

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

LAYLA GABRIELLY JARDIM OLIVATTI

METODOLOGIAS ATIVAS, PORQUE SIM OU POR QUE NÃO?
FATORES QUE FAVORECEM OU INIBEM O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO
ENSINO DA CONTABILIDADE

Maringá
2019

LAYLA GABRIELLY JARDIM OLIVATTI

METODOLOGIAS ATIVAS, PORQUE SIM OU POR QUE NÃO?
FATORES QUE FAVORECEM OU INIBEM O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO
ENSINO DA CONTABILIDADE

Dissertação apresentada à Universidade
Estadual de Maringá como requisito parcial
para a obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Marques

Maringá
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

O48m

Olivatti, Layla Gabrielly Jardim

Metodologias ativas, porque sim ou por que não? : Fatores que favorecem ou inibem o uso de metodologias ativas no ensino da contabilidade / Layla Gabrielly Jardim Olivatti. -- Maringá, PR, 2019.

69 f.color., figs.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Marques.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Ciências Contábeis, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, 2019.

1. Metodologias de ensino-aprendizagem. 2. Metodologias ativas. 3. Ensino da contabilidade. I. Marques, Claudio, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Ciências Contábeis. Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. III. Título.

CDD 23.ed. 657.07



ATA DE DEFESA PÚBLICA

Aos vinte e oito dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezenove, às quatorze horas, realizou-se nas dependências da Universidade Estadual de Maringá, a defesa pública da Dissertação de Mestrado, sob o título: “*Metodologias Ativas, Porque Sim ou Porque Não? Fatores que Favorecem ou Inibem o Uso de Metodologias Ativas no Ensino da Contabilidade*”, de autoria de **Layla Gabrielly Jardim Olivatti**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis – Mestrado – Área de Concentração: Controladoria, linha de pesquisa: Contabilidade para Usuários Externos.

Nome do membro da banca	Função	IES
Prof. Dr. Claudio Marques	Presidente	PCO/UEM
Prof ^a Dr ^a Marguit Neumann	Membro examinador	PCO/UEM
Prof ^a Dr ^a Ednéia Regina Rossi	Membro examinador	Externo DFE/UEM

Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a candidata foi **APROVADA** pela Banca Examinadora, devendo, em um prazo máximo de **60 dias**, encaminhar à coordenação do programa, dois CDs contendo cada um arquivo em formato digital da dissertação completa, para serem distribuídos da seguinte forma: um na Secretaria do PCO e outro na Biblioteca Central da UEM, bem como os demais documentos exigidos para a expedição do Diploma. E, para constar, foi lavrada a presente Ata, que vai assinada pelo Coordenador do Programa e pelos membros da Banca Examinadora.

Maringá, 28 de agosto de 2019.

Prof. Dr. Claudio Marques
(Presidente)

Prof^a Dr^a Marguit Neumann
(Membro examinador interno)

Prof^a Dr^a Ednéia Regina Rossi
(Membro examinador externo – DFE/UEM)

Prof^a Dr^a Simone Letícia Raimundini Sanches
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis

AGRADECIMENTOS

“Ser grato é reconhecer os grandes e os pequenos gestos e momentos, é valorizar as mínimas coisas da vida, é aprender a dizer “OBRIGADO” a Deus e as pessoas.”

Sou grata a Deus que me deu ânimo para lutar por esse sonho e que me deu força para enfrentar todas as dificuldades que tive pelo caminho. Sou grata a Ele por sempre me cuidar, me proteger, me guiar, me iluminar, me abençoar e por nunca me abandonar.

Sou grata a meus pais, Cleidinea e Paulo, que estão ao meu lado em todos os momentos, que me dão suporte sempre que preciso e que me apoiaram a conquistar meus objetivos. Sou grata a eles por tudo, por me darem a vida e por me darem amor.

Sou grata a meu filho Bernardo, por fazer de mim uma pessoa melhor, por ser meu companheiro até nas horas de estudo, por ser meu remédio diário e por me dar o mais puro e verdadeiro amor.

Sou grata ao professor Edi Carlos, que me inspirou durante a graduação, que acreditou em mim quando nem eu acreditava, que me motivou a entrar no mestrado e a chegar até aqui.

Sou grata ao professor Cláudio, a professora Ednéia, ao professor Reinaldo, a professora Marguit e aos demais professores do PCO, pela amizade, pela ajuda, pelos ensinamentos e por contribuírem com meu crescimento durante o mestrado.

Sou grata a minhas amigas, Samara e Cida, que sempre rezaram e torceram por mim; aos amigos que fiz no mestrado, pela companhia e por toda a ajuda; e a todas as pessoas que direta ou indiretamente fizeram parte da minha trajetória.

