

# Adoção de metodologias ativas e sua relação com o ciclo de vida e a qualificação docente no ensino de graduação em ciências contábeis

Leonardo de Rezende Costa Nagib<sup>1,2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-9211-5299>  
E-mail: leonardonagib@ufu.br

Denise Mendes da Silva<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-1490-5148>  
E-mail: denise.mendes@ufu.br

<sup>1</sup> Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Ciências Contábeis, Uberlândia, MG, Brasil

<sup>2</sup> Universidade Presidente Antônio Carlos, Faculdade de Ciências Contábeis, Uberlândia, MG, Brasil

---

Recebido em 08.01.2019 – Desk aceite em 30.01.2019 – 2ª versão aprovada em 17.05.2019 – *Ahead of print* em 12.09.2019  
Editora Associada: Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

## RESUMO

O objetivo deste estudo é identificar e analisar a relação entre a adoção de metodologias ativas, o ciclo de vida e a qualificação docente no ensino de graduação em contabilidade. Nesse sentido, é apresentado um diagnóstico acerca da adoção de metodologias ativas por professores de graduação em contabilidade no Brasil, a partir do ciclo de vida e da qualificação docente. Este estudo oferece uma ferramenta diagnóstica do corpo docente para subsidiar a adoção de metodologias ativas no contexto do ensino de contabilidade, impactado pela demanda de novas práticas pedagógicas para desenvolvimento de *soft skills*, algo escasso na literatura relacionada. Devido a essa adoção depender, especialmente, da disposição do docente, investigar fatores relacionados aos professores proporciona identificar o quanto eles estão propensos a adotar metodologias ativas. Como estratégia de investigação, utilizaram-se um questionário *online* e análise descritiva e de variância (ANOVA) para tratamento dos dados. O estudo apresenta a evidência de que o ciclo de vida docente, a qualificação pedagógica e a qualificação profissional estão positivamente relacionados com a adoção de metodologias ativas, ao passo que a qualificação acadêmica está negativamente relacionada com essa adoção. Dessa forma, exprimem-se três contribuições deste estudo: institucional, pessoal e acadêmica. Em nível institucional, oferta aos tomadores de decisões das instituições de ensino superior uma ferramenta capaz de subsidiar a implementação de metodologias ativas, ao passo que possibilitará a realização de diagnósticos do corpo docente, identificando o professor mais e menos propenso a adotar métodos ativos. Em nível pessoal, esclarece a necessidade de o professor se atualizar diante das novas práticas pedagógicas, em que são desenvolvidas *hard skills* e *soft skills*. Em nível acadêmico, contribui com a oferta de resultados à literatura acerca das temáticas envolvidas.

**Palavras-chave:** contabilidade, metodologias ativas, ciclo de vida docente, qualificação docente.

## Endereço para correspondência

Leonardo de Rezende Costa Nagib

Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Ciências Contábeis  
Avenida João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1F – CEP 38400-902  
Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG – Brasil



## 1. INTRODUÇÃO

No intuito de construir o conhecimento e desenvolver habilidades e atitudes nas salas de aulas, surgiram as metodologias ativas. Para Silva e Scapin (2011), as metodologias ativas podem ser definidas como o conjunto de técnicas que transformam o ambiente escolar ao mesmo tempo que o papel do docente e do discente é modificado, na busca da maior autonomia do estudante na construção do conhecimento. Nesse sentido, o professor assume o papel de direcionador, tutor e mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Huberman (2000) aponta que há um momento na carreira quando o docente é mais propenso a adotar novos métodos, pois passa a se sentir mais familiarizado com sua atividade e mais propenso a experimentar novos métodos em sala de aula. Pelas perspectivas apontadas por Hernandez, Peleias e Barbalho (2006), Barbosa e Moura (2013) e Farias e Carvalho (2016), a incorporação de novos métodos de ensino torna-se possível à medida que o professor busca conhecimento técnico e teórico. Além disso, para que haja maior assertividade na determinação de qual método ativo usar, faz-se importante concatenar os objetivos da técnica pretendida com os objetivos educacionais traçados ao perfil dos estudantes e, até mesmo, às perspectivas desenhadas pela instituição de ensino (Morán, 2013; Nganga, Botinha, Miranda & Leal, 2016). Em outras palavras, a adoção de metodologias ativas pode ser impactada pela fase profissional que o professor está vivendo (ciclo de vida docente) e pela qualificação do docente (acadêmica, profissional e pedagógica), e resultar de incentivos das instituições de ensino superior (IEEs) que buscam desenvolver competências profissionais adequadas ao estudante de acordo com seu perfil e com a demanda do mercado.

As metodologias ativas são alvo de estudo em diversas áreas do conhecimento (Biggs, 1999; Gainor, Bline & Zheng, 2014; Kane, 2004; McDowall, Jackling & Natoli, 2015; Morán, 2013). Nas ciências contábeis, os trabalhos são orientados por diferentes enfoques, como, por exemplo, a experiência da aplicação de métodos ativos (Breton, 1999; Careny, Moya & Perramon, 2017; Guerra & Teixeira, 2016; Guimarães, Cittadin, Giassi, Guimarães & Bristot, 2016; Leal & Borges, 2016; Oliveira & Chioratto, 2017; Oliveira, Gomes & Titton, 2016; Stanley & Marsden, 2012). Outros buscaram identificar quais os métodos ativos mais adotados pelos professores de ciências contábeis (Nganga et al., 2016). No entanto, são escassos os estudos que relacionam a adoção de metodologias ativas com o ciclo de vida e a qualificação docente.

Nesse contexto, e considerando (i) estudos que demonstram que as metodologias ativas podem auxiliar os estudantes em aspectos de melhoria do desempenho acadêmico e no desenvolvimento de habilidades e atitudes, (ii) que a adoção de metodologias ativas, pelos dos docentes, pode estar associada ao 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 (iii) a escassez de estudos que busquem explicar essa associação e/ou influência, notadamente no âmbito do ensino de graduação em ciências contábeis, recentemente afetado pela convergência às normas internacionais de contabilidade, tem-se, para direcionar a presente pesquisa, a seguinte questão: qual a relação entre a adoção das metodologias ativas, o ciclo de vida e a qualificação docente no ensino de graduação em ciências contábeis?

Assim, o objetivo deste estudo é identificar e analisar a relação entre a adoção de metodologias ativas, o ciclo de vida e a qualificação docente no ensino de graduação em ciências contábeis. Nesse sentido, apresenta-se o diagnóstico acerca da adoção de metodologias ativas pelos professores dos cursos de graduação em ciências contábeis no Brasil, a partir do ciclo de vida e da qualificação docente. Para isso, as metodologias ativas são alocadas em quatro categorias, de acordo com Leal, Miranda e Casa Nova (2017c), conforme apresentado na seção 2.1.

Estima-se que este estudo consiga apresentar três formas de contribuição: institucional, pessoal e acadêmica. Como contribuição institucional, este estudo pode proporcionar, aos tomadores de decisões das IEEs, uma ferramenta para subsidiar novas estratégias institucionais, ou seja, a partir do desejo ou necessidade de implementação de metodologias ativas em suas instituições, os gestores terão à disposição uma ferramenta capaz de realizar o diagnóstico do perfil de docente mais propenso à adoção de metodologias ativas. A contribuição pessoal deste estudo refere-se à necessidade de o professor se atualizar diante das práticas pedagógicas indicadas para mudar o ambiente de sala de aula, colocando o estudante como ator principal na construção do conhecimento, de modo a desenvolver habilidades e atitudes demandadas do futuro profissional contábil. Por fim, a contribuição acadêmica está em somar à literatura uma avaliação de como está a adoção das metodologias ativas no ensino de graduação em contabilidade e como essa adoção se relaciona com variáveis intrínsecas ao professor.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA E HIPÓTESES DE PESQUISA

### 2.1 Metodologias Ativas

O papel das IESs reside em formar cidadãos dotados de conhecimentos técnicos-teóricos (*hard skills*), habilidades, comportamentos e atitudes (*soft skills*). No tocante às *soft skills*, Weber, Finley, Crawford & Rivera (2009) e Villiers (2010) apontam que são características humanas que podem ser desenvolvidas, como, por exemplo, comunicação, habilidades interpessoais ou comportamentais que, somadas às habilidades técnicas, colocam o estudante em destaque na perspectiva do mercado de trabalho.

Como forma de tornar a sala de aula um ambiente passível de promover a construção do conhecimento técnico-teórico alinhado com o desenvolvimento nos estudantes das *soft skills*, surgiram métodos de ensino-aprendizagem que superam a metodologia tradicional, ou seja, a aula expositiva. Nesse contexto, estão as metodologias ativas que, para Silva e Scapin (2011), são métodos em que o docente deixa de ser o principal responsável pela construção do conhecimento. Com isso, estima-se que o estudante se torna mais ativo no processo de ensino-aprendizagem, buscando o desenvolvimento das *hard skills* e *soft skills* (Villiers, 2010).

Em uma perspectiva abrangente, Leal, Miranda e Casa Nova (2017b) abordam metodologias que revolucionam

a sala de aula, na visão de tais autores, entre as quais: aula expositiva dialogada; grupo de verbalização e observação (GVGO); dramatização; filmes; seminários; debates; *storytelling*; *problem based learning* (PBL); *roleplay*; método do caso; e painel integrado. Adicionalmente, no ensino de ciências contábeis, encontram-se resultados relativos à utilização da metodologia da sala de aula invertida, como os apresentados por Oliveira e Chioratto (2017).

A partir desse elenco, Leal et al. (2017c) apresentam a categorização das metodologias ativas, baseada em suas características e formas de trabalhar os conteúdos para atingir os objetivos educacionais. Essa categorização é utilizada na elaboração das hipóteses do presente estudo. Na Tabela 1, é possível observar as categorias, as metodologias ativas e os objetivos correspondentes, assim como reforçar o conceito de que as metodologias ativas visam a colocar o aluno em posição ativa no conhecimento, trazendo o docente para o nível de tutor e direcionador no processo de construção do conhecimento. Dessa forma, Borges e Alencar (2014) apontam que a presença do professor nesse processo é indispensável, uma vez que se torna um ator em destaque na mediação e interação dos estudantes com os métodos ativos.

