo et al. (2015) que apontam que nesse momento da carreira o docente possui maior confiança na adoção de estratégias de ensino e autonomia do processo de ensino. Esse resultado está em linha com Huberman (2000). Assim, ao se analisar os resultados da média de adoção, tem-se que, em geral, a fase de estabilização se relaciona com a adoção das categorias de metodologias ativas, fazendo com que haja um aumento da média de adoção das categorias de metodologias ativas e aula expositiva. A exceção se dá com a categoria dinâmicas, em que a média de adoção foi menor quando adicionado o efeito da segunda fase do ciclo de vida, frente a média de adoção livre desse efeito. Isso pode ser fruto das metodologias ativas formadoras dessa categoria que são pouco conhecidas, como por exemplo, GVGO e Painel Integrado.

A terceira fase do ciclo de vida docente apresenta a segunda menor média de adoção das categorias de metodologias ativas, se comparado com as demais fases do ciclo de vida docente. Essa fase compreende 18 anos de carreira e pode abranger momentos diferentes da profissão, logo, Huberman (2000) e Araújo et al. (2015) apontam que o docente passa pela

“fase de experimentação” na qual se sente à vontade para tentar usar novos materiais, métodos de ensino e formas de dar aula. Contudo, é nesse momento que o professor pode transitar da “fase de experimentação” para uma reflexão do que já realizou e o que ainda é possível alcançar na carreira, detonando “fase de questionamento”. Dessa forma, na fase de questionamento o docente pode minimizar a adoção de novas metodologias de ensino.

Nesse contexto, observa-se na Tabela 19, que a terceira fase do ciclo de vida se relaciona com a média de adoção das categorias de metodologias ativas, sendo que, para as categorias uso da arte e dinâmicas, percebeu-se que o valor da média de adoção foi menor que aquela obtida antes de se considerar os possíveis efeitos do ciclo de vida. Tal resultado contraria o apresentado por Huberman (2000) e Araújo et al. (2015), visto que a expectativa era de que, nesse estágio da carreira, o professor ousasse mais em novos métodos de ensino. Uma possível explicação pode estar atrelada às metodologias que formam essas categorias. De fato, há poucos estudos que mostram aplicação de metodologias como roleplay, filmes, storytelling, GVGO e painel integrado na graduação em Ciências Contábeis, e isso pode levar o docente ou ao desconhecimento de tais técnicas ou a aplicação sem consentimento de que se trata de uma metodologia ativa, influenciando no resultado da média de adoção.

De forma oposta, tem-se que para as categorias estratégias baseadas em exposição, problematização e a aula expositiva, a média de adoção foi maior frente a média sem considerar o possível efeito da terceira fase do ciclo de vida. Dessa forma, tais resultados convergem com o apontado por Huberman (2000) e Araújo et al. (2015) e evidenciam que estratégias como seminários, método do caso e aula expositiva dialogada podem ser mais utilizadas frente as demais.

O quarto e o quinto estágio da carreira docente apresentam médias de adoção de metodologias ativas maiores se comparados com os demais estágios do ciclo de vida docente. Esse resultado se faz surpreendente, uma vez que, era esperado que os docentes nessa fase adotassem menos metodologias ativas, visto os achados de Araújo (2015) e Huberman (2000), que evidenciam que nesse momento da carreira o docente está se preparando para deixar as funções com a IES e não buscando novos métodos de sala de aula. Entretanto, esse indicativo pode ser um efeito da fórmula de cálculo da média, uma vez que se observou poucos docentes que pertencem a esses estágios da carreira. Por outro lado, conforme apontado por Tardif (2000) e Slomski (2009), o profissional com mais tempo de profissão pode carregar consigo os saberes docentes. Dessa forma, espera-se que o professor da quinta fase do ciclo de vida docente possua saberes experienciais, os quais elevam suas habilidades, técnicas, conhecimentos e atitudes a ponto de aumentar a média de adoção de metodologias ativas.

A categoria uso da arte envolve a presença do lúdico, por meio do *storytelling* (Marques, Miranda e Mamede, 2017), dramatização (Santos, 2013), filmes (Colauto et al. 2017) e *roleplay* (Koudela, 2016). Observa-se que, para as 3 primeiras fases do ciclo de vida docente, essa categoria de metodologias ativas teve sua média de adoção menor que o valor médio de referência. Esse resultado contraria a literatura quando se esperava que fosse nesse período a maior aptidão em adotar estratégias diversificadas de ensino (ARAÚJO et al., 2015; ISAIA et al., 2006). Contudo, esses métodos podem não ser tão aplicados, visto a dificuldade de implementação e a necessidade de experiência do docente (Casa Nova e Souza, 2010), atributos esses não esperados no primeiro estágio de carreira (HUBERMAN, 2000). Como já evidenciado, os resultados das duas últimas fases do ciclo de vida são maiores se comparados com as demais fases, por conta do uso da média (poucos indivíduos podem afetar o resultado da média), ou pelo fato de adotarem as metodologias ativas devido ao acúmulo dos saberes experienciais, conforme apontado por Tardif (2000) e Slomski (2009).

A categoria estratégias baseadas em exposição envolve as metodologias ditas ativas baseadas na exposição, seja ela por parte do estudante ou professor. Dessa forma, tem-se a presença dos seminários (Malusá, Melo e Junior, 2017), da aula expositiva dialogada (Coimbra, 2017) e da sala de aula invertida (Bergmann e Sams, 2016). Dessa maneira, para a fase de entrada do ciclo de vida docente, percebe-se que há uma média de adoção menor das categorias que envolvam essa metodologia, esse fato pode estar ligado aos desafios enfrentados pelo docente nos anos iniciais da carreira, como por exemplo os “choques de realidade” (Araújo et al., 2015 e Isaias et al. 2006), ou pode estar relacionado com a aplicação de métodos que são considerados ativos, mas que sua adoção é feita sem consentimento, como por exemplo, os seminários que são comumente usados mas que nem sempre é aplicado como um método ativo.

Ainda sobre a categoria estratégias baseadas em exposição, observa-se que nas fases posteriores ao ingresso a carreira docente, a média de adoção dessas metodologias ativas se fez maior quando se comparada com a média de adoção livre do efeito do ciclo de vida docente. Assim, tem-se que para a fase de estabilização o docente já se sente mais seguro quanto à profissão e começa a pesquisar e a aderir a estratégias de ensino que o agrada (Huberman, 2000; Araújo et. al, 2015), sendo que, na terceira fase o docente parte para experimentar novas estratégias de ensino, podendo utilizar mais metodologias ativas. Percebe-se que a terceira fase do ciclo de vida possui média de adoção menor quando se compara com a segunda fase e as fases posteriores. Isso pode estar vinculado ao efeito da aplicação da média, uma vez que, a maior concentração de docentes nessa área pode impactar o resultado

da média. Para as duas últimas fases do ciclo de vida, observou-se que a média de adoção das categorias ativas é maior quando se considera o efeito do ciclo de vida docente e esse fato pode ser justificado de maneira análoga ao exposto quando apresentados os resultados para a fase de entrada.

Para a categoria problematização, tem-se a presença das metodologias PBL (Bragueto e Espejo 2015) e Método do Caso (Leal, Medeiros e Ferreira, 2017) e envolve colocar o estudante em situações simuladas que se assemelham com os desafios encontrados na atuação profissional. Em geral, é de se esperar que o professor com maior experiência adote mais técnicas problematizadoras, podendo envolver experiências profissionais na aplicação das metodologias.

Para essa categoria, observa-se resultados que possuem comportamento semelhante aqueles evidenciados para a categoria estratégias baseadas em exposição. Dessa forma, tem-se que a fase de entrada apresenta menor média de adoção das categorias de metodologias ativas quando comparada com a média de adoção sem considerar o ciclo de vida docente. Assim, pode-se entender que a adoção de metodologias problematizadoras requer ou conhecimento de aplicação dos métodos ou experiência docente em casos práticos que levem os discentes a discutir problemas reais, atributos estes que não necessariamente são encontrados em professores de início de carreira. Seguindo os estágios do ciclo de vida, parte-se para análise da fase de estabilização, no qual, pode-se evidenciar que há um aumento na média de adoção quando se compara com a média sem considerar os estágios do ciclo de vida. Essa situação pode denotar que o docente está mais seguro e experiente (Araújo et al., 2015) para usar alguma metodologia problematizadora.

Já para a terceira fase do ciclo de vida docente, percebe-se que a média de adoção foi maior se comparada com a média sem considerar o efeito do ciclo de vida docente. Esse resultado vai ao encontro do proposto por Huberman (2000) e Araújo et al. (2015), que apontam que é nessa etapa que o docente poderá buscar novas estratégias de ensino, podendo experimentar novas metodologias. De maneira análoga ao observado para as categorias de metodologias ativas já analisadas, o volume de docentes que se encontra nessa fase pode impactar o resultado da média, fazendo com que seja menor, se comparado com fases anteriores. Da mesma forma, para as fases finais da carreira, observou-se maior adoção dessas metodologias. Esse resultado também pode ser efeito do cálculo da média, ou do acúmulo de experiência docente, profissional e dos saberes experienciais obtidos ao longo da carreira (Tardif, 2000).

A categoria dinâmica é formada pelas metodologias que envolvem as dinâmicas de grupo (Leal, Miranda, Casa Nova, 2017a). Assim, são componentes o GVGO (Oliveira Campos, 2017), o painel integrado (Camargo e Oliveira, 2017) e Debates (Castanho, 2002). Percebe-se, por meio da Tabela 19, que nas três primeiras fases do ciclo de vida, a média de adoção dessas metodologias são menores que a média esperada de adoção. Nesse sentido, vale destacar que essas metodologias são ainda pouco aplicadas no contexto das ciências contábeis. A formação pedagógica continuada pode introduzir a apresentação dessas metodologias, para tal, espera-se que o docente já tenha superado as fases iniciais da carreira quando os choques de realidade e a estabilização como professor ocorrem. O fato de o docente em final de carreira possuir maior média de adoção pode estar ligado aos saberes docentes (Tardif, 2000; Slomski 2009) e à formação pedagógica continuada (MIRANDA, 2011).

A aula expositiva é o método mais comum em que o docente é responsável por administrar o conteúdo, sendo ele o transmissor do conhecimento. Logo, é de se esperar que haja maior média de adoção. Observa-se a partir da Tabela 19 que a fase de entrada é o momento com maior adoção da aula expositiva. Esse resultado converge com os autores que afirmam que nesse estágio da carreira o docente não busca novas estratégias de ensino (Araújo, et al., 2015) visto os desafios iniciais dos primeiros anos de carreira (Isaias et al., 2016). Adicionalmente, percebe-se que nos demais estágios da carreira a adoção da aula expositiva é maior que o valor esperado, com exceção do último estágio da carreira, no qual o valor da média encontrada pode ter sido afetado pelo fato de haver poucos docentes nesse estágio de carreira.

Para comparar médias por meio da análise de variância, apresenta-se a hipótese estatística:

H_0 : As médias de adoção de cada categoria de metodologia ativa são iguais ao longo do ciclo de vida docente.

H_1 : Ao menos uma média de adoção de categoria de metodologia ativa é diferente ao longo do ciclo de vida docente.

Apresenta-se a Tabela 20 com o teste de comparação de médias (ANOVA).

Tabela 20 – Resultado ANOVA – Metodologias Ativas e Ciclo de Vida Docente

Categoria de Metodologias Ativas	Variável Independente	Valor-p
Uso da Arte	Ciclo de Vida Docente	0.010*
Estratégias Baseadas em Exposição		0.037*

Problematização	0.042*
Dinâmicas	0.023*
Aula Expositiva Tradicional	0.078

Nota: Valor-p sinalizado com (*) é significativo ao nível nominal de significância de 0.05. Fonte: Elaboração própria

De maneira complementar às análises descritivas realizadas, soma-se os resultados evidenciados por meio da Tabela 20, ao qual percebe-se que, ao nível de confiança de 95%, é possível afirmar que existem diferenças de médias de adoção das categorias metodologias ativas ao se considerar os estágios do ciclo de vida docente. Deve-se a esse resultado o fato do valor-p ser menor que o nível de significância adotado, assim, rejeita-se a hipótese estatística nula e assume-se que a hipótese alternativa para cada categoria.

Visto isso, percebe-se que existem relações positivas entre o ciclo de vida docente e a adoção das categorias de metodologias ativas, uma vez que foi observado, em geral, aumento da média de adoção de metodologias ativas ao passo que se avança nos estágios do ciclo de vida docente. Dessa forma, pode-se concluir que quanto mais tempo o docente está na carreira de professor, mais ele adota métodos ativos e isso pode ser justificado pela sua possibilidade da formação docente enquanto atua nessa carreira ou pelo acúmulo de experiências vivenciadas ao longo da carreira, que pode influenciar na busca por diferentes metodologias em sala de aula.

Outra conclusão possível a partir da Tabela 20 é que o fato do docente avançar nos estágios da carreira de professor não é capaz de modificar a média de adoção da aula expositiva dialogada, ou seja, reforça-se o exposto por Neto e Chioratto (2017) que a adoção de metodologias ativas não é uma substituição completa da aula expositiva tradicional e sim, um método complementar que colabora com a construção do conhecimento. Assim, os métodos ativos não podem ser considerados soluções para todos os desafios do ensino superior.

Desse modo, resgata-se a primeira hipótese de estudo: A adoção das categorias de metodologias ativas está relacionada positivamente ao ciclo de vida docente. Logo, há evidências de que a relação positiva existe, levando à não rejeição dessa hipótese de estudo.

4.5 Adoção de Metodologias Ativas e Qualificação Acadêmica

Conforme apontado por Miranda (2011), uma das qualificações docente refere-se à qualificação acadêmica, que pode ser entendida por meio da titulação docente e do regime de trabalho que o professor atua.

A titulação docente é formação científica do professor (Nossa, 1999) e envolve a formação em nível *stricto sensu*. Soma-se a isso que se considerou a especialização do professor como atributo relacionado à titulação. Dessa forma, buscou-se entender a relação entre a média de adoção das categorias de metodologias ativas e a titulação docente, conforme demonstrado na Tabela 21.

Tabela 21 - Média de Adoção das Metodologias Ativas e Titulação

Titulação	Uso da Arte	Estratégias Baseadas em Exposição	Problematização	Dinâmicas	Aula Expositiva (*)
Valor de Referência	3,42	4,80	4,84	5,07	5,43
Doutorado	3,02	4,66	4,79	4,19	4,49
Mestrado	3,57	4,82	5,15	4,55	5,24
MBA/Especialização	4,34	5,23	5,84	5,08	5,86

Nota: (*) Aula Expositiva Tradicional. Fonte: Elaboração própria

De maneira geral, evidenciou-se, na Tabela 21, um resultado diferente do esperado, pelo fato de a titulação de doutor possuir menor adoção de metodologias ativas. De acordo com Comunelo et al. (2012) os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são voltados para formação do professor, assim, para os autores os professores titulados mestres e doutores possuem maior conhecimento pedagógico para exercício da docência. Adicionalmente Perazo et al. (2014) apontam a importância dos programas de pós-graduação no alinhamento do conhecimento teórico com as práticas docentes. Contrariando isso, evidenciou-se por meio da Tabela 20, que os docentes titulados doutores, apresentaram menores médias de adoção das categorias de metodologias ativas quando se compara com a média sem condicionar à titulação.