Sou grata por aprender que mesmo as contas sendo exatas e que o balanço sempre tem que bater, tudo vai depender do que você debita ou credita da sua vida; por aprender que por mais difícil que seja, não podemos apenas passar pela vida, temos que vivê-la, temos que seguir nossos sonhos, temos que fazer nossa vida valer a pena; e por aprender que mesmo que o caminho seja longo e cheio de desafios, se tivermos fé, conseguimos chegar onde quisermos.

“Duas coisas só me deu o destino: uns livros de contabilidade e o dom de sonhar.”

Fernando Pessoa

“Creio tanto no ensino que, se necessário fosse, pagaria pelo privilégio de ser mestre em vez de receber algo por ensinar.”

George H. Palmer

“Deus marcou o tempo certo para cada coisa. Ele nos deu o desejo de entender as coisas que já aconteceram e as que ainda vão acontecer, porém não nos deixa compreender completamente o que ele faz.”

Eclesiastes 3:11

RESUMO

OLIVATTI, L. G. J. (2019). *Metodologias ativas, porque sim ou por que não? Fatores que favorecem ou inibem o uso de Metodologias Ativas no ensino da Contabilidade* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Este estudo tem como objetivo identificar que fatores podem favorecer ou inibir o uso de metodologias ativas no ensino da contabilidade por meio da percepção de docentes do curso de Ciências Contábeis de instituições de ensino superior (IES) públicas no estado do Paraná. Como abordagem metodológica fiz uso de entrevistas semiestruturadas, entrevistando 24 docentes de quatro universidades. Como técnica de análise empreguei a análise hermenêutica dialética. Como recurso tecnológico, utilizei o *software* ATLAS.ti® incluindo os documentos das transcrições, os áudios e as observações de campo. Separei as entrevistas de acordo com as características dos entrevistados, em 3 subconjuntos de análise: por gênero (Homem/Mulher), por geração (*Baby Boomers*/Geração X/Geração Y) e por universidade (UEL, UEM, UFPR, UNIOESTE). Como principais resultados, conseguimos confirmar os achados de Blankley et al. (2017), Madureira et al. (2011) e Mazzioni (2013), de que as metodologias tradicionais ainda são as mais utilizadas no ensino da contabilidade, sobretudo, pela aula expositiva. Na análise por Gênero, as metodologias ativas mais apontadas pelos Homens, foram Caso de ensino e Debate. Já as Mulheres se referiram mais a utilização de Filmes. Corroborando com as afirmações de Perrenoud (2001), a maior parte dos professores entrevistados tem apenas conhecimento básico e muitas vezes até limitado, sobre as metodologias ativas, em muitos casos confundindo uma com a outra. Por último, a respeito dos fatores que podem motivar ou não o uso de metodologias ativas, encontrei 14 fatores ao todo e dentre os mais citados, estão Motivação do aluno, Conteúdo da aula, Perfil dos alunos e Infraestrutura e recursos da universidade.

Palavras-chave: Metodologias de ensino-aprendizagem. Metodologias ativas. Ensino da contabilidade.

ABSTRACT

OLIVATTI, L. G. J. (2019). *Active learning, why yes or why not? Factors that favor or impede the use of Active Learning in Accounting Education* (Master Thesis). Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

This study aims to identify which factors may favor or inhibit the use of active methodologies in accounting teaching through the perception of professors of the Accounting Sciences course of public higher education institutions (HEIs) in the state of Paraná. As a methodological approach I used semi-structured interviews, interviewing 24 professors from four universities. As a technique of analysis I employed dialectical hermeneutic analysis. As a technological resource, I used ATLAS.ti® software including transcript documents, audios and field observations. I separated the interviews according to interviewee characteristics into 3 subsets of analysis: by gender (Male / Female), by generation (Baby Boomers / Generation X / Generation Y) and by university (UEL, UEM, UFPR, UNIOESTE). As main results, we were able to confirm the findings of Blankley et al. (2017), Madureira et al. (2011) and Mazzioni (2013), that traditional methodologies are still the most used in accounting teaching, especially by lectures. In the analysis by Gender, the active methodologies most pointed by Men were Teaching Case and Debate. Already the women referred more to the use of films. Corroborating with Perrenoud's (2001) statements, most of the teachers interviewed have only basic and often even limited knowledge about active methodologies, in many cases confusing them with one another. Finally, regarding the factors that may or may not motivate the use of active methodologies, I found 14 factors in all and among the most cited are Student Motivation, Class Content, Student Profile, and University Infrastructure and Resources.