**Tabela 1**

Categorização das metodologias ativas

Categorias	Metodologias ativas	Objetivos
Uso da arte	<i>Storytelling</i> (Lelic, 2001; Marques, Miranda & Mamede, 2017; Tavares e Ribeiro, 2016)	Essa metodologia tem a capacidade de buscar a atenção do aluno a partir de relatos reais ou fictícios. Pode estimular a criatividade, uma vez que o aluno pode ser o criador de histórias.
	Dramatização (Medeiros, Miranda & Miranda, 2009; Medeiros & Queiroz, 2017)	Procura trabalhar a criatividade dos alunos, colocando-os em situação ativa na criação de roteiros e encenação. Desenvolve a capacidade de improviso e memorização.
	<i>Roleplay</i> (Koudela, 2011; Souza, 2006)	Busca criar um ambiente de simulação no qual os alunos assumem papéis externos (jogos de papéis) à sua realidade. Essa técnica procura estimular a criatividade, a interação e a socialização, além de desenvolver a memorização.
	Filmes (Colauto, Silva, Tonin & Martins, 2017; Leal, Miranda & Casa Nova, 2017c; Mendonça & Guimarães, 2008)	Essa metodologia busca trazer para a sala de aula a representação da teoria estudada por meio de filmes em que são apontadas situações reais ou fictícias, que tangibilizam o que já foi estudado em sala de aula.
Estratégias baseadas na exposição	Aula expositiva dialogada (Coimbra, 2017; Leal & Cornacchione, 2006; Lopes, 2003)	É a evolução da sala de aula tradicional, em que o conhecimento é criado pelo professor e o aluno em constante diálogo, mesmo que o professor seja responsável pela explanação do conteúdo.
	Seminários (Leal, Medeiros e Ferreira, 2017a; Mazzioni, 2013; Veiga, 2003)	Essa metodologia coloca o aluno como o maior responsável pela criação do conhecimento de determinada temática, uma vez que o torna responsável pela apresentação de um conteúdo para os colegas.
	Sala de aula invertida (Bergmann & Sams, 2016; Valente, 2014)	Esse método é capaz de trazer para o ambiente acadêmico o uso de tecnologias. Para tal, a sala de aula é transformada no ambiente de resolução de exercícios e de tirar dúvidas. Fora da sala de aula, via <i>internet</i> , o aluno irá assistir às videoaulas disponibilizadas com o conteúdo teórico.

**Tabela 1**

Cont.

<b>Categorias</b>	<b>Metodologias ativas</b>	<b>Objetivos</b>
Problematização	<i>Problem based learning</i> (Hadgraft & Holecek, 1995; Piolla, 2001; Soares, Botinha, Casa Nova, Soares & Bulaon, 2017)	Busca trabalhar o raciocínio lógico, o pensamento crítico para trilhar a solução de um problema proposto pelo docente. É uma técnica que permite que a solução seja apresentada ao longo dos semestres, ou seja, uma construção do conhecimento crescente e faseada.
	Método do caso (Curado, 2011; Graham, 2010; Ikeda, Veludo-de-Oliveira & Campomar, 2005; Leal et al., 2017a; Menezes, 2009)	Esse método visa a aproximar o aluno de casos reais ou fictícios, criando, assim, um ambiente de discussão acerca da problemática apontada pelo tema.
Dinâmicas	Grupo de verbalização e observação (Bordenave, 2002; Masetto, 2003; Gil, 2006; Oliveira & Campos, 2017)	É uma metodologia de dinâmica de grupos que visa a distribuir os alunos em dois grupos. O grupo de verbalização é responsável pela discussão acerca da temática proposta pelo docente. O grupo observador realiza anotações e apontamentos do que foi discutido.
	Painel integrado (Camargo & Oliveira, 2017)	Propõe a promoção da aprendizagem de forma interativa, além de ser uma forma de estimular o aluno a trabalhar em grupo.
	Debates (Bordenave & Pereira, 2002; Masetto, 2003; Gil, 2006; Castanho, 2012; Moura, Pereira & Souza, 2017)	Essa metodologia é responsável por criar um ambiente de discussão controlada, no qual os alunos são divididos em grupos de acordo com seu posicionamento acerca de uma temática. Desenvolve nos alunos a exposição de ideias e respeito às opiniões diversas.

**Fonte:** Elaborada pelos autores com base em Leal et al. (2017c).

Para Kane (2004), embora o uso de metodologias ativas seja um atrativo para as salas de aula, desenvolvendo capacidades não técnicas nos estudantes, deve-se considerar que o sucesso de implementação de qualquer metodologia ativa está ligado à relação dialética entre o método e o professor, ou seja, para que a aplicação traga os efetivos resultados educacionais idealizados, o docente deve estar disposto a aplicar um método ativo, conhecer a turma e analisar qual o melhor momento para a adoção.

Apoiando essa visão, Oliveira e Chioratto (2017) alertam que a adoção de metodologias ativas pode ser complexa e que, por mais que a aplicação seja bem desenvolvida pelo docente, os estudantes deverão estar dispostos a utilizar tais métodos. Assim, para que o uso de metodologias ativas tenha sucesso, além dos fatores relacionados ao docente (conhecimento do método, disposição para aplicação, definição do momento de aplicação), aqueles ligados aos discentes (disposição para estudar por meio de uma nova metodologia) podem impactar nos resultados alcançados. Soma-se a isso o exposto por McDowall et al. (2015), os quais afirmam que os interesses vocacionais dos estudantes são capazes de influenciar os métodos de aprendizagem.

Por sua vez, Leal e Borges (2016) buscaram estudar, 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. Isso sugere que os estudantes investigados preferem metodologias ativas baseadas na exposição, ou seja, apresentam maior familiaridade com estratégias ativas que aludem ao método expositivo tradicional.

Na visão dos docentes, para a mesma disciplina, mas em distintas instituições mineiras, conforme Nganga et al. (2016), os resultados denotam que não há diferença na eficácia de aprendizagem entre um grupo de estudantes submetido à metodologia ativa e um grupo sujeito à aula expositiva tradicional. Esse resultado revela que a adoção de metodologias ativas pode se tornar um diferencial para determinadas disciplinas, enquanto para outras, não. Ademais, existe a possibilidade de mesclar o uso de métodos ativos com a aula expositiva tradicional [por exemplo, os estudos de Breton (1999) e Stanley e Marsden (2012)].

Para Breton (1999), os métodos ativos podem ter sua eficiência medida a partir da comparação de duas populações. Esse autor comparou duas turmas da disciplina teoria da contabilidade, sendo uma regida pelo método tradicional e outra por meio do método PBL. O pesquisador concluiu que turma submetida ao método ativo obteve desempenho estatisticamente superior àquela submetida ao método tradicional. Logo, há evidências de que as metodologias ativas, quando bem aplicadas, podem levar ao aumento do desempenho.

Na mesma linha, Stanley e Marsden (2012) investigaram a aplicação do PBL na graduação em ciências contábeis e concluíram que essa metodologia é capaz de promover o desenvolvimento de habilidades de questionamento,

trabalho em equipe e resolução de problemas. Os pesquisadores destacam que a promoção de habilidades voltadas para o questionamento é fato raro nas ciências contábeis, logo, que as metodologias ativas e, em especial, o PBL, podem atuar como catalizadores da mudança do perfil do egresso, gerando um profissional atrativo ante as demandas sociais e mercadológicas.

Em contrapartida, Carenys et al. (2017) abordaram o uso de jogos no ambiente acadêmico como metodologia de ensino, no intuito de entender o comportamento de atributos como motivação e desempenho dos estudantes. Esses pesquisadores defendem a inclusão de jogos no ambiente universitário, uma vez que o aumento da motivação e do desempenho foi significativamente observado. Dessa forma, esse resultado colabora para a defesa do uso de metodologias ativas em sala de aula, ao passo que, além do desempenho, é possível promover uma melhora nos indicadores comportamentais, como, por exemplo, motivação e assiduidade.

Adicionalmente, Masetto (2003) aponta que a adoção de métodos ativos é capaz de promover nos estudantes criatividade, vivências, experiências, saberes, atitudes e valores que se somam às habilidades técnicas do profissional de ciências contábeis. Desse modo, tem-se que a adoção de metodologias ativas pode mudar o perfil do profissional formado, à medida que desenvolve, além das habilidades técnicas, as habilidades comportamentais. Nesse sentido, Perini, Fonseca e Gnap (2018) apontam que a adoção de metodologias ativas na área de negócios prospera a formação de um profissional mais desejado no mercado de trabalho. Contudo, os pesquisadores apontam que, nessa área do conhecimento, os docentes são imaturos na aplicação de métodos ativos.

Assim, tem-se que os docentes podem ser considerados ativos no que tange à escolha e aplicação das metodologias ativas. No entanto, para que haja sucesso na aplicação, esse professor deve buscar conhecer como os métodos ativos podem ser implementados nas disciplinas que ministram, como esses métodos podem ser o caminho para o alcance dos objetivos educacionais e quais habilidades e atitudes determinado método pode desenvolver no estudante. O docente poderá adquirir conhecimento acerca da utilização de metodologias ativas por meio da sua própria evolução na carreira (ciclo de vida docente) e pela sua qualificação.

## 2.2 Ciclo de Vida Docente

O ciclo de vida docente é a estruturação da carreira de professor em fases que compreendem intervalos temporais e comportamentos diferentes (Huberman, 2000). Portanto, o estudo do ciclo de vida docente é entendido como a

investigação das fases da carreira do professor, abrangendo desde o seu início até a saída da carreira.