Para a categoria uso da arte, observou-se que os doutores são aqueles que menos a adotam, evidenciando média menor que a esperada. Por outro lado, a titulação mestre e especialista possuem médias de adoção maior que a esperada. Analisando os docentes mestres, o resultado vai ao encontro do apontado por Comunelo et al. (2012), no qual a responsabilidade da pós-graduação é de formar professor. Para os especialistas, pode haver uma relação maior com as metodologias *storytelling* e método do caso, entretanto tal afirmação é um indício que não pode ser comprovado por meio desse trabalho, abrindo oportunidade para futuros achados.

A categoria estratégias baseadas em exposição remete ao uso de técnicas ativas, mas que mantém algumas características da aula expositiva (Leal, Miranda, Casa Nova, 2017b).

Por meio da Tabela 21, observou-se que todas as titulações obtiveram média acima da esperada, contudo a titulação doutor é aquela que ainda apresenta menor média de adoção, divergindo de Comunelo et al. (2012). Para Paiva (2010) a pós-graduação *stricto sensu* foca na formação de pesquisadores em detrimento à formação pedagógica, entretanto, para Freire (1996) essa distinção não deve ser considerada devido a tenuidade entre pesquisa e ensino. Dessa forma, não é possível concluir que a baixa adoção por parte dos doutores (considerando todas as categorias) seja fruto do foco em pesquisas em detrimento da formação pedagógica.

Para a categoria problematizadora, observa-se que a média de adoção por parte dos doutores é igual àquela esperada. Ademais, evidenciou-se que para os doutores, mestres e especialistas a média de adoção é maior que a esperada. Para os mestres, o resultado alinha-se com o proposto por Comunelo et al. (2012). Já para os especialistas, tem-se que a experiência prática e a atuação no mercado de trabalho pode estimular a adoção das metodologias problematizadoras, principalmente em relação ao método do caso, onde situações reais ou simuladas podem ser aplicadas para resolução de problemas (Leal, Medeiros e Ferreira, 2017).

A categoria dinâmica reúne técnicas voltadas para as dinâmicas de grupo (Leal, Miranda e Casa Nova, 2011). Observa-se, por meio da Tabela 21, que as médias de adoção daqueles professores com pós-graduação *stricto sensu* são menores que a média esperada. Esse resultado contraria o apresentado por Miranda (2011), Comunelo et al. (2012) e Perazo et al. (2014) no qual espera-se que na pós-graduação o estudante seja formado professor.

Para comparar médias por meio da análise de variância, apresenta-se a hipótese estatística:

H₀: As médias de adoção de cada categoria de metodologia ativa são iguais ao se variar a titulação docente

H₁: Ao menos uma média de adoção de categoria de metodologia ativa é diferente ao se variar a titulação docente

Os resultados da ANOVA em relação à adoção de metodologias ativas e titulação são apresentados na Tabela 22.

Tabela 22 - Resultado ANOVA: Metodologias Ativas e Titulação

Categoria de Metodologias Ativas	Variável Independente	Valor-p
Uso da Arte	Titulação	0.005*
Estratégias Baseadas em Exposição		0.001*
Problematização		0.049*
Dinâmicas		0.044*

Aula Expositiva Tradicional

0.008*

Nota: Valor-p sinalizado com (*) é significativo ao nível nominal de significância de 0.05. Fonte: Elaboração própria

Somando-se aos resultados evidenciados pela Tabela 21, os achados por meio da Tabela 22 reforçam que, ao nível de significância de 5%, quando analisada cada categoria de forma segregada, observou-se diferenças entre as médias de adoção quando considerada a titulação do professor. Dessa forma, pode-se inferir rejeitando-se a hipótese nula e assumindo-se que as médias de adoção são significativamente diferentes dentro de cada categoria.

Visto isso, pode-se inferir que a adoção de metodologias ativas se relaciona com a titulação. Contudo, essa relação é negativa, uma vez que os elementos investigados apontam para a situação de que, quanto mais se titula, menos o professor tende a adotar métodos ativos. Esse fato pode estar relacionado com as possibilidades de carreira que o doutor pode se envolver, como por exemplo, o foco em pesquisas. Além disso, esse resultado pode estar ligado com a não promoção, por parte dos programas de pós-graduação, da formação pedagógica do professor, formando assim, um profissional voltado para exercício da atividade de pesquisador, conforme exposto por Cornacchione Júnior (2004) e Andere e Araujo (2008).

A segunda variável acerca da qualificação acadêmica é o regime de trabalho. Dessa forma Miranda (2011) define que essa variável diz respeito ao número de horas dedicadas à docência. Por meio da Tabela 23 evidencia-se o resultado da média de adoção das categorias de metodologias ativas frente a essa variável.

Tabela 23 – Média de Adoção das Metodologias Ativas e Regime de Trabalho

Regime de Trabalho	Uso da Arte	Estratégias Baseadas em Exposição	Problematização	Dinâmicas	Aula Expositiva (*)
Valor de Referência	3,42	4,80	4,84	5,07	5,43
Dedicação Exclusiva	2,92	4,48	4,60	4,03	4,79
Horista	3,55	4,85	5,19	4,37	4,99
20 horas/semanais	3,93	5,11	5,32	4,85	5,57
40 horas/semanais	3,93	5,16	5,67	5,11	5,76

Nota: (*) Aula Expositiva Tradicional. Fonte: Elaboração própria

O resultado apresentado por meio da Tabela 23, evidencia que a média de adoção por parte dos docentes sob regime de dedicação exclusiva é menor. É achado desse estudo que o número de professores sob esse regime é majoritariamente formado por doutores, dessa forma, esperava-se, por terem cursado uma pós-graduação, que a formação pedagógica se faça presente (COMUNELLO et al., 2012). Além do exposto, pode-se considerar que esse resultado

vai em linha com os apresentados pela Tabela 22, em que o título de doutor tem menor adoção de metodologias ativas. Ademais, não é possível vincular esse resultado com o foco dos doutores em pesquisas (Nossa, 1999), uma vez que, não foram analisadas variáveis comportamentais que justifiquem tal posição. Assim, tem-se uma limitação desse trabalho e uma oportunidade para pesquisas futuras.

Para a categoria uso da arte, percebe-se que os professores que não possuem regime de dedicação exclusiva apresentam médias de adoção maiores. Esses professores, em grande maioria, são titulados como mestres e especialistas. Esse resultado vai contra o apontado por Vasconcelos et al. (2012), que apontaram que docentes com regime fora da dedicação exclusiva não possuem tempo para desenvolvimento de materiais e métodos para inovarem em sala de aula. Dessa forma, espera-se que esse resultado seja fruto da convergência que há entre titulação e regime de trabalho, em que o docente doutor é aquele que mais segue o regime dedicação exclusiva, logo, como o evidenciado nos resultados para titulação se refletem nos resultados para regime de trabalho. Outra possibilidade é o fato de os programas de pós-graduação não estarem cumprindo seu papel na formação pedagógica de professores e pesquisadores, ao passo que era de se esperar que professores com maior titulação *stricto sensu* adotassem mais metodologias ativas.

Para a categoria estratégias baseadas em exposição, reforça-se que os docentes sob regime de dedicação exclusiva têm médias de adoção menor do que a esperada. Esse resultado diverge do apresentado por Miranda et al. (2011) que aponta que os docentes sob esse regime, em especial, possuem formação pedagógica, além de experiência em docência. Para os demais regimes de trabalho, observa-se que a média de adoção é maior do que a esperada.

Para a categoria problematização, encontra-se as seguintes metodologias PBL e Método do Caso. De maneira análoga à categoria uso da arte, esperava-se que os docentes sob regime de dedicação exclusiva apresentassem maior média de adoção, contudo o fato dos regimes horistas e 20 horas apresentarem médias de adoção acima do esperado, pode remeter à titulação especialista (mais frequente sob esse regime). Assim, inferência similar à apresentada anteriormente a respeito dos especialistas e adoção das categorias de metodologias ativas.

Para a categoria dinâmicas observa-se que, com exceção do regime 40 horas semanais, as médias de adoção são inferiores à média esperada. O regime 40 horas semanais se aproxima do regime dedicação exclusiva, contudo, verificou-se comportamentos de adoção diferentes. Esse regime é composto majoritariamente por mestres, assim, há uma divergência

entre esse resultado com o apresentado no momento da análise entre a adoção das metodologias dinâmicas e a titulação de mestre.

Para a aula expositiva evidenciou-se um comportamento não esperado, em que os docentes sob regime de trabalho dedicação exclusiva não adotam ao menos a média esperada. O presente trabalho não é capaz de justificar tal fato, uma vez que, os aspectos comportamentais que devem ser investigados na busca de esclarecer esse fenômeno não são objetos de estudo desse trabalho.

Para comparar médias por meio da análise de variância, apresenta-se a hipótese estatística:

H₀: As médias de adoção de cada categoria de metodologia ativa são iguais ao se variar o regime de trabalho.

H₁: Ao menos uma média de adoção de categoria de metodologia ativa é diferente ao se variar o regime de trabalho.

De maneira a complementar aos resultados evidenciados por meio da Tabela 23, apresenta-se os resultados da Tabela 24, ao qual se confirma que, ao nível de confiança de 95% (1- α), e sob análise de cada categoria de forma individualizada, observou-se diferenças entre as médias de adoção quando considerado o regime de trabalho. Dessa forma, pode-se inferir rejeitando-se a hipótese nula e assumindo-se que as médias de adoção são significativamente diferentes dentro de cada categoria.

Tabela 24 - Resultado ANOVA - Metodologias Ativas e Regime de Trabalho

Categoria de Metodologias Ativas	Variável Independente	Valor-p
Uso da Arte	Regime de Trabalho	0.004*
Estratégias baseadas em exposição		0.014*
Problematização		0.010*
Dinâmicas		0.010*
Aula Expositiva Tradicional		0.027*

Nota: Valor-p sinalizado com (*) é significativo ao nível nominal de significância de 0.05. Fonte: Elaboração própria

Diante disso, pode-se inferir que a adoção de metodologias ativas se relaciona com o regime de trabalho. Contudo, a relação é negativa uma vez que, a partir dos elementos investigados, é possível concluir que, quanto mais tempo dedicado ao exercício da docência, menor é a adoção de métodos ativos. Esse resultado está em linha com o exposto pelo apresentado para variável titulação, reforçando-se, assim, os resultados descritivos de que o professor doutor é aquele que, majoritariamente, trabalha sob regime de dedicação exclusiva.

Visto isso, percebe-se que existem relações entre a adoção de metodologias ativas e a qualificação acadêmica. Dessa forma, resgata-se a segunda hipótese de estudo: A adoção das categorias de metodologias ativas está positivamente relacionada (a) à maior titulação e (b) ao maior tempo de dedicação ao trabalho como docente. Por meio dos resultados explanados, é possível concluir que as relações existem, contudo, negativas relações são negativas, ou seja, o professor com maior qualificação acadêmica não é aquele com mais adoção de métodos ativos, tendo em vista que, os resultados para titulação e regime de trabalho convergiram para esse ponto.

4.6 Adoção de Metodologias Ativas e Qualificação Profissional

Apresentadas as relações entre a adoção das categorias de metodologias ativas e a qualificação acadêmica, parte-se para a investigação envolvendo a qualificação profissional. De acordo com Miranda (2011), a qualificação profissional pode ser entendida por meio da experiência acadêmica, da experiência como profissional e da certificação profissional. Dessa forma, inicialmente serão apresentadas a relação entre a adoção das categorias de metodologias ativas e a experiência acadêmica.

A experiência acadêmica está relacionada com o tempo de exercício da docência (MIRANDA, 2011). A presente pesquisa obteve 441 respostas, das quais foram identificados 38 tempos de carreira diferentes. Para efeito de sumarização das respostas e a critério do autor, os 38 tempos observados foram agrupados em 3 faixas, são elas: 0 a 15 anos, acima de 15 até 30 anos e acima de 30 anos. Percebe-se que essa variável é a mesma utilizada para determinar o ciclo de vida docente, contudo, não se utilizou a mesma divisão temporal proposta por Huberman (2000) por conta da desigualdade (em anos) dos intervalos de tempo do modelo. Dessa forma, apresenta-se a Tabela 25.

Tabela 25 – Média de Adoção das Metodologias Ativas e Experiência Acadêmica

Experiência Acadêmica	Uso da Arte	Estratégias Baseadas em Exposição	Problematização	Dinâmicas	Aula Expositiva (*)
Valor de Referência	3,42	4,80	4,84	5,07	5,43
Até 15 anos de docência	3,51	4,72	5,07	4,45	5,48
>15 até 30 anos de docência	3,13	4,87	5,00	4,33	5,49
Acima de 30 anos de docência	4,58	5,60	5,85	5,80	3,92

Nota: Aula Expositiva Tradicional. Fonte: Elaboração própria

Por meio dos resultados apresentados pela Tabela 25, evidencia-se que os docentes com mais experiência acadêmica são aqueles que apresentam maiores médias de adoção de metodologias ativas. Ademais, evidenciou-se que, ao se considerar o efeito do tempo de carreira, a média de adoção para esse perfil aumentou, se comparada com a média sem o efeito da experiência acadêmica. Esse resultado converge com aqueles já evidenciados, em que o docente mais experiente pode fazer uso das metodologias ativas por conta das experiências acumuladas ao longo da carreira, ou por efeito da fórmula de cálculo da média, uma vez que apenas 16 professores afirmaram ter acima de 30 anos de carreira.

Outra conclusão acerca da Tabela 25 é que professores com até 15 anos de profissão tendem a adotar mais metodologias ativas, quando comparado com o valor médio de adoção sem considerar a experiência acadêmica. Dessa forma, esse resultado está em linha com o apontado por Araújo et al. (2015), os quais ressaltam que, após os anos iniciais da carreira, em que o docente deve se encontrar como professor e aprender a dinâmica da profissão, o docente passa a experimentar novas metodologias de ensino, realizando a “experimentação” de novos materiais e técnicas.