Keywords: Learning methodologies. Active learning. Accounting education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma do desenvolvimento da análise Hermenêutica-Dialética	27
Figura 2 – Grupo A: Núcleos de sentido identificados na leitura dos textos gerados pelas entrevistas.....	29
Figura 3 – Grupo B: Núcleos de sentido identificados na leitura dos textos gerados pelas entrevistas.....	30
Figura 4 – Grupo C: Núcleos de sentido identificados na leitura dos textos gerados pelas entrevistas.....	31
Figura 5 - Síntese Vertical da Professora Isabela realizada com o auxílio do ATLAS.ti®	34
Figura 6 - Relação das entrevistas e dos grupos de códigos com o número de citações e número de códigos.....	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Suposições da Andragogia.....	12
Quadro 2 - Descrição das metodologias tradicionais	14
Quadro 3- Descrição das metodologias ativas	15
Quadro 4 - Aspectos que podem influenciar na escolha e utilização das metodologias ativas	17
Quadro 5 - Classificação geral da pesquisa.....	20
Quadro 6 - Instituições públicas de ensino superior do Paraná que possuem o curso de Ciências Contábeis.....	22
Quadro 7 - Ranking das IES públicas do Estado do Paraná no curso de Ciências Contábeis .	23
Quadro 8 - Protocolo de entrevista antes do pré-teste.....	24
Quadro 9 - Protocolo de entrevista depois do pré-teste	24
Quadro 10 - Passos principais da análise Hermenêutica-Dialética	26
Quadro 11 - Síntese dos confrontos das entrevistas.....	27
Quadro 12 - Fragmento do Quadro de análise com os núcleos de sentido de alguns dos professores entrevistados.....	33

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GV/GO	Grupo de Verbalização e de Observação
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
RUF	Ranking Universitário Folha
TBL	<i>Team Based Learning</i>
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	5
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	6
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	7
1.3.1 Objetivo Geral	8
1.3.2 Objetivos Específicos	8
1.4 JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES	8
1.5 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	9
1.6 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 ENSINO-APRENDIZAGEM DE ADULTOS	11
2.2 METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	13
2.2.1 Metodologias Tradicionais	14
2.2.2 Metodologias Ativas	15
2.2.3 Metodologias Tradicionais versus Metodologias Ativas	17
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	20
3.1 CATEGORIZAÇÃO DA PESQUISA	20
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA	21
3.3 INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	23
3.4 COLETA DE DADOS	25
3.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	26
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	28
4.1 ANÁLISE HERMENÊUTICA-DIALÉTICA.....	28
4.1.1 Ordenação dos Dados	28
4.1.2 Classificação dos Dados	28
4.1.3 Análise Final	36
4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	36
4.2.1 Metodologias de ensino utilizadas pelos docentes do curso de Ciências Contábeis das IES públicas paranaenses	36
4.2.2 Conhecimento dos docentes do curso de Ciências Contábeis sobre as Metodologias Ativas de ensino	38

4.2.3 Motivos e/ou justificativas para o uso e o não uso de Metodologias Ativas no ensino da Contabilidade.....	40
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50
APÊNDICES.....	57
ANEXOS	60

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O dinamismo do mundo atual tem exigido a melhoria constante do ensino com um nível educação elevado e uma formação consolidada (Mazzioni, 2013). A qualidade do ensino da contabilidade vem sendo questionada há alguns anos não só no Brasil, mas também em outros países como o EUA (Blankley, Kerr, & Wiggins, 2017; Coram, 2005; Rollo & Pereira, 2003). Os modelos dos cursos de Ciências Contábeis não têm atendido as demandas do mercado de trabalho por profissionais que vão além do registro de informações, capazes de tomar decisões e que possuam um senso crítico (Blankley et al., 2017; Coram, 2005; Rollo & Pereira, 2003). Fato este que colaborou para que o ensino da contabilidade se tornasse alvo de várias pesquisas (Blankley et al., 2017; Coram, 2005; Rollo & Pereira, 2003).

As pesquisas na educação contábil têm crescido e se destacado nos últimos anos (Ameen & Guffey, 2017; Rollo & Pereira, 2003). Quando se busca a melhoria da qualidade do ensino nos cursos de Ciências Contábeis, os fatores que podem afetar o processo de ensino-aprendizagem devem receber atenção especial. Um dos fatores que mais impactam são as metodologias de ensino (Araújo, Santana, & Ribeiro, 2009). Diante disso, as questões pedagógicas de sala de aula tem sido foco das pesquisas encontradas nos periódicos da área (Ameen & Guffey, 2017).

A profissão contábil está em constante evolução, de forma que o ensino da contabilidade também precisa estar para acompanhá-la (Rollo & Pereira, 2003). O desenvolvimento das habilidades e competências esperadas do contador como o pensamento crítico, de certo modo, se dá na utilização de metodologias condizentes com esses objetivos (Mazzioni, 2013). Sendo assim, a metodologia de ensino utilizada é fundamental para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Baird & Narayanan, 2010; Rollo & Pereira, 2003).