Conforme apontado por Huberman (2000) e Cardoso (2017), inicialmente, os estudos acerca dessa temática compreendiam, apenas, os primeiros anos da carreira do professor, não investigando os desdobramentos que levavam às mudanças comportamentais durante o desenvolvimento profissional. Por sua vez, Fole e Nascimento (2008) alertam que é importante compreender como o professor caminha ao longo de todos os estágios do ciclo de vida profissional.

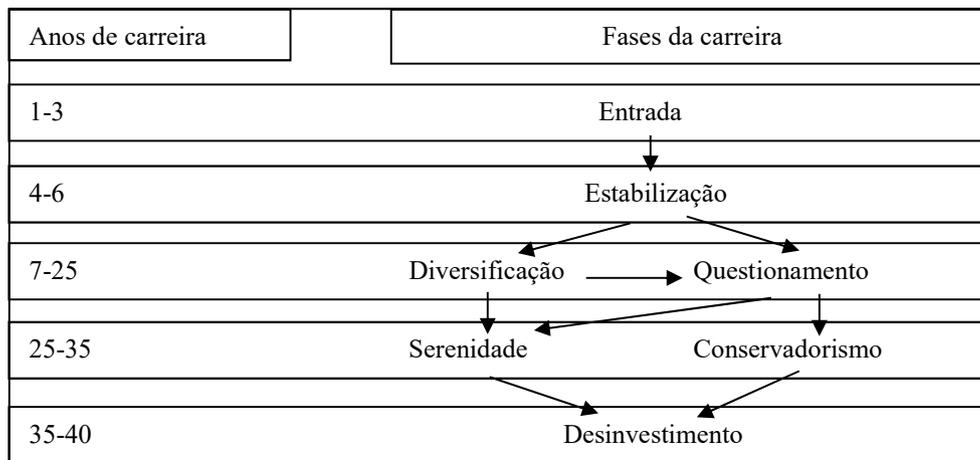
Huberman (2000) estruturou um modelo de ciclo de vida docente em que o professor poderá percorrer até cinco estágios, tendo os comportamentos individuais como peças fundamentais para prosseguimento nessa carreira. Outros autores, como, por exemplo, Moita (2000) e Gonçalves (2000), apresentam estruturas para o ciclo de vida docente, contudo, são modelos equivalentes ao exposto por Huberman (2000).

Os achados de Gonçalves (2000), Huberman (2000) e Moita (2000) convergem quando apontam que o enquadramento em cada estágio do ciclo de vida pode considerar, além do tempo de carreira, aspectos comportamentais individuais de cada professor. Outra semelhança entre os modelos foi a proposta internacional, ou seja, não foram desenvolvidos com base na realidade dos docentes no Brasil.

No campo das ciências contábeis, destacam-se os estudos de Araújo, Lima, Oliveira e Miranda (2015) e Cardoso (2017), que abordaram a temática ciclo de vida docente no contexto brasileiro, utilizando o modelo proposto por Huberman (2000), por considerarem a estrutura seminal no tocante à determinação de cada estágio. Cardoso (2017) conclui que a temática ainda é restrita e com poucos resultados na literatura, e ressalta que, ao se analisar o contexto das ciências contábeis, esses achados são ainda mais incipientes.

Ressalta-se que não existe um modelo de ciclo de vida docente mapeado para a realidade dos professores de ciências contábeis no Brasil, mas, por meio da literatura, há evidências de que o modelo proposto por Huberman (2000) pode ser aplicável às pesquisas na área contábil, uma vez que se tem, como limitação das pesquisas que abordam essa temática, a impossibilidade de uso de um modelo pautado no comportamento dos docentes brasileiros. Logo, uma limitação do presente estudo reside na inexistência de um modelo de ciclo de vida docente desenvolvido para a área contábil. Ademais, o tempo de criação do modelo de Huberman (2000) pode não refletir as evoluções no comportamento profissional do docente.

O modelo definido por Huberman (2000) relaciona o tempo de carreira com o comportamento desenvolvido pelo professor para definir os estágios do ciclo de vida docente. Nesse sentido, o pesquisador aponta que a carreira docente pode ser compreendida por meio de cinco fases. Na Figura 1, é esquematizado o modelo de ciclo de vida docente de Huberman (2000).



**Figura 1** Modelo de ciclo de vida docente de Huberman (2000)

Fonte: Huberman (2000, p. 47).

O modelo de ciclo de vida docente apresentado por Huberman (2000) mostra que, nos primeiros três anos de carreira, o docente está na fase de entrada. Para o autor, é nessa fase que o professor se encontra entusiasmado com o exercício da profissão e que esse alto entusiasmo pode levá-lo ao choque de realidade.

Nesse sentido, Isaia e Bolzan (2010) apontam que o choque de realidade é definido como a frustração de não ocorrer o que se esperava. Conforme os autores, essa frustração pode ser fruto do ingresso na carreira de professor devido a uma oportunidade e não por um desejo prévio, ou por meio da insegurança, que é agravada pela centralização do conteúdo por medo do questionamento ou por inadequação pedagógica.

A segunda fase do ciclo de vida docente é denotada como estabilização. Nesse período, o professor está mais seguro quanto ao exercício da docência, se comparado com a fase de entrada, e começa a se posicionar e tomar decisões acerca da carreira (Cardoso, 2017).

Na sequência, tem-se a terceira fase do ciclo de vida, a qual Huberman (2000) define como o estágio de maior intervalo temporal, podendo abranger vários comportamentos do professor. É nessa fase que o docente conhece bem a profissão, já sabe se posicionar quanto às suas decisões e, inicialmente, está aberto a experimentar novas possibilidades. Assim, Araújo et al. (2015) apontam que, nesse momento, o professor enfrenta o período de

experimentação, busca inovar em classe, com materiais diversificados e novos formatos de aula. Em complemento, Huberman (2000, p. 42) afirma que, nesse estágio, o professor é o “mais empenhado da equipe pedagógica”. Passados os períodos iniciais dessa etapa, o professor pode se manter motivado na diversificação ou começar a questionar quantas possibilidades ainda tem para agregar à carreira docente.

O quarto estágio do ciclo de vida docente apresenta uma ramificação entre serenidade e conservadorismo. A vertente serenidade é fruto do professor que caminhou ao longo da terceira fase sob o aspecto da diversificação, mas que, conforme Huberman (2000), indica o abismo de gerações entre docente e aluno, faz o professor se manter mais sereno, distanciando-se dos alunos e, por consequência, da vontade de inovar e buscar métodos novos. Em contrapartida, aquele professor que seguiu a fase de questionamento da etapa anterior, nesse momento, passa a viver o conservadorismo, no qual confirma o distanciamento da carreira de professor, chegando a ser nostálgico ante as realizações consumadas.

Por fim, Huberman (2000) aponta que o término da carreira de professor pode ser entendido pelo desinvestimento e é reflexo do trajeto trilhado ao longo da carreira. Assim, defende que a saída da carreira pode ser feliz e realizada ou pautada em um sentimento de serenidade e amargura.

Pelo exposto, quanto mais maduro na profissão, ou seja, quanto mais o docente avança nos estágios do ciclo de vida, maior é o acúmulo de experiências, vivências, além do próprio desenvolvimento exigido pela carreira. Nesse sentido, depreende-se que possa existir relação entre a adoção de metodologias ativas e o estágio do ciclo de vida docente, de modo que o professor adote mais métodos ativos à medida que avança nos estágios do ciclo de vida docente. Dessa forma, enuncia-se a primeira hipótese de estudo:

H<sub>1</sub>: quanto mais avançado é o estágio do ciclo de vida do professor, maior será a adoção das categorias de metodologias ativas por ele.

Adicionalmente, considera-se, neste estudo, que a adoção de metodologias ativas pelos professores de cursos de graduação em ciências contábeis possa estar relacionada, também, com a qualificação docente.

**Tabela 2**

*Qualificação docente*

Qualificação	Definição da qualificação	Variáveis	Definição da variável
Acadêmica	Refere-se à preparação do docente para exercício do ensino e pesquisa.	Titulação	Atual formação acadêmica do professor (graduação, especialização, mestrado ou doutorado).
		Regime de trabalho	Carga horária de dedicação ao trabalho definida na relação entre o docente e a instituição de ensino superior (20 horas, 40 horas, horista ou dedicação exclusiva).
Profissional	Refere-se às experiências do professor, tanto na carreira acadêmica quanto no mercado de trabalho.	Experiência acadêmica	Tempo de experiência (em anos) que o professor tem no exercício da docência.
		Experiência profissional	Experiência como profissional de mercado (fora do ambiente acadêmico).
		Certificações profissionais	Quantidade de certificações profissionais obtidas, tais como registro em Conselho Regional de Contabilidade, por exemplo.
Pedagógica	Refere-se à formação pedagógica do professor para exercício da docência.	Formação pedagógica inicial	Diz respeito ao fato de o docente ter ou não realizado cursos/disciplinas de formação pedagógica ao longo de sua pós-graduação.
		Formação pedagógica continuada	Diz respeito ao fato de o docente ter ou não realizado cursos voltados para a pedagogia após a conclusão de sua formação em nível de pós-graduação.

**Fonte:** *Elaborada pelos autores, adaptada de Miranda (2011).*

A titulação, além de preparar o docente para o exercício da pesquisa, torna o professor continuamente atualizado, com novas ideias e visão crítica (Kachelmeier, 2002). Assim, espera-se que a adoção das metodologias ativas esteja positivamente associada à titulação do professor, ou seja, à medida que o docente tenha maior titulação, maior deve ser a adoção de metodologias ativas.

No que tange ao regime de trabalho, Ferreira (2015) aponta que nas universidades brasileiras existem dois tipos: o regime de dedicação exclusiva e o de dedicação parcial. Para Miranda (2011), o professor sob regime de trabalho de dedicação exclusiva é aquele com mais condições de se envolver em atividades

## 2.3 Qualificação Docente

O propósito do ambiente universitário é criar e disseminar o conhecimento, seja ele por meio da pesquisa ou do ensino (Ruff, Thibodeau & Bedard, 2009). Um dos fatores que contribuem para que esse propósito seja alcançado é o corpo docente atuante na instituição de ensino. Nessa perspectiva, Miranda (2011) afirma que as IESs devem ter, em seu corpo docente, profissionais qualificados, tanto para a pesquisa quanto para o ensino.