Para os docentes que estão entre 15 e 30 anos de profissão, percebeu-se que há uma tendência de adotarem menos metodologias ativas quando comparado com as outras faixas de experiência acadêmica. Esse resultado pode estar vinculado ao momento profissional, em que o docente, busca progressão na carreira, com foco em pesquisas e não na formação pedagógica. Além disso, esse docente pode estar envolvido em atividades administrativas como por exemplo, coordenação e direção, visto sua experiência no meio acadêmico.

Por meio dos resultados aqui evidenciados, conclui-se que a adoção das categorias de metodologias ativas se relaciona com a experiência acadêmica, fazendo a média de adoção aumentar ou diminuir ao passo que se varia a experiência acadêmica do professor. Por se tratar de uma ciência social, em que o objeto de análise são pessoas, determinar um padrão no qual possa se afirmar com exatidão que a medida que a experiência acadêmica aumenta, a média de adoção aumenta ou o contrário, é complexo e depende de uma investigação comportamental. Assim, sugere-se para futuras pesquisas a investigação comportamental e dos motivadores de adoção das categorias de metodologias ativas.

Para comparar médias por meio da análise de variância, apresenta-se a hipótese estatística:

H_0 : As médias de adoção de cada categoria de metodologia ativa são iguais independente do tempo de experiência acadêmica.

H₁: Ao menos uma média de adoção de categoria de metodologia ativa é diferente ao se variar o tempo de experiência acadêmica.

Adicionalmente aos resultados apresentados pela Tabela 25, tem-se que os resultados dispostos na Tabela 26 ao qual se confirma, por meio da ANOVA ao nível de confiança de 95%, que ao se analisar cada categoria de forma segregada, evidencia-se diferenças entre as médias de adoção quando considerada a experiência acadêmica do professor, rejeitando-se assim a hipótese nula e assumindo-se a hipótese alternativa para cada categoria.

Tabela 26 - Resultado ANOVA - Metodologias Ativas e Experiência Acadêmica

Categoria de Metodologias Ativas	Variável Independente	Valor-p
Uso da Arte	Experiência como docente	0.007*
Estratégias baseadas em exposição		0.039*
Problematização		0.023*
Dinâmicas		0.000*
Aula Expositiva Tradicional		0.000*

Nota: Valor-p sinalizado com (*) é significativo ao nível nominal de significância de 0.05. Fonte: Elaboração própria

De forma complementar, conclui-se que a adoção das categorias de metodologias ativas está positivamente associada ao tempo de experiência do professor no exercício da docência, uma vez que, a média de adoção dessas categorias cresce ao passo que o docente se torna mais experiente. A partir disso é possível concluir que, quanto mais experiente o professor é, mais adota métodos ativos em sala de aula. Assim, esse resultado vai ao encontro do identificado quando analisado o ciclo de vida docente, em que o professor, quanto mais avança nos estágios de carreira, maior é a média de adoção das categorias de metodologias ativas. Dessa forma, é possível perceber que o professor mais experiente não utiliza apenas a aula expositiva tradicional, adotando, em conjunto os métodos ativos.

A segunda variável acerca da qualificação profissional é a experiência profissional do docente. Dessa forma Miranda (2011) define essa variável como as experiências de mercado do professor. Afim de trazer à discussão se há relação entre a adoção das categorias de metodologias ativas e a experiência profissional do professor, apresenta-se a Tabela 27.

Tabela 27 – Média de Adoção das Categorias de Metodologias Ativas e Experiência Profissional

Experiência Profissional	Uso da Arte	Estratégias Baseadas em Exposição	Problematização	Dinâmicas	Aula Expositiva (*)
Valor de Referência	3,42	4,80	4,84	5,07	5,43

Não	1,81	4,00	3,88	2,79	6,18
Sim	3,48	4,83	5,11	4,51	5,40

Nota: (*) Aula Expositiva Tradicional. Fonte: Elaboração própria

Por meio dos resultados apresentados na Tabela 27, evidencia-se que o fato do docente ter experiência profissional impacta positivamente na média de adoção das categorias de metodologias ativas. Ao se analisar os docentes que não possuem tal experiência, evidenciou-se que a média foi menor quando comparada com aqueles docentes que possuem essa experiência.

Assim, o fato de o docente ter experiência de mercado aumenta a média de adoção das categorias de metodologias ativas. Esse resultado vai ao encontro do que aponta Comunelo et al. (2012) e Perazo et al. (2014). Para tais autores, a formação prática docente alinha-se com experiência do professor no mercado de trabalho. Os autores reforçam que a experiência prática faz com que o professor tenha bagagem para apresentar exemplos e situações vivenciadas em sala de aula. Dito isso, uma explicação para o aumento da média de adoção é a possibilidade dos professores com experiência profissional, utilizarem via métodos ativos, a contextualização de exemplos que tangem às práticas de mercado.

Nesse sentido, a expectativa inicial de que a média de adoção da categoria problematização fosse maior para docentes que possuem experiência profissional frente aqueles que não possuem, se confirmou. A isso deve-se a possibilidade de o docente inserir problemas para que os estudantes busquem solução por meio do método do caso (Leal, Medeiros e Ferreira, 2017) e PBL (Bragueto e Espejo, 2015).

Além dessas, a categoria uso da arte pode ser utilizada para aproximar situações práticas à sala de aula, tendo como exemplo, o uso de *storytelling* e, até mesmo, filmes. Dessa forma, para essa categoria também se evidenciou maior média de adoção daqueles docentes que possuem experiência profissional frente aqueles que não possuem. Outra comparação possível é que a média de adoção da categoria uso da arte por aqueles docentes que possuem experiência profissional é maior do que média de adoção que não considera esse fator.

Para a categoria estratégias baseadas em exposição, evidencia-se que as médias de adoção seguem comportamento análogo ao observado para a categoria uso da arte, ou seja, para aqueles docentes com experiência profissional, a média de adoção é maior do que aqueles que não possuem essa experiência. Esse resultado aponta que o docente com experiência, pode utilizar suas experiências de mercado para estimularem os estudantes em sala de aula por meio da aula expositiva dialogada (Coimbra, 2017) e com temáticas extraídas

de ocorrências observadas no mercado para realização de seminários (MALUSÁ, MELO, JÚNIOR, 2017).

Para a categoria dinâmicas, percebe-se que docentes que não possuem experiência profissional apresentam média de adoção menor, frente aqueles que possuem essa experiência. Esse fato pode estar relacionado à formação da própria categoria, que compreende técnicas como GVGO (Oliveira e Campos, 2017), Painel Integrado (Camargo e Oliveira, 2017) e Debates (Castanho, 2002), em que replicações de experiências vivenciadas ou observadas na práticas se fazem bem-vindas.

Por outro lado, percebe-se que os docentes que possuem tal experiência apresentam médias maiores de adoção se comparados com aqueles que não possuem prática profissional. Adicionalmente, tem-se que essa média de adoção é maior até quando se compara com a média de adoção das metodologias antes de se adicionar a variável experiência profissional no cálculo. Esse fato, reforça que as metodologias que formam a categoria dinâmicas podem espelhar situações práticas em sala de aula, fazendo assim, com que essas técnicas sejam mais adotadas dentre aqueles que possuem essa experiência de mercado.

Para comparar as médias por meio da análise de variância, apresenta-se a hipótese estatística:

H₀: As médias de adoção de cada categoria de metodologia ativa são iguais sob a perspectiva da experiência profissional.

H₁: Ao menos uma média de adoção de categoria de metodologia ativa é diferente sob a perspectiva da experiência profissional.

Complementando-se os resultados discutidos por meio da Tabela 27, os achados da Tabela 28 apontam que, ao se analisar cada categoria individualmente, observou-se diferenças entre as médias de adoção quando considerada a experiência profissional, ou seja, a média de adoção entre aqueles que tem experiência profissional é diferente da média de adoção de quem não a tem. Dessa forma, rejeita-se a hipótese estatística nula e assume-se que as médias são diferentes dentro de cada categoria.

Tabela 28 - Resultado ANOVA - Metodologias Ativas e Experiência Profissional

Categoria de Metodologias Ativas	Variável Independente	Valor-p
Uso da Arte	Experiência Profissional	0.018*
Estratégias baseadas em exposição		0.010*
Problematização		0.037*
Dinâmicas		0.021*
Aula Expositiva Tradicional		0.000*

Nota: Valor-p sinalizado com (*) é significativo ao nível nominal de significância de 0.05. Fonte: Elaboração própria

Assim, por meio das discussões apresentadas pode-se inferir que a adoção das metodologias ativas se relaciona positivamente com a experiência profissional, levando à concordância com o exposto pelo item (b) da terceira hipótese de pesquisa. Desse modo, é possível concluir que professores com experiência no mercado de trabalho adotam mais métodos ativos frente aos docentes que não possuem essa experiência. Além disso, o docente com experiência profissional não só utiliza o método tradicional, mas o combina com o uso de métodos ativos.

A terceira variável acerca da qualificação profissional é a certificação profissional. Dessa forma, Diehl e Souza (2007) apontam que a certificação profissional é prova que o contador buscou uma capacitação além das ofertadas durante sua formação, e que, teoricamente está em estágio de excelência para executar tal serviço. Assim, apresenta-se a Tabela 29.

Tabela 29 – Média de Adoção de Metodologias Ativas e Certificação Profissional

Certificação Profissional	Uso da Arte	Estratégias Baseadas em Exposição	Problematização	Dinâmicas	Aula Expositiva*
Valor de Referência	3,42	4,80	4,84	5,07	5,43
Não	3,16	4,80	5,02	4,30	5,45
Sim	3,62	4,80	5,12	4,57	5,56

Nota: (*) Aula Expositiva Tradicional. Fonte: Elaboração própria

Por meio dos resultados apresentados na Tabela 29, percebe-se que há pouca variação na média de adoção de metodologias ativas quando considerado os possíveis efeitos do fato do docente ter ou não certificação profissional. Dessa forma, não há evidências que a adoção das categorias de metodologias ativas está positivamente relacionada ao fato de o professor ter certificação profissional. Contudo, mesmo que não haja evidências que sustentem diferenças entre as médias de adoção, é possível discutir alguns aspectos dentro de cada categoria de metodologia ativas.

Para comparar médias por meio da análise de variância, apresenta-se a hipótese estatística:

H_0 : As médias de adoção de cada categoria de metodologia ativa são iguais sob a perspectiva da certificação profissional.

H₁: Ao menos uma média de adoção de categoria de metodologia ativa é diferente sob a perspectiva da certificação profissional.

De forma complementar às discussões acerca da Tabela 29, tem-se os resultados relativos à Tabela 30.

Tabela 30 - Resultado ANOVA - Metodologias Ativas e Certificação Profissional

Categoria de Metodologias Ativas	Variável Independente	Valor-p
Uso da Arte	Certificação Profissional	0.064
Estratégias Baseada em Exposição		0.971
Problematização		0.714
Dinâmicas		0.306
Aula Expositiva Tradicional		0.445

Nota: Valor-p sinalizado com (*) é significativo ao nível nominal de significância de 0.05. Fonte: Elaboração própria

Conforme demonstrado na Tabela 30, estatisticamente, ao nível de confiança de 95%, quando analisado cada categoria de forma separada, não há diferenças significativas entre as médias de adoção dos docentes que tem ou não certificação profissional. Dessa maneira, tem-se que para essa variável, a hipótese estatística nula não é rejeitada, ou seja, não há diferenças entre as médias de adoção.

Adicionalmente, tem-se, então, que a adoção das categorias de metodologias ativas não está relacionada com o fato de o docente ter ou não certificação profissional. Assim, rejeita-se o item (c) da terceira hipótese de estudo.

Por fim, após a apresentação de todos os aspectos relativos à qualificação profissional, percebe-se que existem relações entre a experiência acadêmica, experiência profissional com a adoção das categorias de metodologias ativas. Ademais, descobre-se que a certificação profissional não é uma variável que impacta a adoção de metodologias ativas. Dessa forma, resgata-se a terceira hipótese de estudo: A adoção de metodologias ativas está positivamente relacionada (a) à experiência acadêmica, (b) à experiência profissional e (c) à certificação profissional. Por meio das explanações feitas, tem-se a não rejeição quanto aos itens (a) e (b) e a rejeição do item (c).

4.7 Adoção de Metodologias Ativas e Qualificação Pedagógica

Apresentadas as relações entre a adoção das categorias de metodologias ativas com as qualificações acadêmica e profissional, parte-se para a investigação acerca da qualificação

pedagógica. De acordo com Miranda (2011), a qualificação pedagógica pode ser compreendida a partir da formação pedagógica obtida por meio dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* ou por meio do contínuo aperfeiçoamento do docente. A essas definições, o autor denota, respectivamente, como formação pedagógica inicial e formação pedagógica continuada.

A formação pedagógica inicial é obtida por meio dos cursos de pós-graduação nível mestrado e doutorado, em que, o estudante possa vir a ter contato com disciplinas voltadas para as práticas pedagógicas (Miranda, 2011). Dessa forma, a Tabela 31 apresenta os resultados que relacionam a adoção das metodologias ativas e a formação pedagógica do professor.

Tabela 31 - Média de Adoção das Metodologias Ativas e Formação Pedagógica Inicial

Formação Pedagógica Inicial	Uso da Arte	Estratégias Baseadas em Exposição	Problematização	Dinâmicas	Aula Expositiva (*)
Valor de Referência	3,42	4,80	4,84	5,07	5,43
Não	2,86	4,56	4,42	3,84	6,42
Sim	3,57	4,86	5,24	5,62	5,15

Nota: (*) Aula Expositiva Tradicional. Fonte: Elaboração própria

A partir dos resultados apresentados na Tabela 31, evidencia-se que o docente que obteve uma formação pedagógica inicial adota, em média, mais metodologias ativas frente ao docente que não tem essa formação. Adicionalmente, percebe-se que a média de adoção para esse perfil foi superior até se comparado com a média de adoção das categorias de metodologias ativas quando não se considerou o possível efeito que a variável formação pedagógica inicial poderia apresentar. Esse resultado alinha-se com o apontado por Oliveira e Silva (2012), os quais sugerem que a formação pedagógica do professor deve ser condição intrínseca ao exercício da docência.

Já para os docentes que não possuem a formação pedagógica inicial, observou-se que há uma menor média de adoção das categorias de metodologias se comparada com a média de adoção dos professores que possuem essa formação. Esse resultado pode estar relacionado com a ausência de oferta de disciplinas voltadas para as práticas pedagógicas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, conforme apontou Nganga et al. (2016). Além disso, observa-se que a média de adoção para esse perfil docente também é menor quando comparado com a média de adoção antes de se considerar o possível efeito que essa formação poderia causar no comportamento de adoção.