O ensino da contabilidade deve levar o aluno ao desenvolvimento de habilidades como o senso crítico, que possam ser utilizadas além do amplo contexto das organizações. O contador deve estar em sintonia com as necessidades da organização e deve ter uma visão de futuro, a fim de auxiliar mais ativamente na gestão estratégica e na tomada de decisões (Steadman & Green, 1995). Para tentar suprir essa lacuna e preparar profissionais para os desafios dos negócios, mudanças educacionais são importantes e necessárias (Steadman & Green, 1995).

No contexto atual da educação, as mudanças vêm ocorrendo com a implementação de novas técnicas de ensino-aprendizagem, entre elas as metodologias ativas têm ganhado destaque (Marin et al., 2010; Nagib & Silva, 2018). A inclusão dessas novas metodologias vem para suprir as fraquezas das metodologias existentes (Burgoyne & Stuart, 1978), mas a adoção e utilização de novas estratégias de ensino vão depender do professor (Baird & Narayanan, 2010; Nagib & Silva, 2018).

Segundo Baird e Narayanan (2010), as aulas tradicionais não desenvolvem habilidades analíticas e críticas, além de não proporcionarem uma aprendizagem aprofundada. Visando a formação e a capacitação de profissionais bem preparados, as metodologias ativas vêm ganhando espaço e sendo utilizadas no ensino superior (Baird & Narayanan, 2010; Marin et al., 2010). Isso tem impulsionado os educadores contábeis à modificação da estrutura de ensino, buscando uma participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, tornando o ensino-aprendizagem inovador e dinâmico (Baird & Narayanan, 2010; Nagib & Silva, 2018).

A busca por metodologias mais atrativas aos alunos também tem aumentado devido aos avanços tecnológicos (Mazzioni, 2013). Atualmente, a tendência da adoção de tecnologias e inovações na sala de aula, visando aumentar o desenvolvimento de habilidades interpessoais, de pensamentos críticos e empreendedores, é cada vez maior (Ibrahim, Khairudin, & Salleh, 2018). Dessa forma, uma abordagem baseada em estratégias de aprendizagem ativa é necessária na contabilidade não só para aumentar o interesse e o entusiasmo dos alunos, mas, principalmente, para uma aprendizagem completa e reflexiva (Coram, 2005; Sugahara & Dellaportas, 2018).

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Em comparação com outras áreas, as pesquisas sobre metodologias ativas são um tanto recentes no ensino da contabilidade. Estudos estes, que em sua maioria, focam em uma ou outra metodologia específica, fazendo comparações, avaliando sua eficácia e sua aplicação na contabilidade (Blankley et al., 2017).

Os estudos de Arya (2011), Celestino (2014), Chamizo-Gonzalez, Cano-Montero, Urquia-Grande, e Muñoz-Colomina (2015), Chu e Libby (2010), Frezatti, Martins, e Mucci (2018), Gallego, Anes, Atoche, Borreguero, e Gavira (2015), Ibrahim et al. (2018), Leal e Oliveira (2018), Lento (2016), Martins (2017), Matherly e Burney (2013), Oliveira (2014), Pereira e Silva (2018) e Silva (2018), testaram uma metodologia ativa específica, sendo o *Problem Based Learning* (PBL) a mais frequente. O PBL também é foco de dois livros de

metodologia ativa, o de Martins e Espejo (2015) que é voltado para o ensino da contabilidade e o de Frezatti, Martins, Mucci, e Lopes (2018) que é voltado para a aprendizagem na área de negócios. Outro livro do tema, também voltado para o ensino na área de negócios, é o de Leal, Miranda, e Casa Nova (2018), que aborda 15 metodologias ativas diferentes. Já o estudo de Krüger (2013) compara a utilização dos métodos tradicional e construtivista no processo de ensino-aprendizagem da contabilidade, enquanto os de Coram (2005), Guerra e Teixeira (2016), Huber, Law, e Khallaf (2017) e Sugahara e Dellaportas (2018) testam e comprovam a eficácia das metodologias ativas no ensino da contabilidade.

Segundo Blankley et al. (2017), mesmo diante dos estudos na área, pouco se sabe sobre o real uso das metodologias ativas na contabilidade. Os achados dos autores mostram que as metodologias tradicionais ainda são as mais utilizadas, apesar do uso das metodologias ativas também ser frequente na contabilidade. Entretanto, Blankley et al. (2017) encontraram divergência entre as metodologias mais recomendadas e as mais utilizadas pelos professores de contabilidade.