Em se tratando da qualificação docente, de acordo com Miranda (2011), essa pode ser acadêmica, profissional e pedagógica. Cada qualificação compreende um conjunto de variáveis que definem o seu tipo. A partir da Tabela 2, é possível identificar três tipos de qualificação docente, as variáveis correspondentes e os objetivos de cada uma.

relativas à pesquisa. Ferreira (2015, p. 53) esclarece 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. Nessa perspectiva, o docente com maior dedicação ao trabalho seria aquele que mais adota metodologias ativas, refletindo, similarmente à titulação, uma relação positiva. Assim, busca-se a investigação acerca da segunda hipótese de estudo:

H<sub>2</sub>: quanto maior (a) a titulação e (b) o regime de trabalho do professor, maior é a adoção das categorias de metodologias ativas por ele.

A experiência acadêmica, aliada à experiência profissional, possibilita oferecer aos estudantes uma visão atualizada do que está ocorrendo no mercado, proporcionando paralelos entre situações teóricas e práticas. 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 no ambiente profissional podem ser trabalhadas por meio dessas na sala de aula. Nesse sentido, destacam-se as habilidades de trabalho em grupo, exposição e defesa de pontos de vista e desenvolvimento de argumentação. Assim, de forma análoga à qualificação acadêmica, julga-se que a adoção das metodologias ativas esteja positivamente relacionada à experiência como docente e à experiência profissional.

A terceira variável relacionada à qualificação profissional é a certificação profissional. Para Diehl e Souza (2007), a certificação profissional é a capacitação que o contador realiza na busca pela excelência, fazendo com que apresente ao mercado uma “credencial” que o permite executar melhor certa atividade. Como exemplo de certificação profissional, pode ser citado o Certified Public Accountant (CPA), nos Estados Unidos da América. No Brasil, destacam-se o Cadastro Nacional de Auditores Independentes (CNAI), o Cadastro Nacional de Peritos Contábeis (CNPIC) e o próprio registro no Conselho Regional de Contabilidade (CRC).

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 metodologias como *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 a terceira hipótese de estudo:

H<sub>3</sub>: quanto maior (a) a experiência acadêmica, (b) a experiência profissional e (c) a certificação profissional do professor, maior é a adoção das categorias de metodologias ativas por ele.

Finalmente, a qualificação pedagógica permite discorrer acerca das competências para exercício da docência. Nesse sentido, Perazo, Machado, Cruz e Quintana (2016) investigaram a qualificação docente dos professores de ciências contábeis e concluíram que ainda é baixo o número de professores que realizaram cursos complementares voltados para área pedagógica. Suplementarmente, Cruz, Quintana, Machado, Czarneski e Lucas (2017) atestam que os estudantes de contabilidade, no Brasil e em Portugal, definem como bom professor aquele profissional que, além dos conhecimentos técnicos, apresente didática e que consiga relacionar os conteúdos teóricos com as práticas vivenciadas na profissão.

Na mesma linha, Rezende e Leal (2013) enumeram as características dos docentes de ciências contábeis desejadas por estudantes de contabilidade. As autoras concluem que didática, criatividade e comunicação estão entre os predicados mais quistos pelos alunos. Esse resultado vai ao encontro do exposto por Perazo et al. (2016) e Cruz et al. (2017), que fortalece a necessidade de o professor se qualificar pedagogicamente, uma vez que aspectos como a didática, a criatividade e a relação teoria-prática foram lembrados pelos estudantes.

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 que, 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:

H<sub>4</sub>: quanto maior (a) a formação pedagógica inicial e (b) a formação pedagógica continuada do professor, maior é a adoção das categorias de metodologias ativas por ele.

Para a investigação acerca dessas hipóteses, parte-se para a forma de obtenção, análise e discussão dos resultados.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa tem por objetivo identificar e analisar a relação entre a adoção de metodologias ativas, o ciclo de vida e a qualificação docente no ensino de graduação em ciências contábeis. Para alcançar tal

objetivo, pesquisaram-se os docentes que ministram disciplinas em cursos de graduação em ciências contábeis no Brasil. Logo, todas as inferências realizadas neste estudo se restringem à amostra pesquisada.

O acesso aos docentes foi possível por meio da construção de um banco de dados de *e-mails* disponíveis nos sites das IESs públicas e privadas que oferecem o curso de graduação em ciências contábeis no Brasil. Para aquelas instituições que não disponibilizaram os *e-mails* dos docentes nos *websites*, realizou-se contato com a coordenação dos cursos, visando à obtenção desses dados.

O instrumento de pesquisa foi um questionário constituído de duas partes. Na primeira, as questões referiram-se ao contexto sociodemográfico, ou seja, as perguntas visaram a caracterizar o docente quanto à idade, ao sexo, à área de formação e às variáveis que compõem o ciclo de vida e a qualificação docente. Na segunda parte do questionário, apresentaram-se 13 situações hipotéticas (cenários) vivenciadas em sala de aula na graduação em ciências contábeis em que o docente deveria apontar se adota ou não a metodologia demonstrada, por meio de uma nota, considerando uma escala de 0 a 10. Notas mais próximas de 0 representaram menor grau de utilização da metodologia e notas mais próximas de 10 representaram maior grau de utilização da metodologia. Cada uma das situações hipotéticas refletiu as metodologias ativas descritas na Tabela 1, sendo que uma delas correspondeu à aula expositiva tradicional.

O primeiro passo após a construção do instrumento foi testar sua confiabilidade a partir de um pré-teste. O indicador de confiabilidade utilizado foi o alfa de Cronbach. Para Matthiensen (2011), o alfa de Cronbach traduz a confiabilidade do instrumento na medida em que consegue apresentar, em uma escala variando de 0 a 1, o quão o instrumento de coleta consegue responder ao problema de pesquisa. Dessa forma, o autor citado aponta que, quanto mais próximo de 1 for o índice de confiabilidade, mais confiável é o instrumento, ou seja, mais os dados conseguem responder ao problema de pesquisa.

Posteriormente à realização do pré-teste, obteve-se o alfa de Cronbach de 0,833, o que indica forte

confiabilidade do instrumento. Contudo, apontaram-se melhorias na redação das questões e redução da dimensão do questionário pelos docentes que participaram do pré-teste. Dessa maneira, após os ajustes considerados pertinentes, realizou-se a segunda rodada de pré-teste, que apontou índice de confiabilidade de 0,844, permitindo concluir que o instrumento estava pronto para aplicação à população estudada.

O questionário foi, então, inserido na plataforma eletrônica Google Forms e o *link* enviado aos docentes dos cursos de graduação em ciências contábeis no Brasil com a utilização do *e-mail* institucional. Realizaram-se três apelos entre os meses de março e abril de 2018. Ao final, contataram-se 5.400 docentes dispersos entre IESs públicas e privadas.

Como procedimento de análise de dados, utilizaram-se a estatística descritiva com introdução de tabelas de dupla-entrada e análise de variância (ANOVA). Em um primeiro momento, calculou-se a média de adoção de metodologias ativas livre de qualquer possível efeito causado pela adição das variáveis que formam a qualificação pedagógica. Esse resultado foi denominado valor de referência.

Posteriormente, recalculou-se a média de adoção, introduzindo a variável formação pedagógica inicial. Os resultados obtidos por essa nova média foram comparados com aqueles ditos valores de referência. Por fim, aplicou-se a ANOVA para mensurar o quanto essa média é diferente à medida que se muda a categoria de metodologia analisada. Procedimento idêntico foi realizado ao substituir a variável formação pedagógica inicial pela formação pedagógica continuada.

Para aplicação da ANOVA, realizou-se o processo de amostragem com 2.000 interações, denotado *bootstrap*. Dessa forma, os pressupostos intrínsecos para execução da ANOVA foram atendidos. Ademais, essa pesquisa utiliza o nível nominal de significância ( $\alpha$ ) de 5%, ou seja, em nível do índice de confiança de 95% (IC95%).

## 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 Caracterização da Amostra

Obtiveram-se 456 respostas, das quais 15 foram consideradas inválidas por estarem incompletas. Dessa forma, consideraram-se 441 respostas válidas para as análises, o que corresponde à amostra de 8,82% da população contatada. Na Tabela 3, é possível observar,

na amostra, maioria de docentes do sexo masculino, graduados em ciências contábeis, doutores, vinculados a instituições de ensino públicas em regime de dedicação exclusiva, com até 15 anos de experiência profissional e que não exercem outra atividade paralela à docência, com certificação profissional e formação pedagógica inicial e continuada.

**Tabela 3***Caracterização da amostra*

Características	Categorias	Quantidade (%)
Sexo	Feminino	39,0
	Masculino	61,0
Graduação	Ciências contábeis	81,1
	Administração	10,9
	Economia	2,4
	Outras	5,6
Categoria administrativa da instituição de ensino superior	Pública	57,0
	Privada	43,0
Titulação	Doutorado	48,1
	Mestrado	41,7
	Especialização	10,2
Regime de trabalho semanal	Horista	22,6
	20 horas	12,2
	40 horas	23,0
	Dedicação exclusiva	42,2
Experiência profissional	Até 15 anos	63,0
	Mais de 15 até 30 anos	33,4
	Mais de 30 anos	3,6
Outra atividade profissional em paralelo à docência	Não exercem	59,0
	Exercem	41,0
Certificação profissional	Não têm	43,1
	Têm	56,9
Formação pedagógica inicial	Não têm	21,0
	Têm	79,0
Formação pedagógica continuada	Não têm	43,0
	Têm	57,0

**Fonte:** *Elaborada pelos autores.*

## 4.2 Diagnóstico do Ciclo de Vida Docente

Na Tabela 4, apresenta-se o diagnóstico da distribuição dos docentes investigados ante as cinco fases do modelo de ciclo de vida docente, conforme Huberman (2000). A partir dos resultados, tem-se que a fase de entrada é majoritariamente formada por docentes com título de mestre. De fato, essa titulação

já permite o exercício da docência em IESs públicas e/ou privadas, uma vez que tem por objetivo formar um professor (Comunelo, Espejo, Bernardes & Lima, 2012). A presença de docentes com *master of business administration* (MBA)/especialização na fase de entrada denota que é possível, somente com essa formação, iniciar a carreira de docente, em especial nas IESs privadas.