Ao se analisar a categoria uso da arte, percebe-se que a média de adoção dos professores que possuem a formação pedagógica inicial é maior. Esse fato era esperado, uma vez que, com a formação pedagógica o professor pode vir a ter contato com outras estratégias de ensino além da aula expositiva. O uso de metodologias como *roleplay*, *storytelling*, dramatização e filmes requer que o docente entenda como essas metodologias podem ajudar no alcance dos objetivos educacionais desejados. Assim, entender a aplicabilidade pode ser fruto de uma formação pedagógica inicial. Por outro lado, o docente que não possui essa formação, pode não conhecer como essas metodologias podem ser aplicadas no contexto da graduação em ciências contábeis, podendo assim, ser uma justificativa para a baixa média de adoção dessa categoria por parte do docente que realizou essa formação.

Para a categoria estratégias baseadas em exposição, observa-se que a média de adoção foi maior quando comparada com a categoria uso da arte. Esse resultado pode estar ligado ao fato das metodologias que formam essa categoria (aula expositiva dialogada, seminários e sala de aula invertida) apresentarem elementos que remetem à aula expositiva comumente utilizada em sala de aula. Dessa forma, mesmo que o professor não tenha uma formação pedagógica, o uso dessas metodologias pode ocorrer de maneira involuntária, como por exemplo, na adoção dos seminários ou na condução da aula expositiva dialogada. Por outro lado, para os docentes que possuem a formação pedagógica inicial, observa-se que a média de adoção é maior frente aos demais professores e isso pode estar ligado ao papel da pós-graduação na formação de professores (Comunelo et al., 2012) ou do conhecimento adquirido para execução das técnicas de maneira voluntária.

Em relação à categoria problematização, reforça-se os resultados já apresentados, em que professores que não possuem uma formação pedagógica apresentam menores média de adoção de metodologias problematizadoras frente aos demais docentes. Dessa forma, reforça-se a possibilidade de o docente conhecer, a partir da formação pedagógica, metodologias problematizadoras aplicáveis às Ciências Contábeis que atuam no cumprimento dos objetivos traçados em sala de aula. Entretanto, o uso da metodologia método do caso, pode ocorrer mesmo que involuntariamente, podendo ser facilitado por meio das experiências profissionais do docente.

Por sua vez, na categoria dinâmicas observa-se que a média de adoção dos docentes que possuem a formação pedagógica inicial é superior se comparada com a média de adoção dos docentes que realizaram esse tipo de formação. Esse resultado vai ao encontro dos anteriormente apresentados e reforçam o papel da pós-graduação na formação de docentes (Comunelo, et al., 2012). Ademais, esse resultado alinha-se com Gradwohl, Lopes e Costa

(2009) que apontaram o desejo dos estudantes por professores que utilizem outros métodos didáticos.

Por outro lado, observou-se que a média de adoção da categoria dinâmicas (formada pelo GVGGO, Painel Integrado e Debates) foi menor para os docentes que alegaram não terem realizado a formação pedagógica inicial. Esse resultado se soma aos apresentados, em que se percebe uma menor média de adoção de metodologias ativas por docentes que não realizam formação pedagógica inicial.

Analisando a aula expositiva, percebe-se que a média de adoção dos docentes que não possuem formação pedagógica inicial é maior se comparada com a média de adoção daqueles professores que tiveram essa formação. Esse resultado pode estar ligado a menor adoção de metodologias ativas por parte dos professores que não possuem formação pedagógica, restando assim, a aplicação da aula expositiva tradicional em que o professor é o responsável por expor a aula. Adicionalmente, tem-se que os professores que tem essa formação pedagógica, possuem menor média de adoção da aula expositiva. Uma vez que conhecem outras estratégias de ensino, a aula expositiva é preterida em função da adoção de outros métodos que podem potencializar os objetivos educacionais determinados para aula.

Visto esses aspectos, observa-se que o fato de o docente ter a formação pedagógica inicial impacta no aumento da média de adoção das categorias de metodologias ativas. Dessa forma, conclui-se que a adoção das categorias de metodologias ativas se relaciona com a formação pedagógica inicial.

Para comparar médias por meio da análise de variância, apresenta-se a hipótese estatística:

H_0 : As médias de adoção de cada categoria de metodologia ativa são iguais sob a perspectiva da formação pedagógica inicial

H_1 : Ao menos uma média de adoção de categoria de metodologia ativa é diferente sob a perspectiva da formação pedagógica inicial.

De modo complementar a essa discussão, tem-se que os achados evidenciados pela Tabela 32, confirma que, ao se analisar cada categoria de maneira individual, ocorre diferenças entre as médias de adoção entre o professor que realizou e não realizou a formação pedagógica inicial. Esse resultado está pautado em um nível de confiança de 95%. Dessa maneira, tem-se a rejeição da hipótese estatística nula, assumindo-se a hipótese alternativa para cada categoria.

Tabela 32 - Resultado ANOVA - Metodologias Ativas e Formação Pedagógica Inicial

Categoria de Metodologias Ativas	Variável Independente	Valor-p
Uso da Arte	Formação Inicial	0.019*
Estratégias Baseada em Exposição		0.017*
Problematização		0.008*
Dinâmicas		0.015*
Aula Expositiva Tradicional		0.010*

Nota: Valor-p sinalizado com (*) é significativo ao nível nominal de significância de 0.05. Fonte: Elaboração própria

Adicionalmente, tem-se que existe uma relação positiva entre a adoção das categorias de metodologias ativas e a formação pedagógica inicial, ao passo que o docente que possui essa formação, apresenta maior média de adoção. Dessa forma, não se rejeita o item (a) da quarta hipótese de pesquisa. Assim, é possível concluir que o professor que realizou/realiza a formação pedagógica inicial, ou seja, cursos ou disciplinas voltadas para a pedagogia enquanto se titula, utiliza mais métodos ativos frente aos demais professores. Esse resultado é reforçado com o aumento da média de adoção de métodos ativos e a diminuição da média de adoção da aula expositiva tradicional. Desse modo, percebe-se que a formação pedagógica inicial possibilita o professor conhecer mais metodologias aplicáveis em sala de aula, podendo substituir, quando possível, o método tradicional pelos métodos ativos.

A segunda variável acerca da qualificação pedagógica refere-se à formação pedagógica continuada. Miranda (2011) define essa variável como a capacitação pedagógica que o docente realiza após o término das suas titulações, ou seja, após a passagem pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Os resultados são apresentados na Tabela 33.

Tabela 33 - Média de Adoção das Metodologias Ativas e Formação Pedagógica Continuada

Formação Pedagógica Continuada	Uso da Arte	Estratégias Baseadas em Exposição	Problematização	Dinâmicas	Aula Expositiva (*)
Valor de Referência	3,42	4,80	4,84	5,07	5,43
Não	2,66	4,38	4,51	3,66	6,31
Sim	3,98	5,11	5,48	5,04	4,78

Nota: (*) Aula Expositiva Tradicional. Fonte: Elaboração própria

A formação pedagógica continuada é fruto da necessidade do docente em se atualizar frente ao desenvolvimento das estratégias de ensino e formas de ensinar, além de aprimorar o trabalho do professor à medida que fortalece os vínculos entre professores e os saberes científicos-pedagógicos (WENGZYNSKI; TOZZETO, 2012; AMÁLIA, 2017). Dessa

maneira, percebe-se que para os professores que realizaram alguma formação pedagógica continuada, a média de adoção das categorias de metodologias ativas é maior, frente aos docentes que não realizaram essa capacitação. A isso pode-se atribuir a possibilidade do professor conhecer novas metodologias de ensino, entender como essas novas metodologias atendem os objetivos educacionais, além de promoverem maior autonomia ao discente.

Contudo, evidencia-se professores que não realizaram essa formação pedagógica. Para esse perfil, observa-se uma menor média de adoção das categorias de metodologias ativas frente ao docente que realizou essa formação complementar. O fato de o docente não realizar essa formação pedagógica continuada pode ser fruto de seu desejo próprio, ou ao não estímulo da IES que trabalha. Esse resultado reforça a ideia de Perazo et al. (2014), que afirma que a formação pedagógica continuada ainda não é uma realidade para todos os professores.

De maneira similar ao exposto durante a análise da formação pedagógica inicial, para as categorias uso da arte e dinâmicas, observou-se que para os docentes que não realizaram a formação pedagógica continuada, a média de adoção das categorias de metodologias ativas é menor frente aos docentes que buscaram essa formação. Esse resultado complementa a ideia de que metodologias que exigem conhecimento específico para aplicação, como por exemplo, dramatização, GVGO, *roleplay*, *storytelling* e painel integrado, não possuem muita adoção, justamente por talvez, o docente não entender como essas técnicas podem resultar no cumprimento dos objetivos educacionais. De forma oposta, tem-se que para essas categorias, a formação pedagógica resultou no aumento da média de adoção, fazendo com que esse resultado possa estar relacionado com a possibilidade do docente, durante seu curso de capacitação, entender o funcionamento dos métodos ativos que compõem essas categorias.

Ao se analisar as categorias estratégias baseadas em exposição e a problematização, percebeu-se comportamento análogo ao ocorrido com a formação pedagógica inicial. Dessa maneira, o professor realizou essa capacitação visando a possibilidade de ofertar aos estudantes maior didática, uso de novos métodos de ensino e criatividade, resultados esses que vão ao encontro ao proposto por Rezende e Leal (2012).

Por fim, tem-se que o docente que não realizou a formação pedagógica continuada possui maior média de adoção da aula expositiva quando comparada com os docentes que possuem essa formação. Isso pode estar vinculado ao não conhecimento de outras formas didáticas, materiais e métodos de ensino-aprendizagem que podem substituir a aula expositiva tradicional, mantendo o cumprimento dos objetivos educacionais definidos.

Visto esses pontos, pode-se perceber que a média de adoção das categorias de metodologias ativas se relaciona com a formação pedagógica continuada, sendo que, o fato de

possuir tal formação implica no aumento da adoção dessas categorias (uso da arte, estratégias baseadas em exposição, problematização e dinâmicas).

Para comparar médias por meio da análise de variância, apresenta-se a hipótese estatística:

H₀: As médias de adoção de cada categoria de metodologia ativa são iguais sob a perspectiva da formação pedagógica inicial

H₁: Ao menos uma média de adoção de categoria de metodologia ativa é diferente sob a perspectiva da formação pedagógica inicial.

Complementa-se os resultados até então discutidos acerca da formação pedagógica continuada com os achados evidenciados por meio da Tabela 34, ao nível nominal de significância de 5%.

Tabela 34 - Resultado ANOVA - Metodologias Ativas e Formação Pedagógica Continuada

Categoria de Metodologias Ativas	Variável Independente	Valor-p
Uso da Arte	Formação Continuada	0.000*
Estratégias Baseada em Exposição		0.000*
Problematização		0.000*
Dinâmicas		0.000*
Aula Expositiva Tradicional		0.000*

Nota: Valor-p sinalizado com (*) é significativo ao nível nominal de significância de 0.05. Fonte: Elaboração própria

O teste estatístico apontou que, quando analisado cada categoria de forma segregada, há diferença na média de adoção de professores que realizaram ou não uma formação pedagógica continuada, logo, rejeita-se a hipótese estatística nula e assume-se a hipótese alternativa para cada categoria.

Desse modo, por meio do exposto, pode-se concluir que a adoção das metodologias ativas está positivamente relacionada ao fato do docente ter uma formação pedagógica continuada, uma vez que ficou evidenciado que o professor com essa formação é capaz de adotar mais métodos ativos e menos a aula expositiva tradicional, reforçando-se, assim, a importância da formação pedagógica docente para exercício e implementação de metodologias ativas. Logo, não se rejeita o item (b) da quarta hipótese de estudo.

Finalmente, percebe-se que existem relações positivas entre a adoção das categorias de metodologias ativas com a formação pedagógica inicial e a formação pedagógica continuada. Dessa forma, resgata-se a quarta hipótese de estudo: A adoção de metodologias ativas está positivamente relacionada (a) à formação pedagógica inicial e (b) à formação pedagógica

continuada. Por meio dos resultados explanados, conclui-se que qualificação pedagógica é de grande importância para o processo de implementação de metodologias ativas, visto que, foi evidenciado que o professor que realiza esse tipo de formação é capaz de substituir o método tradicional pelos métodos ativos. Assim, para o docente que busca implementar metodologias ativas, a formação pedagógica pode trazer o conhecimento e as habilidades necessárias para promover o entendimento de tais metodologias e como implementá-las no contexto do ensino de graduação em Ciências Contábeis.

4.8 Síntese das Conclusões acerca das Hipóteses

Essa seção tem por objetivo resgatar as conclusões acerca das hipóteses de estudo. Ressalta-se que o objetivo desse trabalho é apresentar quais as relações entre a adoção das categorias de metodologias ativas, o ciclo de vida docente e a qualificação docente no ensino de graduação em Contabilidade. Dessa forma, por meio das discussões efetuadas nesse capítulo, apresenta-se o Quadro 7, no qual se tem as hipóteses de estudo, os objetos de estudo e as conclusões obtidas..

Quadro 7 - Conclusões sobre as Hipóteses de Estudo

Hipótese de Estudo	Variável Estudada	Conclusão – Hipótese de Estudo
H1 Ciclo de Vida Docente	5 fases do ciclo de vida docente	Não rejeitada
H2 (a) Qualificação Acadêmica	Titulação	Rejeitada
H2 (b) Qualificação Acadêmica	Regime de Trabalho	Rejeitada
H3 (a) Qualificação Profissional	Experiência Acadêmica	Não rejeitada
H3 (b) Qualificação Profissional	Experiência Profissional	Não rejeitada
H3 (c) Qualificação Profissional	Certificação Profissional	Rejeitada
H4 (a) Qualificação Pedagógica	Formação Pedagógica Inicial	Não rejeitada
H4 (b) Qualificação Pedagógica	Formação Pedagógica Continuada	Não rejeitada

Fonte: Elaboração própria

Em síntese, tem-se que a primeira hipótese de estudo (H_1) não foi rejeitada, tendo em vista que, é possível concluir que a adoção das categorias de metodologias ativas se relaciona positivamente com as fases do ciclo de vida docente. Em outras palavras, observou-se que

existe, em geral, uma variação positiva na média de adoção das categorias de metodologias ativas à medida que se varia as fases do ciclo de vida docente.

A segunda hipótese de estudo trata da qualificação acadêmica do professor. Ao se analisar a variável titulação – hipótese H₂(a) – percebeu-se que há evidências de que o título do professor se relaciona com a adoção das categorias de metodologias ativas. Contudo é possível concluir que essa relação é negativa, pois observou-se que a maior titulação apresenta a menor a média de adoção. Adicionalmente, ao se analisar a variável regime de trabalho – hipótese H₂(b) –, também foi evidenciado que a relação estudada é negativa, permitindo concluir que o professor com maior tempo dedicado ao exercício da docência não é aquele que apresenta maiores médias de adoção das categorias de metodologias ativas.