Isto posto, alguns fatos relevantes chamam atenção. Um deles é que as metodologias tradicionais ainda são as mais utilizadas, mesmo que as mais recomendadas sejam as metodologias ativas. Outro fato, é que o contexto da educação e do mercado estão exigindo uma mudança na forma de ensinar, mas ela não está ocorrendo. Mais outro, é que mesmo que as metodologias ativas são apresentadas como mais eficazes, seu uso ainda não é tão frequente. Sendo assim, vê-se que algo pode estar influenciando o uso, ou o não uso das metodologias ativas.

De acordo com Seixas, Araújo, Brito, e Fonseca (2017), mesmo com a comprovação da eficácia das metodologias ativas, existem dificuldades na implementação delas ao conhecimento que deve ser trabalhado em sala de aula. Os professores possuem preocupações, receios e até uma resistência em adotar metodologias ativas e dinâmicas. Além disso, vários outros aspectos podem influenciar na escolha e utilização das metodologias, como os conteúdos mais práticos ou mais teóricos das disciplinas; e o perfil, a postura e as limitações tanto dos alunos quanto dos professores.

Diante do exposto, originou-se a seguinte questão de pesquisa: **Que fatores podem favorecer ou inibir a utilização de metodologias ativas no ensino da contabilidade?**

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.3.1 Objetivo Geral

Identificar que fatores podem favorecer ou inibir o uso de metodologias ativas no ensino da contabilidade por meio da percepção de docentes do curso de Ciências Contábeis de instituições de ensino superior (IES) públicas no Estado do Paraná.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar as metodologias de ensino utilizadas pelos docentes do curso de Ciências Contábeis;
- b) Identificar qual o conhecimento dos docentes do curso de Ciências Contábeis sobre as metodologias ativas de ensino;
- c) Capturar motivos e/ou justificativas para utilizar ou não metodologias ativas no ensino da contabilidade;

1.4 JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES

A evolução da sociedade e as exigências do mercado geraram a necessidade de mudanças no processo de ensino-aprendizagem, diversificando as formas de ensinar e aprender, tornando-as foco de pesquisas não só na área da Educação (Almeida, Mendonça, Nganga, & Soares, 2015; Ameen & Guffey, 2017; Blankley et al., 2017; Coram, 2005; Leal et al., 2017). Como a finalidade do ensino é a aprendizagem, os objetivos dessa aprendizagem devem ser usados como critérios para avaliar os métodos que sejam adequados (Bourner, 1997). Para a construção do conhecimento exigido atualmente, as metodologias ativas têm se mostrado as mais adequadas (Baird & Narayanan, 2010; Madureira, Succar Junior, & Gomes, 2011; Marin et al., 2010), pois fazem com que o aluno não só absorva informações, mas que desenvolva competências e habilidades que o deixe preparado para as mudanças constantes do mundo (Plebani & Domingues, 2009). Ressaltando-se assim, a importância do tema escolhido.

Apesar das metodologias ativas aparecerem como as metodologias mais eficazes segundo alguns autores, nem sempre elas o são. Sendo assim, as metodologias tradicionais ainda são as mais utilizadas, principalmente no ensino da contabilidade (Blankley et al., 2017; Madureira et al., 2011; Mazzioni, 2013). Essa divergência deu origem ao problema desta

pesquisa, que se justifica por identificar possíveis motivos que influenciam o uso, ou o não uso das metodologias ativas no ensino da contabilidade.

Discussões sobre as metodologias de ensino vêm crescendo há algum tempo (Bourner, 1997), mas na área de negócios, especificamente nas Ciências Contábeis, a preocupação com as estratégias de ensino é recente, o que gera uma escassez de literatura nessa área (Leal et al., 2017). Diante disso, uma das contribuições deste estudo é colaborar com a literatura existente sobre o ensino da contabilidade e sobre o uso das metodologias ativas no ensino da contabilidade.

Dentre as pesquisas na área contábil, encontram-se poucas que utilizam uma abordagem qualitativa. A predominância nessa área de estudo ainda é quantitativa (Espejo, Cruz, Walter, & Gassner, 2009; Ribeiro, 2013). Sendo assim, esta pesquisa visa contribuir com a estimulação do crescimento das pesquisas qualitativas na contabilidade.

Dentro das pesquisas qualitativas há uma técnica de análise de dados pouco conhecida na área contábil. A análise denominada Hermêutica-Dialética foi proposta por Minayo (1999), a princípio, para pesquisas qualitativas na área da saúde, na qual é amplamente utilizada. Além da saúde, a educação também tem feito uso dessa técnica. Na administração encontra-se raros estudos com essa técnica de análise, pois seu uso ainda é recente (Cardoso, Batista-dos-Santos, & Alloufa, 2015; Oliveira, 2001). Dessa forma, outra contribuição esperada desta pesquisa é colaborar com a literatura existente sobre o uso da análise Hermenêutica-Dialética e difundir a sua utilização nas pesquisas qualitativas em contabilidade.