**Tabela 4***Diagnóstico do ciclo de vida docente*

Ciclo de vida	Doutorado n (%)	MBA/especialização n (%)	Mestrado n (%)	Total por fase n
Fase 1 – Entrada (anos 1-3)	2 (1,1)	8 (17,8)	33 (15,6)	43
Fase 2 – Estabilização (anos 4-6)	15 (8,2)	13 (28,9)	37 (17,5)	65
Fase 3 – Diversificação (anos 7-25)	148 (80,4)	22 (48,9)	126 (59,4)	296
Fase 4 – Serenidade (anos 25-35)	15 (8,2)	2 (4,4)	14 (6,6)	31
Fase 5 – Desinvestimento (anos 35-40)	4 (2,2)	0 (0,0)	2 (0,9)	6
Total geral	184 (100,0)	45 (100,0)	212 (100,0)	441

**Fonte:** *Elaborada pelos autores.*

De modo geral, percebe-se que os docentes estão concentrados na terceira fase do ciclo de vida docente, tendo em vista ser essa a fase com o maior intervalo temporal, conforme o modelo de Huberman (2000). De acordo com a Tabela 4, nessa fase encontra-se o maior número de professores doutores, levando a entender que os professores podem se formar durante o exercício da profissão, principalmente depois que se familiarizam com a carreira e decidem seguir com a docência. Além disso, é possível perceber que poucos professores iniciam a profissão titulados como doutores, reforçando-se, assim, a possibilidade de os docentes de ciências contábeis se titularem em paralelo ao exercício da docência.

Ainda acerca do diagnóstico dos professores de ciências contábeis quanto ao ciclo de vida docente, evidencia-se que a maior parte dos que chegam aos estágios finais

do ciclo de vida tem título de mestre ou doutor. Esse achado está vinculado ao fato de esses professores estarem alocados em IESs públicas, nas quais, além do ensino, podem estar envolvidos em atividades administrativas, de extensão e de pesquisa.

### 4.3 Diagnóstico da Adoção das Metodologias Ativas

O diagnóstico acerca da adoção das metodologias ativas se baseou nas respostas dos docentes participantes relativas aos cenários apresentados no instrumento de pesquisa que buscaram avaliar, em uma escala aberta de 0 a 10, o quanto o docente adota a metodologia retratada. Nesse sentido, calculou-se a média de adoção individual de cada metodologia e por categoria, conforme demonstrado na Tabela 5.

**Tabela 5**

*Média de adoção das metodologias ativas*

<b>Categorias</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Média de adoção</b>
Uso da arte	<i>Storytelling</i>	4,13
	Dramatização	2,08
	<i>Roleplay</i>	4,20
	Filmes	3,26
	Média da categoria	3,42
Estratégias baseadas em exposição	Aula expositiva dialogada	7,37
	Seminários	4,88
	Sala de aula invertida	2,14
	Média da categoria	4,80
Problematização	<i>Problem based learning</i>	4,44
	Método do caso	5,24
	Média da categoria	4,84
Dinâmicas	Grupo de verbalização e observação	4,60
	Painel integrado	3,59
	Debate	5,87
	Média da categoria	5,07
Método tradicional	Aula expositiva tradicional	5,43

**Fonte:** *Elaborada pelos autores.*

Na Tabela 5, pode-se observar que a adoção das categorias de metodologias ativas por professores do ensino de graduação em ciências contábeis no Brasil ainda é baixa, sobretudo quando envolve técnicas como filmes, dramatização, *storytelling* e *roleplay*, metodologias componentes da categoria uso da arte. Ademais, é possível perceber que a aula expositiva tradicional, em média, é uma das estratégias mais adotadas pelos professores pesquisados, podendo-se, assim, concluir que a utilização de métodos ativos é feita em paralelo ao método tradicional.

Isso reforça o exposto por Oliveira e Chioratto (2017) quando mencionam que as metodologias ativas devem ser utilizadas de forma complementar ao método tradicional e não como substituição completa deste.

### 4.4 Adoção de Metodologias Ativas e Ciclo de Vida Docente

Na Tabela 6, apresentam-se as médias de adoção das categorias de metodologias ativas ante os estágios do ciclo de vida docente, conforme o modelo de Huberman (2000).

**Tabela 6***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	2,72	4,41	4,75	4,22	5,93
Fase 2	4,18	5,17	5,41	4,64	5,87
Fase 3	3,26	4,70	4,98	4,34	5,15
Fase 4	3,72	5,16	5,43	5,11	6,66
Fase 5	6,27	6,32	6,37	6,32	4,00
ANOVA (p-valor)	0,010*	0,037*	0,042*	0,023*	0,078

ANOVA = análise de variância.

\* = significativo em nível nominal de significância de 0,05.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os resultados dispostos na Tabela 6 apontam que, nos estágios iniciais da carreira, o professor tende a adotar menos métodos ativos, se comparado com os resultados a partir da segunda fase do ciclo de vida docente. Nesse sentido, evidencia-se, para todas as categorias de metodologias ativas, que o professor tende a adotar mais métodos ativos à medida que se consolida na carreira, ou seja, à medida que avança no tempo de carreira. Esse resultado leva à possibilidade de o professor de ciências contábeis se formar pedagogicamente ao longo do exercício da docência. Alinhado a isso está a possibilidade de o professor adotar mais métodos ativos ao passo que caminha no ciclo de vida docente, devido ao acúmulo de experiências vivenciadas e testadas ao longo do exercício da profissão.

Ainda na Tabela 6, tem-se o resultado da ANOVA, que aponta para a existência de diferentes médias em cada categoria de metodologias ativas analisada. Dessa forma, tem-se, em nível de confiança de 95%, que a adoção de metodologias ativas está positivamente relacionada com o ciclo de vida docente, uma vez que, para todas as categorias analisadas, quanto mais o docente avança

no ciclo de vida, mais métodos ativos ele adota. Esses resultados reforçam que a aula expositiva tradicional não é totalmente substituída, mas passa a ser abordada em conjunto com os métodos ativos, reforçando, assim, o exposto por Cardoso (2017) e Oliveira e Chioratto (2017), que as metodologias ativas são instrumentos complementares e não podem ser consideradas soluções para todos os desafios do ensino superior.

Pelos resultados expostos, não se pode rejeitar a hipótese H<sub>1</sub>, ou seja, pode-se concluir, para a amostra investigada, que a adoção das categorias de metodologias ativas está positivamente relacionada ao ciclo de vida docente, ao passo que, quanto mais o docente avança no ciclo de vida, maior é sua adoção.

#### 4.5 Adoção de Metodologias Ativas e Qualificação Acadêmica

No que se refere à relação entre a adoção de metodologias ativas e a qualificação acadêmica, as variáveis analisadas são a titulação e o regime de trabalho. Os resultados estão demonstrados na Tabela 7.

**Tabela 7***Metodologias ativas e qualificação acadêmica*

Qualificação acadêmica	Uso da arte	Estratégias baseadas em exposição	Problematização	Dinâmicas	Aula expositiva	
Titulação	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
	ANOVA (p-valor)	0,005*	0,001*	0,049*	0,044*	0,008*
Regime de trabalho	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
	ANOVA (p-valor)	0,004*	0,014*	0,010*	0,010*	0,027*

ANOVA = análise de variância.

\* = significativo em nível nominal de significância de 0,05.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Por meio da Tabela 7, evidencia-se, para a variável titulação, resultado que diverge do esperado pela hipótese de pesquisa  $H_2(a)$ , uma vez que o professor com título de doutor apresenta menor adoção das categorias de metodologias ativas. Em outras palavras, os resultados indicam que existe relação entre a adoção de metodologias ativas e a titulação do docente; porém, tal relação não é positiva.

Para Comunelo et al. (2012), os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são voltados para a formação do professor, assim, para os autores, os professores titulados mestres e doutores têm maior conhecimento pedagógico para exercício da docência. Adicionalmente, Perazo et al. (2016) destacam a importância dos programas de pós-graduação no alinhamento do conhecimento teórico com as práticas docentes.

Contrariando Comunelo et al. (2012) e Perazo et al. (2016), é possível inferir, para a amostra pesquisada, que a relação entre a adoção das categorias de metodologias ativas e a titulação do professor é negativa, já que os elementos investigados indicam que quanto mais se titula, menos o professor tende a adotar métodos ativos. Esse fato pode estar relacionado com as possibilidades de carreira em que o doutor pode se envolver, como, por exemplo, o foco em pesquisas. Além disso, esse resultado pode estar ligado com a não promoção, pelos programas de pós-graduação, da formação pedagógica do professor, formando, assim, um profissional voltado para o exercício da atividade de pesquisador, conforme exposto por Cornachione (2007) e Andere e Araújo (2008).

Analisando a variável regime de trabalho (Tabela 7), evidencia-se comportamento similar ao percebido quando

analisada a titulação do docente. Os resultados referentes a essas duas variáveis (titulação e regime de trabalho) estão alinhados, tendo em vista que os docentes sob regime de trabalho de dedicação exclusiva são, em sua maioria, doutores.