Ao se analisar as variáveis acerca da terceira hipótese de estudo, observou-se relação positiva entre a adoção das categorias de metodologias ativas, a experiência acadêmica – hipótese H₃(a) – e a experiência profissional – hipótese H₃(b) – Por outro lado, a análise acerca da certificação profissional – hipótese H₃(c) – revela a não existência de uma relação entre esta variável e a adoção das categorias de metodologias ativas.

Por fim, tem-se, na quarta hipótese, que a adoção das categorias de metodologias ativas também se relaciona positivamente com a formação pedagógica inicial – hipótese H₄(a) – e continuada – hipótese H₄(b) – reforçando, assim, a importância da formação pedagógica para o exercício das metodologias ativas em sala de aula, à medida que permite ao professor o acesso a novas metodologias de ensino, que podem ser aplicadas em paralelo ao método tradicional.

No Quadro 8 são especificadas todas as relações identificadas por esse estudo.

Quadro 8 - Relações Identificadas no Estudo

Categorias de Metodologias ativas	Ciclo de vida docente	Qualificação docente
Uso da arte Estratégias baseadas em exposição Dinâmicas Problematizadoras	Estágios do ciclo de vida docente	Qualificação profissional: experiência acadêmica; experiência profissional
		Qualificação pedagógica: inicial e continuada

Fonte: Elaboração própria

Conforme apontado pela análise das hipóteses de estudo, pode-se concluir que as variáveis que se relacionam com a adoção das categorias de metodologias ativas são o ciclo de vida docente, a qualificação profissional e a qualificação pedagógica. Com isso, reforça-se que a qualificação acadêmica não é capaz de apresentar uma relação positiva, uma vez que,

foi revelado que professores com maior titulação ou tempo de dedicação não são aqueles que adotam mais métodos ativos em sala de aula.

4.9 O Perfil de Adoção das Metodologias Ativas

Após a análise descritiva dos dados foi possível determinar os perfis de maiores e menores adoção de metodologias ativas, nos quais, para efeito de mensuração baseou-se nas seguintes variáveis: (i) sexo, (ii) graduação, (iii) titulação, (iv) regime de trabalho, (v) fases do ciclo de vida docente, (vi) experiência profissional, (vii) certificação profissional, (viii) formação pedagógica e (ix) categoria administrativa da IES que trabalha. O Quadro 10 apresenta as variáveis com mais detalhes:

Quadro 9 - Variáveis para Perfil de Adoção

Variáveis	Possível Resposta
Sexo	Feminino e Masculino
Graduação	Curso em que se graduou
Titulação	Especialista, Mestre ou Doutor
Regime de Trabalho	Horista, 20hs, 40hs ou dedicação exclusiva
Fase do Ciclo de Vida	5 fases do ciclo de vida
Experiência Profissional	Sim (com experiência) ou Não (sem experiência)
Certificação Profissional	Sim (com certificação) ou Não (sem certificação)
Formação Pedagógica (Inicial/Continuada)	Sim (com formação) ou Não (Sem formação)
Categoria Administrativa da IES	Pública ou Privada

Fonte: Elaboração própria

Conforme evidenciado no Capítulo 3, essa pesquisa obteve ao final da coleta de dados 441 respondentes válidos. Após o cruzamento em conjunto de todas as variáveis apontadas no Quadro 8, obteve-se 283 diferentes perfis para o docente de ciências contábeis. Para chegar a esse número, a cada perfil diferente determinado pela variação das possíveis respostas contabilizou-se como um novo perfil docente. Ressalta-se que nessa seção serão apresentadas tendências de perfis com maior e menor adoção das metodologias ativas.

Para efeito de mensuração, vale resgatar que a média de adoção das categorias de metodologias ativas foi extraída a partir das médias de adoção de cada metodologia ativa que forma a categoria. Nesse sentido, para determinar um perfil de adoção de metodologias ativas, observou-se todas as categorias de maneira conjunta através do cálculo da média geral. Dessa forma, chegou-se a um único valor para cada perfil observado, que pode variar entre 0 a 10 e que representa a adoção de metodologias ativas de forma unificada. Tem-se, então, que serão

determinados 2 perfis, sendo um com maior tendência à adoção de metodologias ativas e o outro com menor tendência a essa adoção.

Como tendência de perfil a adotar mais metodologias ativas nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, considerou-se (a critério do autor) para análise, aqueles perfis com média de adoção de metodologias ativas maior que 8. Nesse sentido, identificou-se como perfil dominante docentes do sexo feminino, com graduação em Ciências Contábeis, titulação de mestre, sob regime de 40 horas semanais, pertencente a terceira fase do Ciclo de Vida Docente, com experiência profissional, certificação profissional e formação pedagógica. Além disso, evidencia-se um equilíbrio na dispersão desse perfil entre IES públicas e privadas.

De fato, a evidenciação desse perfil está em linha com achados evidenciados na literatura, como por exemplo, a percepção de que a “fase de experimentação” apontada por Araújo et al. (2015) possa vir ocorrer na terceira fase do Ciclo de Vida Docente. Ademais, esse perfil reforça que a titulação de mestre e o regime de trabalho 40 horas semanais, impactam no aumento da adoção de metodologias ativas. Soma-se a isso, a percepção de que a experiência acadêmica e profissional e a certificação profissional podem levar a uma maior adoção, uma vez que podem ser usadas em sala de aula experiências vivenciadas na prática, conforme apontado por Tardiff (2000) e Slomski (2009). Por fim, tem-se que a formação pedagógica impacta no aumento da adoção das metodologias ativas. Esse resultado está em linha com Gradwohl, Lopes e Costa (2009), Rezende e Leal (2012) e Comunelo et al. (2012), que reforçam a necessidade de formação pedagógica do professor.

Por outro lado, afim de estimar o perfil docente com menor propensão a adotar metodologias ativas, considerou-se (a critério do autor) para análise, aqueles perfis com média de adoção menores que 4. Assim, conclui-se que a tendência é de docentes do sexo masculino, com graduação em Ciências Contábeis e Administração, com título de doutor, sob regime horista, que estão dispersos entre a primeira e a terceira fase do ciclo de vida docente, com formação pedagógica, que não possuem certificação profissional, mas com experiência profissional e que estão dispersos de forma equilibrada entre IES públicas e privadas.

Para esse perfil, percebe-se que o fato de o docente estar na primeira fase do ciclo de vida docente pode relacionar-se com menor adoção das metodologias ativas, uma vez que, segundo Isaia (2006) nesse momento há um “choque de realidade” com a carreira de professor. Ademais, percebe-se que o fato do docente ser doutor pode refletir maior foco em pesquisas do que para as práticas docentes, mesmo que estes tenham alguma formação pedagógica, dado que essa formação pode estar ligada ao estímulo da IES ou do programa de pós-graduação *stricto sensu* realizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo identificar qual a relação entre a adoção das categorias de metodologias ativas, o ciclo de vida docente e a qualificação docente no ensino de graduação em Contabilidade.

Nesse sentido, a primeira conclusão do estudo aponta que a adoção das categorias de metodologias ativas está positivamente relacionada ao ciclo de vida docente. Esse resultado aponta que a medida que o professor caminha nos estágios do ciclo de vida docente, a tendência é que se diminua a utilização de métodos tradicionais e passe a utilizar métodos ativos. Dessa forma, esse resultado alinha-se ao exposto pela literatura, visto que evidenciou que o método tradicional não é totalmente substituído, mas sim complementado pelo uso de métodos ativos. Assim, reforça-se que os métodos ativos são ferramentas complementares e não substituem, na totalidade, o método tradicional.

No tocante à análise acerca da qualificação docente é possível obter conclusões por eixo estudado, ou seja, a partir da qualificação acadêmica, da qualificação profissional e da qualificação pedagógica.

Quando analisada a qualificação acadêmica, foram estudadas as variáveis titulação e regime de trabalho. Nessa perspectiva, foi possível concluir que a titulação do professor está negativamente relacionada à adoção das categorias de metodologias ativas, uma vez que, revelou-se que o professor com maior titulação não apresenta as maiores médias de adoção. Esse resultado pode estar relacionado com a possibilidade do professor se formar ao longo da carreira, fazendo com que os estudos pedagógicos do professor se desenvolvam juntamente com o exercício da docência. Outra possibilidade é a investigação acerca dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil, considerando-se que é papel da pós-graduação formar professores e pesquisadores. Logo, uma menor média de adoção de metodologias ativas por parte dos docentes com maior titulação pode indicar a existência de programas de pós-graduação que não ofertam ou não torna obrigatório o cumprimento de disciplinas voltadas para as práticas pedagógicas.

Completando-se a análise acerca da qualificação acadêmica, evidenciou-se que o regime de trabalho também está negativamente relacionado à adoção das categorias de metodologias ativas, pois foi possível revelar a menor média de adoção por parte dos professores sob dedicação exclusiva. Desse modo, em linha com o exposto pela estatística descritiva, os professores sob esse regime de trabalho são majoritariamente doutores, reforçando-se a conclusão de que professores doutores sob regime de dedicação exclusiva

adotam menos métodos ativos frente aos demais docentes. Nesse sentido, pode-se indagar se essa baixa adoção das categorias de metodologias ativas está relacionada com o foco do docente em outras atividades, como por exemplo, a pesquisa e as atividades administrativas. Contudo, deixa-se essa oportunidade de investigação para pesquisas futuras.

Com a análise acerca da titulação e do regime de trabalho, é possível concluir que a qualificação acadêmica é uma vertente da qualificação docente que está relacionada negativamente com a adoção das categorias de metodologias ativas. Assim, um achado desse estudo é a revelação que o professor mais titulado ou com maior tempo para exercício da docência não é aquele que adotará mais métodos ativos.

Partindo-se para as conclusões acerca das variáveis relativas à qualificação profissional, avalia-se as relações entre a adoção das categorias de metodologias ativas com a experiência acadêmica, a experiência profissional e a certificação profissional.

Acerca da experiência acadêmica é possível concluir que quanto mais tempo de carreira o professor tem, maior é a tendência de adotar métodos ativos frente a aula expositiva tradicional. Esse resultado aponta que, durante o exercício da carreira, o professor tende a aprender com as experiências vivenciadas. Ademais, esse resultado pode estar vinculado com a possibilidade do professor se titular ao longo da carreira e, além disso, realizar cursos de formação continuada voltados para as práticas pedagógicas.

Para a variável experiência profissional é possível concluir que essa experiência está positivamente relacionada com a adoção das categorias de metodologias ativas, uma vez que o docente que apresentou tal experiência foi aquele com maior média de adoção frente aos demais. Assim, revela-se que a experiência de mercado de um professor pode o levar a adotar mais métodos ativos enquanto diminuiu a adoção do método tradicional. Esse resultado pode estar vinculado com a possibilidade do professor replicar possíveis experiências de mercado que, quando trazidas à luz do ambiente acadêmico, são implementadas por meio de métodos ativos.

Quando se analisada a certificação profissional, é achado deste estudo que não há relação entre a adoção das categorias de metodologias ativas com o fato de o professor ter ou não certificação profissional. Assim, a certificação profissional não é capaz de influenciar na média de adoção das categorias de metodologias ativas.

Dessa forma, sob a ótica da qualificação profissional é possível inferir que as experiências do professor se relacionam positivamente com a adoção de metodologias ativas. Logo, professores com mais experiência em sala de aula e de mercado tendem a utilizar mais métodos ativos, sendo que esse aumento pode estar relacionado com a titulação do professor

ao longo da carreira, com a realização de cursos de formação continuada, ou baseada na mudança do perfil do aluno que ingressa nas IES. Assim, reforça-se a necessidade do professor formar pessoas que estejam alinhadas com as perspectivas de mercado. O uso de métodos ativos amplia o desenvolvimento das *soft skills* no contexto das Ciências Contábeis, uma vez que, o perfil do contador demandando pelo mercado de trabalho é pautado em um profissional mais comunicativo, com capacidade analítica, de relacionamento, que realiza multitarefas, com capacidade de buscar solução de problemas, entre outras.

Como último eixo da qualificação docente, tem-se a qualificação pedagógica. A primeira variável analisada foi a formação pedagógica inicial. A partir dessa análise, percebeu-se que de fato existe uma relação entre a adoção das categorias de metodologias ativas e a formação pedagógica inicial, ao passo que o professor que realizou/realiza tal formação adota mais as categorias de metodologias ativas frente aos demais docentes. Além disso, é possível concluir que o professor com essa formação é capaz de passar a adotar mais métodos ativos frente ao método tradicional, evidenciando-se a importância dessa formação para a adoção das categorias de metodologias ativas.

Para a formação pedagógica continuada, conclui-se que o docente que realizou algum curso de formação continuada voltada para as práticas pedagógicas, após a conclusão de sua titulação, adota mais métodos ativos e menos o método tradicional frente aos docentes que não realizaram essa formação. Assim, é possível concluir que a adoção das categorias de metodologias ativas está positivamente relacionada ao fato de o professor ter formação pedagógica continuada.

Os resultados acerca da formação pedagógica revelam a importância de o professor realizar cursos voltados para as práticas pedagógicas, ao passo que, se é desejo da IES investir na aplicação de métodos ativos em sala de aula, deve-se investir, primeiramente, na formação do professor. O docente com a formação pedagógica é capaz de entender como adotar as metodologias ativas, como adotar, para que tipo de disciplina, fazendo-se, assim, que essa adoção seja capaz de atingir os objetivos pedagógicos pretendidos pela IES e pelo docente. Além disso, a formação pedagógica possibilita ao professor entender como as metodologias ativas são capazes de desenvolver as *soft skills*, ou seja, um conjunto de habilidades, atitudes e comportamentos demandados pela sociedade e pelo mercado de trabalho.

É importante ressaltar que os achados deste estudo se fortalecem por meio do uso das categorias de metodologias ativas. Dessa forma, a categorização proposta por Leal, Miranda e Casa Nova (2017a) é capaz de traduzir a realidade acerca do comportamento do professor, visto que, suposições foram confirmadas ou refutadas conforme já explicitado. Além disso,

outro destaque desse estudo é a realização do diagnóstico acerca do ciclo de vida docente dos professores de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. Sendo assim, as relações investigadas neste trabalho pautaram-se no estudo do professor, sendo que os eixos ciclo de vida docente e qualificação docente se mostraram necessários para entender o comportamento de adoção das categorias de metodologias ativas.