1.5 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

No campo conceitual, em específico as metodologias de ensino, a investigação está restrita aos motivos do uso e do não uso das metodologias ativas por meio da perspectiva dos docentes. A pesquisa também está restrita as IES públicas do estado do Paraná, por as IES públicas serem maioria entre as melhores do país no curso de Ciências Contábeis pelo Ranking Universitário Folha (RUF) 2018, por ser o estado com maior número de IES públicas que ofertam o curso, sendo 10 instituições que disponibilizam o curso em 19 campus, de acordo com o portal e-MEC, e pela facilidade de acesso a essas instituições.

Quanto aos docentes objeto das entrevistas, delimitar-se-á a investigação aqueles pertencentes ao curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), por serem as 4 instituições públicas de ensino superior do estado do Paraná melhor colocadas no curso pelo RUF 2018.

Outra delimitação quanto ao profissional docente, é que este deverá enquadrar-se também como profissional que atua em tempo integral e regime de dedicação exclusiva as atividades acadêmicas. Essas delimitações se fazem necessárias pela viabilidade da pesquisa em termos de contatos e acessos por parte da pesquisadora e também porque espera-se nesse docente, lotado em universidade pública e atuando em tempo integral ao ensino.

1.6 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

A estrutura da pesquisa é construída em mais 4 capítulos além da introdução. Neste capítulo encontram-se a contextualização, o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, a justificativa e contribuições, a delimitação e organização da pesquisa. O capítulo dois apresenta o referencial teórico que dá suporte ao tema. No capítulo três encontram-se os procedimentos metodológicos utilizados em todo o processo de construção da pesquisa. O capítulo quatro apresentará a análise de dados e os resultados alcançados na pesquisa. No capítulo cinco encontrar-se-ão as considerações finais e sugestões para pesquisas futuras. Por fim, apresenta-se as referências utilizadas que foram imprescindíveis para que esta dissertação fosse desenvolvida.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ENSINO-APRENDIZAGEM DE ADULTOS

O ensino não ocorre sem a aprendizagem, logo, para falar sobre o processo de ensino é preciso também falar da aprendizagem, pois mesmo sendo processos distintos estão diretamente relacionados. O processo de ensino possibilita a aprendizagem e utiliza técnicas para atingir os objetivos dessa aprendizagem. O processo de aprendizagem é o retorno do estímulo recebido do processo de ensino. Diante disso, o processo de ensino-aprendizagem pode ser considerado como uma interação entre o ensinar e o aprender (Araújo et al., 2009; Domingues, 2016), pois como explica Freire, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (2015, p. 25).

Em se tratando do ensino-aprendizagem no ensino superior, o foco são os alunos adultos, diferentemente da pedagogia que tem seu foco nas crianças. Até a Segunda Guerra Mundial, só havia o modelo pedagógico para embasar as práticas de ensino com suas suposições sobre a aprendizagem e as características dos alunos. Modelo este, que apresentou problemas quando a educação de adultos começou a ser organizada. A concepção da transmissão do que é conhecido como o propósito da educação era insatisfatória para alunos adultos, que necessitavam de algo além disso. Outro problema, eram as características dos alunos pressupostas pela pedagogia que não pareciam adequadas aos adultos (Knowles, 1973, 1980, 1985).

Com as revoluções que foram acontecendo cada vez mais rapidamente, em poucos anos o conhecimento adquirido se tornava desatualizado. Sendo assim, a educação passou a ser definida como um processo contínuo de investigação constante e não mais só como a transmissão de conhecimento. Com essa nova perspectiva, o aprender como aprender as habilidades de pesquisa autodirigida, se tornou a aprendizagem mais importante tanto para adultos quanto para crianças (Knowles, 1973, 1980, 1985).

Devido as crescentes pesquisas e conhecimentos sobre a aprendizagem de adultos, em meados dos anos 60, a educação de adultos ganhou o rótulo de Andragogia para que esse novo modelo pudesse ser abordado em paralelo com a pedagogia. O termo é oriundo do grego *andr-* (adulto) e *-agogus* (líder), que significa “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender”(Knowles, 1980, p. 42). Entretanto, a andragogia não é uma ideologia, é um sistema de pressupostos sobre os alunos que engloba o modelo pedagógico, possibilitando dois modelos alternativos para testar a adequação das suposições em diferentes situações (Knowles, 1973,

1980, 1985). Mesmo o modelo andragógico sendo relativamente novo, Jesus já utilizava pressupostos parecidos para ensinar o povo em geral na sua época, conforme vê-se nos relatos por toda a Bíblia (Domingues, 2016).