A partir do exposto na Tabela 7, verifica-se que existe relação entre a adoção das categorias de metodologias ativas e o regime de trabalho, contudo essa relação é negativa, ou seja, não é linearmente crescente o fato de o docente adotar mais métodos ativos quando tem maior carga horária de dedicação à docência. Assim, é possível concluir que, quanto mais tempo dedicado ao exercício da docência, menor é a adoção de metodologias ativas, rejeitando-se a hipótese  $H_2(b)$ . De outro modo, é possível concluir que, para a amostra desta pesquisa, a adoção das categorias de metodologias ativas está negativamente relacionada à qualificação acadêmica do professor, uma vez que o docente com maior qualificação acadêmica não é aquele que mais adota métodos ativos. Esse resultado apresenta uma nova posição ante a evidenciada por Miranda (2011). Naquela ocasião, Miranda apontou que o professor doutor, por ter passado por toda a formação pedagógica alinhada à experiência em sala de aula, pode apresentar mais segurança em utilizar novas técnicas/métodos em sala de aula.

#### 4.6 Adoção de Metodologias Ativas e Qualificação Profissional

Os resultados da relação entre a adoção das categorias de metodologias ativas e a qualificação profissional são apresentados na Tabela 8.

**Tabela 8**

*Metodologias ativas e qualificação profissional*

Qualificação 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
Experiência acadêmica	Até 15 anos	3,51	4,72	5,07	4,45	5,48
	> 15 até 30 anos	3,13	4,87	5,00	4,33	5,49
	Acima de 30 anos	4,58	5,60	5,85	5,80	3,92
	ANOVA (p-valor)	0,007*	0,039*	0,023*	0,000*	0,000*
Experiência profissional	Não	1,81	4,00	3,88	2,79	6,18
	Sim	3,48	4,83	5,11	4,51	5,40
	ANOVA (p-valor)	0,018*	0,010*	0,037*	0,021*	0,000*
Certificação profissional	Não	3,16	4,80	5,02	4,30	5,45
	Sim	3,62	4,80	5,12	4,57	5,56
	ANOVA (p-valor)	0,064	0,971	0,714	0,306	0,445

ANOVA = análise de variância.

\* = significativo em nível nominal de significância de 0,05.

Fonte: Elaborada pelos autores.

A análise da relação proposta sob a perspectiva da experiência acadêmica aponta para o resultado de que quanto mais tempo (anos) o professor de ciências contábeis passar exercendo a atividade docente, maior é a adoção de métodos ativos. Em linha, o resultado da ANOVA leva à conclusão de que quanto mais experiente o professor, mais ele introduz métodos ativos em complemento ao método tradicional. De forma complementar, esse resultado vai ao encontro do identificado acerca do ciclo de vida docente, em que quanto mais se avança nos estágios de carreira, maior é a média de adoção das metodologias ativas. Sendo assim, a relação existe e é positiva.

Os resultados da Tabela 8 apontam, também, que o professor que tem experiência no mercado de trabalho, ou seja, em outras carreiras além da docência (experiência profissional), adota mais métodos ativos que o docente que não tem essa experiência. Adicionalmente, a ANOVA aponta que esse comportamento se repete para todas as categorias de metodologias ativas, de modo que é possível afirmar que o professor com experiência profissional adota menos a aula expositiva tradicional, ao passo que adiciona métodos ativos no exercício da docência.

Para a variável certificação profissional, a ANOVA apontou que não existem diferenças nas médias de adoção de metodologias ativas pelos professores que têm ou não essa certificação. Logo, é possível concluir que a adoção das categorias de metodologias ativas não está relacionada à certificação profissional do docente.

De modo geral, na amostra pesquisada, evidencia-se que existem relações entre a experiência acadêmica, a experiência profissional e a adoção das categorias de metodologias ativas, levando à não rejeição das hipóteses  $H_3(a)$  e (b). Em contrapartida, não há relação entre a adoção de metodologias ativas e a certificação profissional do docente, o que leva à rejeição da hipótese  $H_3(c)$ . Esse resultado reforça o exposto por Miranda (2011), que a experiência do professor em sala de aula pode facilitar a identificação de perfis dos estudantes e, por consequência, ajudar na promoção e experimentação de novos métodos em sala de aula. Além disso, a experiência profissional pode possibilitar que o professor leve percepções de mercado para o ambiente acadêmico, promovendo a discussão e problematização. Já a não evidência de que a certificação profissional leva a maiores médias de adoção de metodologias ativas colabora com a ideia de que um profissional certificado não garante atuação profissional em atividades e/ou processos que possam ser aplicáveis em sala de aula, seja pelo método ativo ou não. Dessa forma, esse achado reforça o exposto por Diehl e Souza (2007), que apontaram que a certificação profissional é um critério de excelência voltado para atuação no mercado de trabalho.

#### 4.7 Adoção de Metodologias Ativas e Qualificação Pedagógica

Na Tabela 9, apresentam-se os resultados da relação entre a adoção das categorias de metodologias ativas e a qualificação pedagógica.

**Tabela 9**

*Metodologias ativas e qualificação pedagógica*

Qualificação pedagógica		Uso da arte	Estratégias baseadas em exposição	Problematização	Dinâmicas	Aula expositiva
Formação pedagógica inicial	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
	ANOVA (p-valor)	0,019*	0,017*	0,008*	0,015*	0,010*
Formação pedagógica continuada	Não	2,66	4,38	4,51	3,66	6,31
	Sim	3,98	5,11	5,48	5,04	4,78
	ANOVA (p-valor)	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*

ANOVA = análise de variância.

\* = significativo em nível nominal de significância de 0,05.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao se analisar a formação pedagógica inicial, evidencia-se que o docente que a realizou, em média, adota mais metodologias ativas que o docente que não tem essa formação. De forma complementar, verifica-se que, para os docentes que não realizaram essa formação, a média

de adoção da aula expositiva tradicional é maior que a adoção de métodos ativos. Nesse sentido, a formação pedagógica inicial está positivamente relacionada com a adoção das metodologias ativas, ao passo que o docente que realiza esse tipo de formação adota mais métodos

ativos e menos o método tradicional. Soma-se a isso os resultados da ANOVA, que indicam que as médias de adoção são estatisticamente diferentes em nível de confiança de 95%, levando à não rejeição da hipótese  $H_4(a)$ . 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.

Para a formação pedagógica continuada, os resultados expostos pela Tabela 9 evidenciam que o docente com essa formação adota mais metodologias ativas e menos o método tradicional. Nesse sentido, tem-se que a adoção das categorias de metodologias ativas se relaciona positivamente com essa formação. Complementando esse resultado, a ANOVA aponta que as médias de adoção de professores que realizaram ao menos uma formação pedagógica continuada são estatisticamente diferentes das médias dos docentes que não realizaram essa formação, refletindo a não rejeição da hipótese  $H_4(b)$ . Dessa forma, pode-se concluir que a formação pedagógica continuada está positivamente relacionada com a adoção das metodologias ativas, visto

que o docente que realiza esse tipo de formação adota mais métodos ativos e menos o método tradicional.

Pelos resultados encontrados na amostra pesquisada, conclui-se que a qualificação pedagógica é relevante para o processo de implementação de metodologias ativas, uma vez evidenciado que o professor que realiza esse tipo de formação pode substituir, quando necessário, o método tradicional pelos métodos ativos. Assim, para o docente que busca implementar metodologias ativas, a formação pedagógica pode trazer conhecimento e habilidades capazes de 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 de Estudo

Essa seção busca resgatar as conclusões acerca das hipóteses de estudo. Nesse sentido, na Tabela 10, observam-se qual hipótese foi analisada, o nível da variável estudada e a conclusão obtida por meio da ANOVA.

**Tabela 10**

*Conclusões sobre as hipóteses de estudo*

Hipótese de estudo	Variável estudada	Conclusão – Hipótese de estudo
$H_1$ Ciclo de vida docente	5 fases do ciclo de vida docente	Não rejeitada
$H_2(a)$ Qualificação acadêmica	Titulação	Rejeitada
$H_2(b)$ Qualificação acadêmica	Regime de trabalho	Rejeitada
$H_3(a)$ Qualificação profissional	Experiência acadêmica	Não rejeitada
$H_3(b)$ Qualificação profissional	Experiência profissional	Não rejeitada
$H_3(c)$ Qualificação profissional	Certificação profissional	Rejeitada
$H_4(a)$ Qualificação pedagógica	Formação pedagógica inicial	Não rejeitada
$H_4(b)$ Qualificação pedagógica	Formação pedagógica continuada	Não rejeitada

**Fonte:** *Elaborada pelos autores.*

Visto o exposto, percebe-se que, de acordo com os resultados desta pesquisa, não se rejeita a hipótese de que quanto mais avançado no ciclo de vida docente, mais o professor tende adotar métodos ativos. Em contrapartida, rejeita-se que quanto mais titulado o professor é e maior tempo ele dedica à docência, maior se faz a adoção de métodos ativos.

No que tange às qualificações profissionais, conclui-se que quanto maior a experiência acadêmica e profissional, mais o professor tende a adotar métodos ativos. Tal

conclusão não é válida quando analisada a certificação profissional.

Por fim, tem-se que a formação pedagógica do professor está relacionada à adoção de métodos ativos, ao passo que o professor que apresenta alguma formação nesse campo tende a adotar mais metodologias ativas.

#### 4.9 O Perfil de Adoção das Metodologias Ativas

A partir da análise descritiva dos dados, é possível determinar o perfil do docente, na amostra pesquisada,

que tende a adotar mais e menos métodos ativos. Nesse sentido, 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 na qual trabalha.

Dentre os professores estudados, aqueles com maior tendência a adotar metodologias ativas nos cursos de graduação em ciências contábeis apresentam o seguinte perfil: docentes do sexo feminino, com graduação em ciências contábeis, titulação de mestre, sob regime de 40 horas semanais, pertencente à terceira fase do ciclo de

vida docente, com experiência profissional, certificação profissional e formação pedagógica. Além disso, evidencia-se equilíbrio na dispersão desse perfil entre IESs públicas e privadas.