Ademais, este estudo oferece três níveis de contribuições, sendo: institucional, pessoal e acadêmica. No tocante à contribuição institucional, este estudo é capaz de ofertar aos tomadores de decisões das IES uma ferramenta de subsídio de novas estratégias institucionais, ou seja, a partir de um desejo de implementação de metodologias ativas em suas instituições, os tomadores de decisão terão à disposição uma ferramenta capaz de realizar um diagnóstico de como se encontra o corpo docente da instituição frente ao perfil determinado por esse estudo que tende a adotar mais métodos ativos. Assim, esse trabalho, por meio da possibilidade de realização do diagnóstico do corpo docente, é capaz de contribuir com a geração de estratégias de implementação de metodologias ativas e desenvolvimento dos professores, no intuito de formar melhores profissionais.

Em linha, ressalta-se que para adotar metodologias ativas, as IES devem necessariamente investir na qualificação dos professores, principalmente na formação pedagógica desse profissional. Em complemento, tem-se que a contribuição pessoal desse estudo, refere-se à necessidade do professor se atualizar frente as práticas pedagógicas que são capazes de mudar o ambiente de sala de aula, colocando o estudante como ator principal na construção do conhecimento, desenvolvendo-se, assim, as *soft skills*. É evidente que o desenvolvimento das *soft skills* são de suma importância, visto que os perfis dos estudantes que ingressam nas IES mudaram, ao qual se observa o desejo da sociedade e do mercado de trabalho por egressos que tenham capacidade de observação, tomada de decisão, comunicação, resolução de problemas, gestão de tempo, entre outras. E, as metodologias ativas corretamente implementadas, podem auxiliar no desenvolvimento das *soft skills*.

Outra contribuição deste estudo é à literatura, envolvendo a temática de um diagnóstico do ciclo de vida docente dos professores de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. Além disso, soma-se aos achados já evidenciados acerca das metodologias ativas, um diagnóstico de como está a adoção dos métodos ativos no ensino de graduação em contabilidade e como essa adoção se relaciona com variáveis intrínsecas ao professor. Assim, analisar os aspectos evidenciados sob a perspectiva do professor acrescenta à literatura que envolve o tema.

Várias foram as limitações encontradas ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, destaca-se a pouca literatura nacional disponível acerca das temáticas ciclo de vida docente e qualificação docente, principalmente aplicadas à contabilidade. Outra limitação que merece destaque é a aplicabilidade do modelo de ciclo de vida docente proposto por Huberman (2000). Conforme apontado ao longo do trabalho, esse modelo foi desenvolvido para uma realidade francesa, aplicado à outra área do conhecimento, além de estar defasado em algumas décadas, uma vez que, o perfil do professor mudou, conforme aponta Araújo et al. (2014).

Ainda sobre o ciclo de vida docente, encontra-se como limitador a terceira fase do modelo proposto por Huberman (2000). Por ser a fase com maior intervalo temporal (18 anos), pode-se perder algum movimento comportamental desenvolvido pelo professor que afete o restante de sua carreira. Ademais, como a coleta de dados foi a partir de questionário, não se conseguiu levantar características comportamentais que influenciam na trilha seguida no ciclo de vida docente. Desse modo, apresenta-se como limitação a definição do estágio de carreira apenas pela conversão do tempo de docente com o recorte temporal que se enquadra no modelo de Huberman (2000).

Ademais, o não estudo das gradações da experiência profissional e das quantidades de disciplinas/cursos de formação pedagógica inicial e continuada podem ser consideradas, também, limitações da pesquisa.

A construção do questionário, do mesmo modo, pode apresentar limitações, uma vez que não foi identificado na literatura pesquisada, instrumentos de coleta já validados que poderiam ser reaplicados nessa pesquisa. Assim, considera-se que, por mais que o teste de confiabilidade tenha apresentado significância estatística, não se pode desconsiderar que uma melhor estrutura poderia ser obtida.

Ressalta-se que essa pesquisa tem um cunho exploratório, ou seja, busca somar à literatura envolvendo a temática os achados aqui obtidos. Contudo é inegável que a expansão dos resultados obtidos é possível, uma vez que se busque analisar os critérios comportamentais dos docentes, passando a atual pesquisa para uma análise qualitativa-quantitativa. Dessa forma, é necessária a aplicação de outros métodos de abordagens, coleta de dados e análise dos resultados.

REFERÊNCIAS

ALLEN, R. B.; ACHESON, J. Browsing the structure of multimedia stories. In: Proceedings of the fifth ACM conference on Digital libraries. ACM, 2000. p. 11-18.

<https://doi.org/10.1145/336597.336615>

AMÁLIA, C.S. A importância da Formação Continuada de Professores. Disponível em: < <https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-santa-amalia/a-importancia-da-formacao-continuada-de-professores/>> Acesso em 27 ago. 2018

ANASTASIOU, L.G.C.; Pimenta, S.G. Docência no ensino superior. São Paulo, 2002.

ANNISETTE, M.; KIRKHAM, L.M. The advantages of separateness explaining the unusual profession-university. In: English Chartered Accountancy. Critical Perspectives on Accounting, v. 18, n. 1, p. 1-30, 2007.

<https://doi.org/10.1016/j.cpa.2006.03.005>

ASSOCIATION TO ADVANCED COLLEGIATE SCHOOLS OF BUSINESS – AACSB. Criteria and Policies for Classification of Faculty Academic Qualifications and Sufficiency, 2006. Disponível em: <

https://www.uwlax.edu/uploadedFiles/Academics/Colleges_Schools/College_of_Business_Administration/AQ-PQ_CBA.pdf > Acesso em 26 jun. 2018

AMARAL, M.; REINA, D.R.M; REINA, D.; SILVA, S.F. Métodos de ensino utilizados no curso de Ciências Contábeis. Revista de Contabilidade da UFBA, v. 9, n. 2, 2015.

ANDERE, M.A.; ARAÚJO, A.P.. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. Revista Contabilidade & Finanças-USP, v. 19, n. 48, 2008.

ARAÚJO, T.S.; MIRANDA, G. J.; PASSOS, J.C. Ciclo de vida profissional de docentes no curso de Ciências Contábeis. In: Seminários em Administração, v. 17, 2014.

ARAÚJO, ET AL. Problemas percebidos no exercício da docência em contabilidade. Revista Contabilidade & Finanças, v. 26, n. 67, p. 93-105, 2015.

<https://doi.org/10.1590/1808-057x201512230>

BARBOSA, E.F.; MOURA, D.G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. Boletim Técnico do Senac, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

BARONEZA, J.E.; SILVA, S.O. Uma reflexão sobre a formação de professores para o ensino superior no Brasil. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 29, n. 2, p. 163-168, 2007.

BAZANI, C. L.; MIRANDA, G.J. Fases da Vida Profissional Docente. In: MIRANDA, G.J.; LEAL, E. A.; CASA NOVA, S.P.C (Org.). Revolucionando a docência universitária: orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios e EaD. São Paulo: Atlas, 2018. pp. 111-118.

BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de Aula Invertida, uma Metodologia Ativa de Aprendizagem. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BORDENAVE, J.E. Estratégias de ensino-aprendizagem. 23. ed. Petropolis: Vozes, 2002

BRAGUETO, M., D.; ESPEJO, M. M. B. Problem Based Learning -PBL no Ensino de Contabilidade: Guia Orientativo para Professores e Estudantes da Nova Geração. São Paulo: Atlas, 2015.

BRITO, T.T.R . O ciclo de vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho. 2011. Disponível em: < <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13871>> Acesso em 29 ago.2018

BROOKS, K. M. Do story agents use rocking chairs? The theory and implementation of one model for computational narrative. In: Proceedings of the fourth ACM international conference on Multimedia. ACM, 1997. p. 317-328

CAMARGO, C.; OLIVEIRA, M.F. Painel Integrado: envolvendo todos individualmente. In: LEAL, E.A.; MIRANDA, G.J.; CASA NOVA, S.P.C. Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017. pp.187-199.

CAPES. Avaliação quadrienal. 2017. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8691-capes-divulga-resultado-final-da-avaliacao-quadrienal-2017>> Acesso em 28 dez. 2017

CARSOSO, S. Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras?. In: IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24528_13853.pdf> Acesso em 29 ago. 2018

CASA NOVA, S.P.C; SOUZA, L.N. Focus group aplicado ao ensino da Contabilidade para avaliar a percepção dos discentes sobre a participação de um jogo de papéis (role-play). 2010.

Castanho, M. E. L. M.; Veiga, I.P.A. Pedagogia universitária: a aula em foco. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002.

CECHIN, M.R. Role Play Para Graduandos E O Ensino Da Leitura. Revista Linguagem e Cidadania, 8.ed. 2002. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/02_02/index_artigosLC8.html>. Acesso em 23 out. 2017

CHIU, L.K. et al. Assessing Students' Knowledge and Soft Skills Competency in the Industrial Training Programme: The Employers' Perspective. Review of European studies, v. 8, n. 1, p. 123, 2016.

CITTADIN, A.; SANTOS, A.P.; ALMEIDA, J.A.M. O uso de metodologias ativas na disciplina de Contabilidade e análise de custos no curso de Ciências Contábeis da UNESC. In: Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos, v. 1, 2015.

COGO, R.S. A elaboração discursiva da memória organizacional: estudando o storytelling. Revista Eletrônica da Pós-Graduação da Cásper Líbero, v. 3, n. 2, p. 1-11, 2011.

COIMBRA, C.L. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. In: LEAL, E.A; MIRANDA, G.J.; CASA NOVA, S.P.C. Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017. pp. 1-13.

COLAUTO, R.D; Silva, O.L; Tonin, J.M.F; Martins, S.P. Filmes no processo de ensino e aprendizagem. In: LEAL, E.A; MIRANDA, G.J; CASA NOVA, S.P.C. Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017. pp. 125-140.

COMUNELLO, A.L., ESPEJO, M., BOESE, S.B.; LIMA, E.M. Programas de pós-graduação Stricto Sensu em Contabilidade: sua contribuição na formação de professores e pesquisadores. Enfoque: Reflexão Contábil, v. 31, n. 1, 2012.

CORNACHIONE JR, E.B. Tecnologia da educação e cursos de Ciências Contábeis: modelos colaborativos virtuais. 2004. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo

CURADO, I.B. O método do caso. Revista Brasileira de Casos de Ensino em Administração, p. 4, 2011.

DAVISON, A. C.; HINKLEY, D. V. Bootstrap methods and their application. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511802843>

DIEHL, C.A.; SOUZA, M.A. Formação, certificação e educação continuada: um estudo exploratório do profissional contábil sob a óptica das empresas head hunters. Revista Base (Administração e Contabilidade) da UNISINOS, v. 4, n. 3, 2007.

ESPM. Cases: Sobre o Método do Caso. Disponível em: <<http://www2.espm.br/pesquisa/central-de-cases/sobre-o-metodo-do-caso>>. Acesso em: 15 out. 2017

FARIA, M.A.T. Competência pedagógica do professor universitário. 2003.

FAVERO, L.; FAVERO, P. Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®. Elsevier Brasil, 2017.

FERREIRA, M.A. Determinantes do desempenho discente no ENADE em cursos de ciências contábeis. 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12620>> Acesso em 31 ago. 2018

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J.V. Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. Journal of Physical Education, v. 19, n. 4, p. 605-618, 2008.

<https://doi.org/10.4025/reveducfis.v19i4.3521>

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, p. 90, 1996.

GIL, A.C. Didática do ensino superior. In: Didática do ensino superior. 2006.

GONÇALVES, J.A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). Vida de Professores. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 141-170.

GRADVOHL, R.F.; LOPES, F.F.P.; COSTA, F.J. O perfil do bom professor de contabilidade: uma análise a partir da perspectiva de estudantes de cursos de graduação. In: Congresso USP Controladoria e Contabilidade. 2009.

GRAHAM, A. Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público. 2010. Disponível em:
http://www.enap.gov.br/documents/586010/603692/livro_andrew_graham.pdf/23978315-5ae5-462c-9b6d-760e052590ec. Acesso em: 22 set. 2017

GUERRA, C.J.O.; TEIXEIRA, A.J.C. Os impactos da adoção de metodologias ativas no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis de instituição de ensino superior mineira. Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade, v. 10, n. 4, 2016.

GUIMARÃES, M.L.F; CITTADIN, A.; FILHO, L.P.G; BRISTOL, V.M. Reflexos do uso de metodologias ativas no ensino da Contabilidade de custos. In: ABCustos, v. 11, n. 3, 2016.

HAIR, J.F. et al. Análise multivariada de dados. Bookman Editora, 2009.

HANCOCK, P. et al. Accounting for the future: more than numbers: a collaborative investigation into the changing skill set for professional accounting graduates over the next ten years and strategies for embedding such skills into professional accounting programs: Vols. 1 and 2. University of Western Australia, 2009.

HUBERMAN, M. O. Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vida de Professores. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-61

IKEDA, A.A; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T.M.; CAMPOMAR, M.C. A tipologia do método do caso em administração: usos e aplicações. Organizações & sociedade, v. 12, n. 34, p. 141-159, 2005.

INTERNATIONAL ACCOUNTING EDUCATION STANDARDS BOARD (IAESB). Handbook of International Education Pronouncements. 2010 Edition. 2010.

INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS. IAESB 2010-2012. Strategy and Work Plan. New York, 2010a. Disponível em
<http://www.ifac.org/sites/default/files/publications/files/iaesb-2010-2012-strategy-an.pdf>. Acesso em 30 ago. 2018.

INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS (IFAC). Handbook of International Education Pronouncements 2010 Edition. New York, 2010. Disponível em:
<https://www.ifac.org/publications-resources/handbook-international-education-pronouncements-2010-edition>. Acesso em: 20 ago. 2018.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D.P.V. Movimentos construtivos da docência aprendizagem: tessituras formativas. In: Anais do XV ENDIPE. Encontro Nacional de didática e prática de

ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1. p. 1-14.

_____.; GIORDANI, E.M; AIMI, D.; STROMM, P.; HENRIQUES, C.M.; SCREMIM, G. Ciclos de vida profissional docente do ensino superior: identificação preliminar de movimentos construtivos. In: IV Seminário Nacional de Pedagogia Universitária. Porto Alegre: PUCRS, 2006. v. 1. p. 1-8.

KACHELMEIER, S. J. In defense of accounting education. The CPA Journal, v. 72, n. 10, p. 34, 2002.

KOLB, D. Experiential learning as the science of learning and development. 2.ed. New Jersey: Pearson, 2014.

KOUDELA, I.D. A nova proposta de ensino do teatro. Sala preta, v. 2, p. 233-239, 2011.

LEAL, E.A., BORGES, A.V.S. Estratégias e Métodos aplicados no ensino de Contabilidade: uma análise dos planos de ensino do curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública brasileira. In: Anais Congresso Anpcont, Rio de Janeiro, 2014.

_____.; BORGES, M. P. P. Estratégias de Ensino aplicadas na área da Contabilidade Gerencial: um estudo com discentes do curso de Ciências Contábeis. Revista Ambiente Contábil, 2016.