Para Knowles (1980), as principais diferenças entre a pedagogia e a andragogia encontram-se nos pressupostos a respeito do Conceito do aluno, do Papel da experiência do aluno, da Prontidão para aprender e da Orientação para aprender. O autor apresenta algumas suposições da Andragogia, conforme Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Suposições da Andragogia

SUPOSIÇÕES A RESPEITO DE:	ANDRAGOGIA
Conceito do aluno	É um aspecto normal do processo de amadurecimento para uma pessoa passar da dependência para o aumento da auto orientação, mas a taxas diferentes para pessoas diferentes e em diferentes dimensões da vida. Os professores têm a responsabilidade de incentivar e estimular esse movimento. Os adultos têm uma profunda necessidade psicológica de serem geralmente auto direcionados, embora possam depender de situações temporárias específicas.
Papel da experiência	À medida que as pessoas crescem e se desenvolvem, acumulam um crescente reservatório de experiência que se torna um recurso cada vez mais rico para o aprendizado - para si e para os outros. Além disso, as pessoas atribuem mais significado aos ganhos que ganham com a experiência do que aqueles que adquirem passivamente. Assim, as técnicas primárias na educação são técnicas experienciais - experimentos de laboratório, discussão, casos de solução de problemas, exercícios de simulação, experiência de campo e coisas do gênero.
Prontidão para aprender	As pessoas se tornam prontas para aprender algo quando sentem a necessidade de aprendê-lo para lidar de maneira mais satisfatória com tarefas ou problemas da vida real. O educador tem a responsabilidade de criar condições e fornecer ferramentas e procedimentos para ajudar os alunos a descobrirem suas "necessidades de saber". E os programas de aprendizagem devem ser organizados em torno de categorias de aplicação de vida e sequenciados de acordo com a prontidão dos aprendizes para aprender.
Orientação para aprender	Os alunos veem a educação como um processo de desenvolvimento de maior competência para atingir seu pleno potencial na vida. Eles querem ser capazes de aplicar qualquer conhecimento e habilidade que ganham hoje para viver com mais eficiência amanhã. Assim, as experiências de aprendizagem devem ser organizadas em torno das categorias de desenvolvimento de competências. As pessoas são centradas no desempenho em sua orientação para o aprendizado.

Fonte: Knowles (1980, p. 43 e 44).

Em 1984, Knowles acrescentou mais uma suposição a respeito da Motivação para aprender. Ele afirma que, diferentemente das crianças, os adultos respondem mais a motivação interna do que a estímulos externos como notas. Quanto mais uma pessoa amadurece, mais interna se torna sua motivação para aprender. Dessa forma, as metodologias de ensino-aprendizagem precisam envolver o indivíduo cada vez mais profundamente para que ele tenha um aprendizado significativo (Knowles, 1980, 1985).

2.2 METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Para fins deste estudo considera-se o sentido amplo do termo “metodologias de ensino-aprendizagem”, abrangendo os termos métodos, metodologias, estratégias, técnicas e práticas de ensino, de aprendizagem e de ensino-aprendizagem, abordado com nomenclaturas variadas pelos autores pesquisados (Almeida et al., 2015; Bergmann & Sams, 2016; Blankley et al., 2017; Bourner, 1997; Burgoyne & Stuart, 1978; Frezatti, Martins, Mucci, et al., 2018; Krüger, 2013; Leal & Borges, 2016; Leal et al., 2018; Madureira et al., 2011; Marin et al., 2010; Seixas et al., 2017).

As metodologias de ensino-aprendizagem podem ser definidas como um conjunto pronto de proposições sobre o processo de ensino-aprendizagem (Burgoyne & Stuart, 1978). Elas são um meio para um fim, são o caminho que conduz os alunos a alcançarem determinados resultados de aprendizado (Bourner, 1997). Para isso, as metodologias são definidas a partir dos objetivos de aprendizagem que se deseja alcançar (Plebani & Domingues, 2009). Logo, elas são a parte mais dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, pois mudam de acordo com os objetivos que mudam conforme a realidade sociocultural em que o processo se encontra (Madureira et al., 2011).

Segundo Plebani e Domingues (2009), as metodologias de ensino-aprendizagem são fundamentais para o planejamento da disciplina e das aulas, pois cada metodologia pode desenvolver o conhecimento de maneiras diferentes, desenvolvendo uma ou mais competências. Além disso, as metodologias não são específicas dos conteúdos, podendo ser aplicadas a qualquer tópico e serem usadas em conjunto com outras metodologias (Burgoyne & Stuart, 1978).