Por fim, o perfil docente que tende a adotar menos métodos ativos é formado, essencialmente, por professores do sexo masculino, com graduação em ciências contábeis e administração, com título de doutor, sob regime horista, dispersos entre a primeira e a terceira fases do ciclo de vida docente, com formação pedagógica, sem certificação profissional, mas com experiência profissional e dispersos de forma equilibrada entre IESs públicas e privadas.

## 5. CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo identificar e analisar a relação entre a adoção de metodologias ativas, o ciclo de vida e a qualificação docente no ensino de graduação em ciências contábeis, a partir da criação de uma ferramenta diagnóstica capaz de possibilitar avaliações a respeito do corpo docente de uma IES.

Nesse sentido, a primeira conclusão do estudo é que a adoção das categorias de metodologias ativas está positivamente relacionada ao ciclo de vida docente. Esse resultado significa que, à medida que o professor avança nas fases do ciclo de vida docente, maior é a adoção das categorias de metodologias ativas e menor é o uso do método tradicional. Essa conclusão vai ao encontro do que prega a literatura, uma vez que o método tradicional não é totalmente substituído, mas complementado pelo uso de métodos ativos. Logo, pode-se concluir que as metodologias ativas são ferramentas complementares e não substituem, na totalidade, a aula expositiva tradicional.

Em segundo lugar, pode-se concluir que a qualificação acadêmica está relacionada negativamente com a adoção das categorias de metodologias ativas. Esse achado revela que o professor mais titulado ou com maior tempo para exercício da docência não é aquele que mais adota métodos ativos.

Em linhas gerais, sob a perspectiva da qualificação profissional, é possível concluir que as experiências acadêmicas e profissionais do professor se relacionam positivamente com a adoção de metodologias ativas. Logo, professores com mais experiência em sala de aula e no mercado utilizam 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 baseado na mudança do perfil do aluno que ingressa nas IESs.

Assim, reforça-se a necessidade de o professor formar pessoas que estejam alinhadas com as perspectivas de mercado. Para isso, o uso de métodos ativos amplia o desenvolvimento das *soft skills* no contexto das ciências contábeis, uma vez que o perfil do contador demandado pelo mercado de trabalho é pautado em um profissional mais comunicativo, com capacidade analítica, de relacionamento, que realiza multitarefas, apto a buscar solução de problemas, entre outras.

Em terceiro lugar, os resultados acerca da qualificação 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 formação pedagógica é capaz de entender como adotar as metodologias ativas e para que tipo de disciplina e/ou turmas é adequada a adoção, fazendo com que esse processo seja capaz de atingir os objetivos educacionais pretendidos pela IES e pelo docente. Além disso, a formação pedagógica possibilita que o professor entenda 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 desse estudo se fortalecem por meio do uso das categorias de metodologias ativas, logo, a categorização proposta por Leal et al. (2017b) é capaz de traduzir a realidade acerca do comportamento do professor, uma vez que suposições foram confirmadas ou refutadas, conforme explicitado.

Ademais, outro destaque deste estudo é a realização do diagnóstico do ciclo de vida docente dos professores de cursos de graduação em ciências contábeis no Brasil. Dessa forma, as relações investigadas neste trabalho pautaram-se

no estudo do professor, sendo que os eixos ciclo de vida e qualificação docente se mostraram necessários para entender o comportamento de adoção das categorias de metodologias ativas na amostra estudada, ou seja, não podendo ser extrapolado para toda a população de professores de graduação, em especial os docentes de ciências contábeis.

Este estudo oferece três níveis de contribuições: institucional, pessoal e acadêmica. No tocante à contribuição institucional, é capaz de proporcionar, aos tomadores de decisões das IESs, 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 conforme o perfil determinado por este estudo que tende a adotar mais métodos ativos. Assim, este trabalho, por meio da possibilidade de realização do diagnóstico do corpo docente, é capaz de contribuir para a geração de estratégias de implementação de metodologias ativas e desenvolvimento dos professores, no intuito de formar melhores profissionais. Ressalta-se que, para permitir a adoção de metodologias ativas, as IESs devem, necessariamente, investir na qualificação dos professores, principalmente na sua formação pedagógica.

Em complemento, tem-se que a contribuição pessoal deste estudo refere-se à necessidade de o professor se atualizar ante as práticas pedagógicas capazes de mudar o ambiente da sala de aula, colocando o estudante como ator principal na construção do conhecimento, desenvolvendo, 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 IESs mudaram. Aliado a essa circunstância, encontra-se 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 habilidades. E as metodologias ativas corretamente implementadas podem auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades (*soft skills*).

Este estudo contribui, ainda, para a literatura que envolve a temática de um diagnóstico do ciclo de vida docente dos professores de cursos de graduação em ciências contábeis no Brasil. Soma-se a isso o diagnóstico de como está a adoção das metodologias ativas 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 evidências à literatura que envolve o tema.

Várias foram as limitações encontradas ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, destaca-se a pouca literatura disponível acerca das temáticas ciclo de vida e qualificação docente, principalmente aplicadas à contabilidade. Outra limitação que merece destaque é a aplicabilidade do modelo do ciclo de vida docente proposto por Huberman (2000). Esse modelo foi desenvolvido para uma realidade francesa, aplicado a outra área do conhecimento, além de estar defasado em algumas décadas, uma vez que o perfil do professor mudou, conforme apontam Araújo et al. (2015).

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 se deu 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).

Há que se considerar, também, o não estudo das graduações da experiência profissional e das quantidades de disciplinas/cursos de formação pedagógica inicial e continuada como limitações da pesquisa.

A construção do questionário, do mesmo modo, pode apresentar limitações, uma vez que não foram identificados, na literatura pesquisada, instrumentos de coleta validados que pudessem ser reaplicados nesta pesquisa. Assim, pondera-se que, por mais que o teste de confiabilidade tenha apresentado significância estatística, não se pode desconsiderar que melhor estrutura poderia ser obtida.

Ressalta-se que esta pesquisa tem 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 e abordagens para coleta de dados e análise dos resultados.

## REFERÊNCIAS

- Andere, M. A., & Araújo, A. M. P. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 19(48), 91-102.
- Araújo, T. S., Lima, F. D. C., de Oliveira, A. C. L., & Miranda, G. J. (2015). Problemas percebidos no exercício da docência em contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 26(67), 93-105.
- Barbosa, E. F., & Moura, D. G. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, 39(2), 48-67.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2016). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem* (A. C. da Cunha Serra, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: LTC.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75.
- Bordenave, J. E. (2002). *Estratégias de ensino-aprendizagem* (23ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Borges, T. S., & Alencar, G. (2014). Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Cairu em Revista*, 3(4), 119-143.
- Bordenave, J., & Pereira, A. M. (2002). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Breton, G. (1999). Some empirical evidence on the superiority of the problem-based learning (PBL) method. *Accounting Education*, 8(1), 1-12.
- Camargo, C., & Oliveira, M. F. (2017). Pannel integrado: envolvendo todos individualmente. In: Leal, E. A., Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. C. (Org.). *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem* (Vol. 1, pp. 187-198). São Paulo, SP: Atlas.
- Cardoso, S. (2017). Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras? In *Anais do IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação* (4286-4297). Curitiba, PR/Brasil: PUC Paraná. Recuperado de [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24528\\_13853.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24528_13853.pdf).
- Carenys, J., Moya, S., & Perramon, J. (2017). Is it worth it to consider videogames in accounting education? A comparison of a simulation and a videogame in attributes, motivation and learning outcomes. *Revista de Contabilidad*, 20(2), 118-130.
- Castanho, M. E. L. M. (2003). Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In I. P. A. Veiga (Org.), *Técnicas de ensino: por que não?* (Vol. 13, pp. 89-102). Campinas, SP: Papirus.
- Colauto, R. D., Silva, O. L., Tonin, J. M. F., & Martins, S. P. (2017). Filmes no processo de ensino e aprendizagem. In E. A. Leal, G. J. Miranda, S. P. C. Casa Nova (Org.), *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem* (Vol. 1, pp. 125-139). São Paulo, SP: Atlas.
- Comunelo, A. L., Espejo, M. M., Bernardes Voese, S., & Lima, E. M. (2012). Programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade: sua contribuição na formação de professores e pesquisadores. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 31(1), 7-26.
- Cornachione, E. B., Jr. (2007). *Tecnologia da educação e cursos de ciências contábeis: modelos colaborativos virtuais* (Tese de Livre Docência). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado de [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br).
- Cruz, A. P. C. D., Quintana, A. C., Machado, D. G., Czarneski, F. R., & Lucas, L. D. O. (2017). Quais atributos definem um bom professor? Percepção de alunos de cursos de ciências contábeis ofertados no Brasil e em Portugal. *Revista Ambiente Contábil – Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, 9(1), 163-184.
- Curado, I. B. (2011). O método do caso. *Revista Brasileira de Casos de Ensino em Administração*, 4(1), 22-13.
- Diehl, C. A., & Souza, M. A. (2007). 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*, 4(3), 233-248.
- Farias, C. M. L., & de Carvalho, R. B. (2016). Ensino Superior: a geração Y e os processos de aprendizagem. *Revista Espaço Acadêmico*, 15(179), 37-43.
- Ferreira, M. A. (2015). *Determinantes do desempenho discente no Enade em cursos de ciências contábeis* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Contábeis, Universidade Federal de Uberlândia. Recuperado de <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12620>.
- Folle, A., & Nascimento, J. V. (2008). Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. *Journal of Physical Education*, 19(4), 605-618.
- Gainor, M., Blin, D., & Zheng, X. (2014). Teaching internal control through active learning. *Journal of Accounting Education*, 32(2), 200-221.
- Gil, A. C. (2006). *Didática do ensino superior* (18a ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Graham, A. (2010). Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público. Escola Nacional de Administração Pública. Brasília, DF: Enap.
- Guerra, C. J. O., & Teixeira, A. J. C. (2016). 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 (REPeC)*, 10(4), 380-397.
- Guimarães, M. L. F., Cittadin, A., Giassi, D., Guimarães, L. P., Filho, & Bristot, V. M. (2016). Reflexos do uso de metodologias ativas no ensino da contabilidade de custos. *ABCustos*, 11(3), 60-84.
- Hernandes, D. C. R., Peleias, I. R., & Barbalho, V. F. (2006). O professor de contabilidade: habilidades e competências. In I. R. Peleias, *Didática do ensino da contabilidade: aplicável a outros cursos superiores* (pp. 61-119). São Paulo, SP: Saraiva.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores* (Vol. 1, pp. 31-61). Lisboa: Porto Editora.