_____.; MEDEIROS, C.R.O.; FERREIRA, L.V. O uso do método do caso de ensino na educação na área de negócios. In: LEAL, E.A.; MIRANDA, G.J.; CASA NOVA, S.P.C. Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017. pp-93-104

_____.; MIRANDA, G.J.; CASA NOVA, S.P.C. Novas metodologias de ensino aplicadas à Contabilidade: existe uma receita? Notas de aula, 2017a

_____. Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1a ed. São Paulo: Atlas, 2017b

LEMO, K.C.S; MIRANDA, G.J. Alto e Baixo Desempenho no ENADE: que variáveis explicam?. Revista Ambiente Contábil, v. 7, n. 2, p. 101-118, 2015.

LIMA, C.S.F. Formação do professor de ensino superior: uma análise de conteúdo nos programas de mestrado em Ciências Contábeis do Brasil face as diretrizes curriculares nacionais. 2006.

LOPES, A.O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I.P.A (org.). Técnicas de Ensino: Por que não? Campinas-SP: Papirus, 2003.

MALUSÁ, S.; MELO, G.F.; JUNIOR, R.B. Seminário: da técnica de ensino à polinização de ideias. In: LEAL, E.A.; MIRANDA, G.J.; CASA NOVA, S.P.C. Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017. pp- 65-76.

MARCELO, C.G. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Revista de

ciências da educação, 8, 7-22, 2009.

MARQUES, A.V.C; MIRANDA, G.J.; MAMEDE, S.P.N. Storytelling: aprendizado de longo prazo. In: LEAL, E.A.; MIRANDA, G.J.; CASA NOVA, S.P.C. Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017, pp. 169-185

MARSHALL, P. D. et al. The accounting education gap. The CPA Journal, v. 80, n. 6, p. 6-10, 2010.

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

MATTHIENSEN, A. Uso do Coeficiente Alfa de Cronbach em Avaliações por Questionários. Embrapa Roraima-Documents (INFOTECA-E), 2011.

MATOS, L.A. Sumário de didática geral. Rio de Janeiro: Aurora, 1975.

MEDEIROS, C.R.O.; QUEIROZ, Z.C.L.S. Encenando o ambiente de negócios: a representação teatral como técnica pedagógica. In: LEAL, E.A.; MIRANDA, G.J.; CASA NOVA, S.P.C. Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017, pp. 141-152

MENDONÇA, J.R.C.; GUIMARÃES, F.P. Do quadro aos "quadros": o uso de filmes como recurso didático no ensino de administração. Cadernos EBAPE, p. 1-21, 2008.

MIRANDA, G.J. Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

<https://doi.org/10.11606/T.12.2011.tde-16032012-190355>

_____. et al. ENADE, os Estudantes Estão Motivados a Fazê-lo?. In: XL Encontro da ANPAD (EnANPAD). 2016.

_____.; CASA NOVA, S.P.C.; CORNACHIONE, E. Dimensões da qualificação docente em contabilidade: um estudo por meio da técnica delphi. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, XII. 2012a.

_____. Ao mestre com carinho: relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em Contabilidade. In: VI Congresso ANPCONT. 2012b.

MIRANDA, M.A.G.C.; SILVA, R.L.F.; GODOY, T.; LEITE, A.R.B. Role play e debate no ensino médio. In: Anais do Simpósio do PIBID/UFABC, v. 01, 2012

MITRE, S.A. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. Ciência & saúde coletiva, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

<https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>

MOITA, M.C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). Vida de

Professores. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 111-140

MORAN, J.M. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, 2013, p.15-33.

MOURA, M.F.; PEREIRA, N.A.; SOUZA, S.T. Debate: uma técnica de ensino voltada à pluralidade de pontos de vista. In: LEAL, E.A; MIRANDA, G.J.; CASA NOVA, S.P.C. Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017. pp. 53-65.

NEEDLES JUNIOR, B.E. ET AL. Strategy for Implementation of IFAC International Education Guideline No. 9: "Prequalification Education, Tests of Professional Competence and Practical Experience of Professional Accountants": A Task Force Report of the International Association for Accounting Education and Research (IAAER). Journal of International Financial Management & Accounting, v. 12, n. 3, p. 317-353, 2001.
<https://doi.org/10.1111/1467-646X.00076>

NGANGA, C.S.N. et al. Estratégias e técnicas aplicadas no ensino da contabilidade gerencial: um estudo com docentes do curso de ciências contábeis. Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, v. 4, 2013.

NJOKU, J.C.; VAN DER HEIJDEN, B. IJM; INANGA, E.L. Fusion of expertise among accounting faculty: towards an expertise model for academia in accounting. Critical Perspectives on Accounting, v. 21, n. 1, p. 51-62, 2010.
<https://doi.org/10.1016/j.cpa.2008.03.001>

NOGUEIRA, D.R.; CASA NOVA, S.P.C; CARVALHO, R.C.O. O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. Enfoque: reflexão contábil, v. 31, n. 3, p. 37-52, 2012.

NOSSA, V. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica. Caderno de Estudos, n. 21, p. 01-20, 1999.

NÓVOA, A. Vida de Professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, A.S.; CAMPOS, L.C. Grupo de Verbalização e Grupo de Observação. In: LEAL, E.A.; MIRANDA, G.J.; CASA NOVA, S.P.C. Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017. pp. 43-53.

OLIVEIRA NETO, J. D.; CHIORATTO, V.H. A percepção crítica e reflexiva de graduandos sobre uma metodologia ativa na Contabilidade. In: 14th CONTECSI-International Conference on Information Systems and Technology Management. 2017.

OLIVEIRA NETO, J.D.; GOMES, G.S.G; TITTON, L.A. O uso da sala invertida, aliada a tecnologia, para promover aprendizagem ativa na contabilidade. 2016. Disponível em: <<http://www.npt.com.br/wp->

content/uploads/2018/03/2016_VII.117_Contecsi_Gilvania.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R.F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. HOLOS, v. 2, 2012.

_____; GOMES, G.S.; TITTON, L.A. Using technology driven flipped class to promote active learning in accounting. Revista Universo Contábil, v. 13, n. 1, p. 49, 2017.

OTT, E. et al. Relevância dos conhecimentos, habilidades e métodos instrucionais na perspectiva de estudantes e profissionais da área contábil: estudo comparativo internacional. Revista Contabilidade & Finanças, v. 22, n. 57, p. 338-356, 2011.

<https://doi.org/10.1590/S1519-70772011000300007>

PAIVA, G.S. Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 18, n. 66, 2010.

<https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000100009>

PERAZO, A.N.C. et al. Perfil do docente de Ciências Contábeis: Perspectiva de sua qualificação acadêmica, pedagógica e profissional. In: Anais do Congresso Brasileiro de Custos-ABC. 2014.

PINHEIRO, A.C.B.A. et al. A história do curso de Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 2011. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/5510>. Acesso em: 01 out. 2017

PIOLLA, G. Vantagens e desvantagens do ensino baseado em problemas. Aprendiz. Domingo, v. 27, 2001. Disponível em:

<http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/g_piolla/id270301.htm>. Acesso em: 30 set. 2017.

QUINTAL, R.S., DIANEZ CONDÉ, R. A., CARMO FILHO, V. M.; GOMES, J. S. Os programas de pós-graduação em administração e Contabilidade no Brasil: perfil e a metodologia de ensino dos seus docentes. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 10, n. 4, 2012.

REZENDE, M.G.; LEAL, E.A. Competências requeridas dos docentes do curso de ciências contábeis na percepção dos estudantes. Sociedade, Contabilidade e Gestão, v. 8, n. 2, 2013.

RICHTER, M.G. Role-play e ensino interativo de língua materna. Revista Linguagem & Ensino, v. 1, n. 2, p. 89-113, 2012.

ROESCH, S.M.A.; FERNANDES, F. Como escrever casos para o ensino de administração. São Paulo: Atlas, 2000.

RUFF, M.; THIBODEAU, J.C.; BEDARD, J.C. A profession's response to a looming shortage: Closing the gap in the supply of accounting faculty. Journal of Accountancy, v. 207, n. 3, p. 36, 2009.

SANTOS, L. C. Dramatização: uma possível técnica no processo ensino-aprendizagem. Revista Gestão Universitária, jul. 2013. Disponível em: <
http://www.udemo.org.br/2013/Leituras/Leituras13_0054_DRAMATIZA%C3%87%C3%83O.html>. Acesso em: 27 set. 2017.

SANTOS, N.A.. Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de ciências contábeis. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
<https://doi.org/10.11606/T.12.2012.tde-11062012-164530>

_____.; CUNHA, J.V.A; CORNACHIONE JUNIOR, E.B. Análise do desempenho dos cursos de ciências contábeis do estado de Minas Gerais no ENADE/2006. In: Internation Accounting Congress – IAAER & ANPCONT, 2009, São Paulo, Anais...São Paulo, 2009

SCHMITZ, E.X.S. Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar estudantes no processo de ensino-aprendizagem. 2016. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2016.

SEVERINO, A.J. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. Pró-Reitoria de Graduação da USP, 2008.

SILVA, T.D.; MIRANDA, A.B. Estudantes Universitários na perspectiva das gerações. In: MIRANDA, G.J.; LEAL, E. A.; CASA NOVA, S.P.C. (Org.). Revolucionando a docência universitária: orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios. São Paulo: Atlas, 2018. pp. 215-234

SILVA, R.H.A.; SCAPIN, L.T. Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem. Estudos em Avaliação Educacional, v. 22, n. 50, p. 537-522, 2011.
<https://doi.org/10.18222/eae225020111969>

SINGLETON-GREEN, B. The communication gap: why doesn't accounting research make a greater contribution to debates on accounting policy?. Accounting in Europe, v. 7, n. 2, p. 129-145, 2010.
<https://doi.org/10.1080/17449480.2010.511880>

SLOMSKI, V. G. Saberes que fundamentam a prática pedagógicas dos professores de Ciências Contábeis. Revista Brasileira de Contabilidade, v. 39, n. 180, p. 119-140, 2009.

SOARES, M. A.; ARAUJO, A.M.P.; LEAL, E. A. Evidências empíricas da aplicação do método problem-based learning (PBL) na disciplina de Contabilidade intermediária do curso de Ciências Contábeis. In: Didática para o ensino nas áreas de Administração e Ciências Contábeis. São Paulo: Atlas, p. 74-92, 2012.

SOUZA, L.N. Role-play aplicado ao ensino da Contabilidade: um estudo à luz dos estilos de aprendizagem e percepções discentes. 2006. 144 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, São Paulo.

STAKER, H.; HORN, M.B. Classifying K-12 blended learning. Innosight Institute, 2012.

Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2017

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista brasileira de Educação*, 2000, 13.5: 5-24.

VALENTE, J.A. Blended learning and changes in higher education: the inverted classroom proposal. *Educar em Revista*, n. SPE4, p. 79-97, 2014.

VEIGA, I.P.A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, I.P.A (org.). *Técnicas de Ensino: Por que não?* Campinas-SP: Papirus, 2003.

VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E. *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Papirus Editora, 2000.

VILLIERS, R. The incorporation of soft skills into accounting curricula: preparing accounting graduates for their unpredictable futures. *Meditari Accountancy Research*, v. 18, n. 2, p. 1-22, 2010.

<https://doi.org/10.1108/10222529201000007>

WEBER, M.R. et al. An exploratory study identifying soft skill competencies in entry-level managers. *Tourism and hospitality Research*, v. 9, n. 4, p. 353-361, 2009.

<https://doi.org/10.1057/thr.2009.22>

WENGZYNSKI, C.D; TOZETTO, S.S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: 9ª ANPED SUL. 2012.

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ETICA EM PESQUISA (CEP)

 UFU <small>Universidade Federal de Uberlândia</small>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/MG	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: A RELAÇÃO ENTRE A ADOÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS, CICLO DE VIDA DOCENTE E QUALIFICAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DA CONTABILIDADE		
Pesquisador: DENISE MENDES DA SILVA		
Área Temática:		
Versão: 2		
CAAE: 82849518.4.0000.5152		
Instituição Proponente: FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 2.795.519		
Apresentação do Projeto:		
Trata-se de análise de respostas às pendências apontadas no parecer consubstanciado número 2.669.481, de 22 de Maio de 2018.		
Conforme apresenta o protocolo:		
Essa pesquisa estudará o comportamento da média de adoção de metodologias ativas ao se considerar os fatores ciclo de vida docente e a qualificação docente no contexto do ensino da contabilidade. Para tal, os dados serão coletados com professores que ministram aulas para a graduação em contabilidade, dispersos entre instituições de ensino superior pública e privadas no Brasil. Como instrumento de coleta será utilizado um questionário estruturado e sua submissão será feita via link para os e-mails dos docentes. Como método de análise de dados, espera-se utilizar análise de variância.		
Os dados serão coletados com professores que ministram aulas para a graduação em contabilidade, dispersos entre instituições de ensino superior pública e privadas na cidade de Uberlândia-MG.		
Como instrumento de coleta será utilizado um questionário estruturado e sua submissão será feita via link para os e-mails dos docentes.		
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município: UBERLÂNDIA Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@prosp.ufu.br </div>		



Página 01 de 01



Continuação do Protocolo: 2.765.519

Como ferramenta de análise se utilizará regressão linear multivariada.

Após a coleta de dados, serão realizadas técnicas estatísticas (alfa-Cronbach, análise fatorial e análise de regressão), no intuito de determinar a existência ou não das relações propostas.

Problema:

Tendo em vista os aspectos evidenciados sobre o ciclo de vida docente, a qualificação docente e as metodologias ativas citadas, bem como, a ausência de estudos que avaliam o comportamento deles na área contábil, tem-se, para direcionar a presente pesquisa, o seguinte problema: O ciclo de vida docente e a qualificação docente afetam o comportamento de adoção das metodologias ativas no ensino de graduação em contabilidade? Desse modo, tem-se como objetivo principal identificar se o ciclo de vida docente e a qualificação docente afetam o comportamento de adoção das metodologias ativas no ensino de graduação em contabilidade. Para alcançar o objetivo proposto, a pesquisa terá como foco os docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, dispersos em instituições de ensino públicas e privadas.

Delimitação dessa pesquisa

Será utilizado como fonte de estudo os docentes dos cursos de Ciências Contábeis da cidade de Uberlândia – Minas Gerais, dispersos entre instituições de ensino superior pública e privadas, e que lecionam aulas na modalidade presencial.

Este estudo considerará apenas professores que ministram conteúdos voltados para o ensino de contabilidade.

Como amostra tem-se uma característica não probabilística. No projeto Detalhado e nas Informações Básicas do Projeto na PB, o Tamanho da Amostra no Brasil = 5.400; enquanto que na Folha de Rosto, o Tamanho da amostra = 100.