- Ikedá, A. A., Veludo-De-Oliveira, T. M., & Campomar, M. C. (2005). A tipologia do método do caso em administração: usos e aplicações. *Organizações & Sociedade*, 12(34), 141-159.
- Isaia, S. D. A., & Bolzan, D. P. V. (2010). Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas. *Anais do XV ENDIPE* (1-14). Belo Horizonte, MG/Brasil: UFMG.
- Kachelmeier, S. J. (2002). In defense of accounting education. *The CPA Journal*, 72(10), 34.
- Kane, L. (2004). Educators, learners and active learning methodologies. *International Journal of Lifelong Education*, 23(3), 275-286.
- Koudela, I. D. (2011). A nova proposta de ensino do teatro. *Sala Preta*, 2, 233-239.
- Leal, E. A., & Borges, M. D. P. P. (2016). Estratégias de ensino aplicadas na área da contabilidade gerencial: um estudo com discentes do curso de ciências contábeis. *Revista Ambiente Contábil*, 8(2), 1.
- Leal, E. A., Medeiros, C. R. O., & Ferreira, L. V. (2017a). O uso do método do caso de ensino na educação na área de negócios. In E. A. Leal, G. J. Miranda, S. P. C. Casa Nova (Org.), *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem* (Vol. 1, pp. 93-103). São Paulo, SP: Atlas.
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Casa Nova, S. P. C. (Org.). (2017b). *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem* (1a ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Casa Nova, S. P. C. (2017c). *Novas metodologias de ensino aplicadas à contabilidade: existe uma receita?* Seção de Pôster apresentado no 11º Encontro Catarinense dos Coordenadores e Professores de Ciências Contábeis, Florianópolis, SC.
- Leal, D. T. B., & Cornacchione, E., Jr. (2006). A aula expositiva no ensino da contabilidade. *Contabilidade Vista & Revista*, 17(3), 91-113.
- Lelic, S. (2001). Innovation: Fuel your imagination – Knowledge Management & the art of storytelling. *Seth Kahan*. Recuperado de <https://visionaryleadership.com/innovation-fuel-your-imagination-knowledge-management-the-art-of-storytelling>.
- Lopes, A. O. (2003). Aula expositiva: superando o tradicional. In I. P. A. Veiga (Org.), *Técnicas de ensino: por que não?* (Vol. 13, pp. 35-113). Campinas, SP: Papirus.
- Marques, A. V. C., Miranda, G. J., & Mamede, S. P. N. (2017). *Storytelling: aprendizado de longo prazo*. In E. A. Leal, G. J. Miranda, S. P. C. Casa Nova (Org.), *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem* (Vol. 1, pp. 169-184). São Paulo, SP: Atlas.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo, SP: Summus.
- Matthiensen, A. (2011). *Uso do coeficiente alfa de Cronbach em avaliações por questionários*. Boa Vista, RR: Embrapa.
- Mazzioni, S. (2013). As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT*, 2(1), 93-109.
- McDowall, T., Jackling, B., & Natoli, R. (2015). Relationships between vocational interests and learning approaches to advance the quality of student learning in accounting. *Accounting Education: An International Journal*, 24(6), 498-513.
- Medeiros, C. R. O., Miranda, G. J., & Miranda, A. B. (2009). A arte no processo de ensino-aprendizagem e sua contribuição para a formação do contador: dramas e descobertas do estudante-artista. *Revista Eletrônica de Administração (READ)*, 16(2), 422-445.
- Medeiros, C. R. O., Queiroz, Z. C. L. S. (2017). Encenando o ambiente de negócios: a representação teatral como técnica pedagógica. In E. A. Leal, G. J. Miranda, S. P. C. Casa Nova (Org.), *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem* (Vol. 1, pp. 141-152). São Paulo, SP: Atlas.
- Mendonça, J. R. C., & Guimarães, F. P. (2008). Do quadro aos “quadros”: o uso de filmes como recurso didático no ensino de administração. *Cadernos EBAPE*. Brasil, 6(número especial), 1-21.
- Menezes, M. A. D. (2009). Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta pedagógica. *Educação e Pesquisa*, 35(1), 129-143.
- Miranda, G. J. (2011). *Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em contabilidade no Brasil* (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado de [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br).
- Moita, M. D. C. (2000). Percursos de formação e de transformação. In: A. S. Novoa, *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In C. A. Souza, & O. E. T. Morales (orgs.), *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens* (Vol. 4, pps. 15-33). Ponta Grossa, PR: UEPG/PROEX.
- Moura, M. F., Pereira, N. A., & Souza, S. T. (2017). Debate: uma técnica de ensino voltada à pluralidade de pontos de vista. In E. A. Leal, G. J. Miranda, S. P. C. Casa Nova (Org.), *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem* (Vol. 1, pp. 53-64). São Paulo, SP: Atlas.
- Nganga, C. S. N., Botinha, R. A., Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2016). Mestres e doutores em contabilidade no Brasil: uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 83-99.
- Oliveira, A. S., & Campos, L. C. (2017). Grupo de verbalização e grupo de observação. In E. A. Leal, G. J. Miranda, S. P. C. Casa Nova (Org.), *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem* (Vol. 1, pp. 43-52). São Paulo, SP: Atlas.
- Oliveira, J. D., Neto, & Chioratto, V. H. (2017). A percepção crítica e reflexiva de graduandos sobre uma metodologia ativa na contabilidade. In *Anais do 14th CONTECSI-International Conference on Information Systems and Technology Management*. São Paulo, SP/Brasil: FEA USP.
- Oliveira, J. D., Neto, Gomes, G. S. G., & Tilton, L. A. (2016). O uso da sala invertida, aliada a tecnologia, para promover

- aprendizagem ativa na contabilidade. In *Anais do 14th CONTECSI-International Conference on Information Systems and Technology Management* (páginas). São Paulo, SP/Brasil: FEA USP. Recuperado de [http://www.npt.com.br/wp-content/uploads/2018/03/2016\\_VII.117\\_Contecsi\\_Gilvania.pdf](http://www.npt.com.br/wp-content/uploads/2018/03/2016_VII.117_Contecsi_Gilvania.pdf).
- Oliveira, V. S. D., & Silva, R. F. (2012). Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. *Holos*, 2, 193-205.
- Perazo, A. N. C., Machado, D. G., da Cruz, A. P. C., & Quintana, A. C. (2016). Perfil do docente de ciências contábeis: perspectiva de sua qualificação acadêmica, pedagógica e profissional. *Revista Contabilidade e Controladoria*, 2(8), 49-65.
- Perini, R., Fonseca, T. A., & Gnap, C. I. (2018). Estratégias de metodologia ativa e a construção do profissional crítico e reflexivo. In *Anais do IV Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação* (1-11). Porto Alegre, RS/Brasil: PUC Rio Grande do Sul. Recuperado de <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/41.pdf>.
- Piolla, G. (2001). Vantagens e desvantagens do ensino baseado em problemas. *UOL – Aprendiz*. Recuperado de [http://www2.uol.com.br/aprendiz/n\\_colunas/g\\_piolla/id270301.htm](http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/g_piolla/id270301.htm).
- Rezende, M. G. D., & Leal, E. A. (2013). Competências requeridas dos docentes do curso de ciências contábeis na percepção dos estudantes. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 8(2), 145-160.
- Ruff, M., Thibodeau, J. C., & Bedard, J. C. (2009). A profession's response to a looming shortage: Closing the gap in the supply of accounting faculty. *Journal of Accountancy*, 207(3), 36.
- Silva, R. H. A., & Scapin, L. T. (2011). Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem. *Estudos em Avaliação Educacional*, 22(50), 537-522.
- Soares, M. A., Botinha, R. A., Casa Nova, S. P. C., Soares, S. V., & Bulaon, C. (2017). Aprendizagem baseada em problemas (APB) ou *problem-based learning* (PBL). In E. A. Leal, G. J. Miranda, & S. P. C. Casa Nova (Org.), *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem* (Vol. 1, pp. 105-123). São Paulo, SP: Atlas.
- Souza, L. N. (2006). *Role-play aplicado ao ensino da contabilidade: um estudo à luz dos estilos de aprendizagem e percepções discentes* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi: 10.11606/D.12.2006.tde-15122006-091321
- Stanley, T., & Marsden, S. (2012). Problem-based learning: Does accounting education need it? *Journal of Accounting Education*, 30(3-4), 267-289.
- Tavares, D. P., & Ribeiro, L. O. M. (2016). Hiper mídias no projeto e-Tec Idiomas: storytelling como tecnologia educacional. *Revista de Informática Aplicada*, 12(1), 96-109.
- Valente, J. A. (2014). Blended learning and changes in higher education: the inverted classroom proposal. *Educar em Revista*, 4(número especial), 79-97.
- Veiga, I. O. (2003). O seminário como técnica de ensino socializado. In I. P. A. Veiga (Org.), *Técnicas de ensino: por que não?* (Vol. 13, pp. 107-119). Campinas, SP: Papirus.
- Villiers, R. (2010). The incorporation of soft skills into accounting curricula: Preparing accounting graduates for their unpredictable futures. *Meditari Accountancy Research*, 18(2), 1-22.
- Weber, M. R., Finley, D. A., Crawford, A., & Rivera, D., Jr. (2009). An exploratory study identifying soft skill competencies in entry-level managers. *Tourism and Hospitality Research*, 9(4), 353-361.