Critério de Inclusão

O foco desta pesquisa está nos docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis do Brasil, dispersos em instituições de ensino públicas e privadas. Este estudo considerará todos os professores que ministram conteúdos no ensino de graduação em Ciências Contábeis e não

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121 - Bloco "IA", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3236-4131 Fax: (34)3236-4335 E-mail: ocp@prop.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.705.519

somente os que ministram aulas especificamente de Contabilidade, tendo em vista que todos fazem parte da formação do contador.

Critério de Exclusão

No presente estudo a amostra se restringirá a professores que ministram aulas no curso de graduação em Ciências Contábeis em instituições públicas e privadas do Brasil. Desse modo, qualquer outro perfil além do estudado não será considerado apto a ser incluído no estudo, por ser enquadrado no critério de exclusão. Ressalta-se, oportunamente, que quaisquer outras limitações, surgidas ao longo do trabalho, serão destacadas ao final do estudo.

Metodologia Proposta

Inicialmente será realizada a aplicação do questionário para um grupo teste dentro do perfil buscado, estimando-se que para essa etapa, sejam abordados entre 4 e 6 docentes. Após essa rodada de avaliação do questionário, será aplicado o teste do alfa-cronbach visando mensurar a confiabilidade do instrumento de coleta, ou seja, se o instrumento é capaz de coletar os dados voltados para o problema de pesquisa. Caso seja necessário o instrumento será revisado e o processo de validação será reiniciado.

Para responder a questão de pesquisa será aplicada a análise de variância (ANOVA), no intuito de comparar as médias de adoção de metodologias ativas quando se envolve variáveis independentes (ciclo de vida docente e variáveis acerca da qualificação docente). Ao fim, conforme apontado por Fávoro e Belfiore (2017), a análise será feita a partir da comparação do nível de significância com o valor-p obtido por meio da ANOVA. Caso um cenário não significativo seja observado, o teste post hoc Tukey B será aplicado para investigar a divergência apontada.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos foram reformulados pelos pesquisadores:

OBJETIVOS:

Objetivo principal: identificar se o ciclo de vida docente e a qualificação docente afetam o comportamento de adoção das metodologias ativas no ensino de graduação em contabilidade. Para alcançar o objetivo proposto, a pesquisa terá como foco os docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, dispersos em instituições de ensino públicas e privadas.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 234 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4035 E-mail: cesp@propp.ufu.br

Página 03 de 07



Continuação do Parecer: 2.705.519

Objetivo Geral:

Este estudo tem como objetivo identificar se o ciclo de vida docente e a qualificação docente afetam o comportamento de adoção das metodologias ativas no ensino de graduação em contabilidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme informações do protocolo:

Os riscos da pesquisa estão relacionados à dificuldade de obtenção de um número considerável de respondentes, devido à disponibilidade de tempo dos docentes. Para os participantes da pesquisa, os riscos somente envolvem: i) dificuldades dos participantes em utilizarem os recursos tecnológicos para participar da pesquisa; ii) ocorrer algum erro que atrapalhe o entendimento das questões propostas e iii) risco de identificação dos participantes. Para este último, cabe ressaltar que, no momento de análise dos dados, todas as respostas serão analisadas em conjunto, o que fará com que não haja nenhuma identificação dos participantes.

BENEFÍCIOS

Diante dos resultados encontrados, espera-se determinar se existe alguma mudança no comportamento médio de adoção de metodologias ativas por parte dos professores do ensino de graduação em Ciências Contábeis no Brasil quando são considerados os estágios do ciclo de vida docente e a qualificação docente. Por fim, nesse trabalho não se pretende desenvolver uma teoria acerca da temática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem fundamentada, possui caráter científico. Além disso, os resultados do estudo poderá contribuir com a ciência ao determinar se existem relações entre o grau de adoção de metodologias ativas com o ciclo de vida docente e a qualificação docente no ensino de contabilidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 2.659.481, de 22 de Maio de 2018,

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 334 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.409-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.795.819

foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEPIUFU: Imediatamente após o término da pesquisa.

OBS.: O CEPIUFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEPIUFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEPIUFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

Página 25 de 27



Continuação do Parecer: 2.785.518

enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

• Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PIB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1070836.pdf	01/05/2018 09:58:17		Aceto
Outros	Respostas_parecer.docx	01/05/2018 09:56:46	LEONARDO DE REZENDE COSTA NAGIB	Aceto
Parecer Anterior	PIB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2669481.pdf	01/05/2018 09:54:59	LEONARDO DE REZENDE COSTA NAGIB	Aceto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.doc	01/05/2018 09:54:14	LEONARDO DE REZENDE COSTA NAGIB	Aceto
Outros	TCEE_assinado.pdf	06/02/2018 10:55:06	LEONARDO DE REZENDE COSTA NAGIB	Aceto
Outros	Instrumento_coleta_de_dados.docx	05/02/2018 10:51:55	LEONARDO DE REZENDE COSTA NAGIB	Aceto
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada_diretor.pdf	06/02/2018 10:33:11	DENISE MENDES DA SILVA	Aceto
Outros	Curriculos.docx	31/01/2018 22:49:43	DENISE MENDES DA SILVA	Aceto
Outros	Coparticipante.pdf	31/01/2018 22:49:14	DENISE MENDES DA SILVA	Aceto
Outros	Oficio.pdf	31/01/2018 22:48:36	DENISE MENDES DA SILVA	Aceto
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE.pdf	31/01/2018 22:48:42	DENISE MENDES DA SILVA	Aceto

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

Página 06 de 07



Continuação do Parecer: 2.795.879

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 01 de Agosto de 2018

Assinado por:

Karline Rezende de Oliveira
(Coordenador)

Profa. Dra. Karline Rezende de Oliveira
Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenadora
Portaria SEI PROPP 22.028/18

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121 - Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.405-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Contexto Sócio Demográfico

Variável Sócio Demográfica	Possível Resposta
Idade	Campo aberto
Sexo	() Feminino () Masculino
Formação Acadêmica (Graduação)	() Ciências Contábeis () Administração () Engenharias () Outro (Campo aberto)
A instituição na qual você se graduou é:	() Pública () Privada
Nível de formação atual é:	() Graduação () MBA/Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado
Possui especialização, mestrado ou doutorado?	() em Contabilidade () em outra área Qual? _____ () Não
A instituição que você trabalha é:	() Pública () Privada
Qual(is) disciplina(s) ministra atualmente no curso de graduação em Ciências Contábeis?	Campo Aberto
Em relação à docência, possui qual tipo de vínculo com a(s) instituição(ões) em que atua?	() Professor Efetivo () Professor Substituto () Contratado
Tempo total de dedicação como docente é:	() Dedicção Exclusiva () 40 horas () 20 horas () Horista: _____

Tempo total de atuação como docente do ensino superior (em anos):	Campo Aberto
Tempo total de atuação na docência no curso de graduação em Contabilidade (em anos):	Campo Aberto
Possui outra atuação profissional em paralelo à atividade docente?	() Sim () Não
Você exerceu outra atividade profissional diferente da docência anteriormente à carreira de professor?	() Sim () Não
Você possui certificação profissional? São exemplos de certificações: AICPA (American Institute of Certified Public Accountants), CERTIFR (Certificate In International Financial Reporting), CNPC (Cadastro Nacional de Peritos Contábeis), CFAB (Certificado em Finanças, Contabilidade e Negócios), CRC (Conselho Regional de Contabilidade), CNAI (Cadastro Nacional de Auditores Independentes).	() Sim () Não () Outros: Quantos _____
Possui algum curso de formação pedagógica? São exemplos: Curso de aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, curso aperfeiçoamento de práticas docentes, cursos voltados para estratégias de ensino. Considere cursos com carga horária mínima de 8 horas.	() Sim () Não
Durante sua formação (graduação, especialização/MBA, mestrado ou doutorado) cursou alguma disciplina relacionada à didática ou metodologia de ensino?	() Sim () Não
Após sua última formação acadêmica, você participou de cursos voltados para pedagogia e/ou didática ou metodologias de ensino?	() Sim () Não

Cenários Metodologias Ativas

Nessa etapa serão apresentadas algumas situações hipotéticas vivenciadas em sala de aula da graduação em Ciências Contábeis, em que o docente deverá apontar se adota ou não a metodologia demonstrada, por meio de uma nota, considerando uma escala de 0.00 a 10.00. Notas mais próximas de 0.00 representam menor grau de utilização da metodologia e notas mais próximas de 10.00 representam maior grau de utilização da metodologia. Você poderá estipular qualquer nota até 2 dígitos após o PONTO, exemplo: 7.54

IMPORTANTE: Utilize o ponto (.) como separador decimal. São computadas respostas do formato 0.00

- 1) O docente busca realizar uma aula pautada no diálogo, em que o conhecimento é construído através da troca de informações e vivências entre o professor e seus estudantes, que estão dispersos de forma tradicional (em filas). Em que grau você utiliza essa metodologia em sala de aula? Nota: _____
- 2) O docente busca realizar uma aula em que o discente é responsável pela apresentação de um tema. Nessa situação, o papel do professor é realizar a definição dos objetivos educacionais e servir como tutor dos estudantes na preparação e orientação do conteúdo a ser apresentado. Em que grau você utiliza essa metodologia em sala de aula? Nota: _____
- 3) O docente busca realizar uma “tangibilização” de um conteúdo já apresentado e utiliza um filme (fracionado ou integral). A partir do filme, é estimulado um ambiente de discussão e confrontação entre a situação cinematográfica e a teoria. Em que grau você utiliza essa metodologia em sala de aula? Nota: _____
- 4) A partir da seleção de um tema, o docente busca transformar a sala de aula em um ambiente de discussão controlada, ou seja, que os estudantes se posicionem e que apresentem seus pontos de vista que justifiquem seu posicionamento. Assim, a sala de aula se tornaria um ambiente de debate. Em que grau você utiliza essa metodologia em sala de aula? Nota: _____
- 5) O objetivo educacional passa a ser aproximar o estudante de situações reais ou simuladas, criando um ambiente em que o discente apresente um caso ou

problematização que traga a discussão teórica para a situação prática. Nesse caso, o docente é responsável por apresentar o caso a ser trabalhado e sua problematização, e seria papel dos discentes buscar soluções para a problemática proposta. Em que grau você utiliza essa metodologia em sala de aula? Nota: _____

- 6) O docente busca realizar uma aula onde ele é o ator principal na construção do conhecimento, na qual os estudantes estão dispersos de forma tradicional (em filas) e assumem uma posição passiva, como ouvintes. Em que grau você utiliza essa metodologia em sala de aula? Nota: _____
- 7) O docente tem por objetivo trabalhar dinâmicas de grupo e, para tal, seleciona um tema e divide a turma em dois grupos. Em um grupo os discentes são responsáveis por apresentarem suas opiniões e visões sobre a temática. No outro grupo, os discentes são responsáveis por observar a discussão apresentada pelos colegas, além de, no momento apropriado, realizar complementos acerca do que foi discutido e analisar o comportamento dos envolvidos. Em que grau você utiliza essa metodologia em sala de aula? Nota: _____
- 8) O docente projeta uma situação em que o estudante terá contato com uma problemática, podendo essa ser interdisciplinar. O papel do professor é selecionar o tema e realizar tutoria aos estudantes, os quais têm como papel buscar soluções para o problema proposto. Essa solução poderá ser construída ao longo de semestres com o avanço do estudante no curso. Em que grau você utiliza essa metodologia em sala de aula? Nota: _____
- 9) O docente quer inovar e busca interagir com os discentes em sala de aula. Nesse momento, o professor resolve propor a realização de um teatro. O papel do docente é selecionar uma temática, definir um roteiro, orientar e preparar os estudantes para apresentação da peça. Os discentes são responsáveis por buscarem informações para construção dos diálogos, realizar a encenação e, posteriormente, uma discussão, buscando alinhar a teoria com o que foi encenado. Em que grau você utiliza essa metodologia em sala de aula? Nota: _____
- 10) O docente, a partir da seleção de um tema, expõe aos estudantes uma situação fictícia ou real, por meio de uma história. Assim, os discentes, relacionam a situação

apresentada na história com a exposição teórica já vista. Em outra oportunidade, o estudante pode ser o responsável por expor uma história criada ou real que contribua com a teoria explicitada anteriormente pelo professor. Em que grau você utiliza essa metodologia em sala de aula? Nota: _____

11) O docente busca representar em sala de aula situações envolvendo o ambiente empresarial, em que os próprios estudantes assumam papéis (cargos) que representem a realidade. O docente é responsável pela seleção da temática e divisão dos papéis. Os estudantes devem investigar o papel assumido, buscando entender o comportamento e as competências, além de preparar argumentações que defendam seu ponto de vista. Em que grau você utiliza essa metodologia em sala de aula? Nota: _____

12) O docente busca trabalhar dinâmicas de grupo com seus discentes, e, após uma explicação sobre o que deseja promover e seleção de uma temática, os estudantes devem preparar painéis com informações. Os conteúdos dispersos nos painéis devem ser somados a fim de criar um ambiente passível para extração do conhecimento. Em que grau você utiliza essa metodologia em sala de aula? Nota: _____

13) Na disciplina ministrada, o docente não utiliza a sala de aula como ambiente voltado para a explicação de conteúdo. O conteúdo é explicado por meio de vídeos disponibilizados via internet. O estudante, antes de todas as aulas, deve acessar o conteúdo online e assistir a aula teórica. Assim, a aula presencial é transformada em um momento de tirar dúvidas sobre o conteúdo assistido e de realização de exercícios. Em que grau você utiliza essa metodologia em sala de aula? Nota: _____

APÊNDICE B – CARTA CONVITE AOS COORDENADORES E DOCENTES

Prezado Professor,

Sou o Leonardo, estudante do curso de Mestrado em Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia – FACIC/UFU, onde desenvolvo minha dissertação, sob a orientação da Professora Dra. Denise Mendes da Silva.

O objetivo geral da nossa pesquisa é identificar e analisar a relação entre a adoção de metodologias ativas, o ciclo de vida docente e a qualificação docente no ensino da contabilidade.

No momento, estamos em fase de coleta de dados e gostaríamos de convidar o(a) senhor(a) a participar respondendo e encaminhando o questionário disponível no link abaixo a todos os docentes que ministram aulas/disciplinas no curso de graduação em Ciências Contábeis

Link da pesquisa: <https://goo.gl/forms/96mjWqdXn92JzRCG2>

Caso seja de interesse dos senhores(as), nos comprometemos a, ao término da pesquisa, enviar os resultados obtidos. Acreditamos que este diagnóstico pode ser útil à gestão acadêmica do curso de graduação em questão.

Na certeza de sua colaboração, antecipamos agradecimentos.

Leonardo de Rezende Costa Nagib
Mestrando – PPGCC-UFU

Profa. Dra. Denise Mendes da Silva
Orientadora – PPGCC-UFU