Existem diversas metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas no ensino superior. A escolha da utilização de uma ou mais delas cabe ao professor, que é livre para fazer o uso da forma que achar mais adequada aos seus objetivos da disciplina (Krüger, 2013; Plebani & Domingues, 2009). A metodologia utilizada pelo professor é de suma importância para o sucesso do aluno (Marion, Garcia, & Cordeiro, 1999). A escolha dela deve sempre levar em conta os objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo professor e as habilidades que ela pode desenvolver no aluno (Mazzioni, 2013).

De acordo com seu foco principal, as metodologias de ensino-aprendizagem são divididas em dois grandes grupos: Metodologias tradicionais (passivas) e Metodologias ativas (construtivistas) (Goodwin, 2013; Krüger, 2013; D. B. Martins & Espejo, 2015; Rollo & Pereira, 2003).

2.2.1 Metodologias Tradicionais

As metodologias tradicionais, também denominadas metodologias passivas, são as metodologias em que o sujeito ativo é o professor e o aluno é totalmente passivo no processo de ensino-aprendizagem (Goodwin, 2013; Krüger, 2013; D. B. Martins & Espejo, 2015; Rollo & Pereira, 2003). Processo este, que é limitado a transmissão do conhecimento unidirecional, do professor (emissor) para o aluno (receptor) (Ibrahim et al., 2018; Martins, 2017; Oliveira, 2014; Rollo & Pereira, 2003). Assim, o professor é o dono do conhecimento, o responsável pelo ensino e o centro da aprendizagem (Krüger, 2013; Martins, 2017).

De acordo com os estudos de Almeida et al. (2015), Leal e Borges (2016), Madureira et al. (2011), Marion, Garcia, e Cordeiro (1999) e Nganga, Ferreira, Mendes Neto, e Leal (2013), as metodologias tradicionais recomendadas e mais utilizadas no ensino da contabilidade são a aula expositiva, as palestras e a resolução de exercícios, descritas conforme o Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 - Descrição das metodologias tradicionais

METODOLOGIA TRADICIONAL	DESCRIÇÃO
Aula Expositiva	Transmissão de informações do professor para os alunos por meio da fala. Metodologia mais antiga e mais utilizada (Gil, 1997, 2018; Marion et al., 1999).
Palestras	Relato oral de profissionais da área e afins. Metodologia utilizada para motivação profissional dos alunos (Marion et al., 1999).
Resolução de Exercícios	Resolução de exercícios elaborados para melhorar a compreensão e a fixação do conteúdo apresentado. Metodologia utilizada em complemento a aula expositiva (Marion et al., 1999)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Gil (1997), (2018); e Marion et al. (1999).

Nessas metodologias, o processo de ensino-aprendizagem é uma relação de causa-efeito. O professor fala e o aluno escuta. O professor passa as informações e os alunos decoram e repetem (Gil, 2018; Krüger, 2013; Martins, 2017; Oliveira, 2014; Seixas et al., 2017) Os alunos apenas assimilam as informações repassadas, não refletem sobre elas. Aprendem ouvindo, memorizando e repetindo o conhecimento. A repetição é o equivalente a aprendizagem (Ibrahim et al., 2018; Oliveira, 2014).

A preocupação desse tipo de metodologia é com a quantidade e a diversidade do conhecimento repassado e não com a formação de um pensamento crítico no aluno (Oliveira, 2014). Devido a essas características, as metodologias tradicionais são alvos de muitas críticas (Almeida et al., 2015; Blankley et al., 2017; Burgoyne & Stuart, 1978; Coram, 2005; Diesel, Baldez, & Martins, 2017; Oliveira, 2014). O que impulsionou o aparecimento de outras

metodologias para tentar suprir as deficiências das metodologias tradicionais (Burgoyne & Stuart, 1978; Diesel et al., 2017).

2.2.2 Metodologias Ativas

As metodologias ativas podem ser vistas como reações as metodologias totalmente passivas (Burgoyne & Stuart, 1978). Ao contrário das tradicionais, o foco delas é o aluno (Diesel et al., 2017; Krüger, 2013; Rollo & Pereira, 2003). Ele participa ativamente no processo de ensino-aprendizagem, sendo responsável pela construção do seu próprio conhecimento (Krüger, 2013; Sugahara & Dellaportas, 2018). Enquanto o professor passa a ser apenas um facilitador do processo, trabalhando em conjunto com o aluno (Diesel et al., 2017; Guerra & Teixeira, 2016; Krüger, 2013).

A principal diferença entre as metodologias ativas e as tradicionais é a atitude ativa de pensar (Guerra & Teixeira, 2016). O aluno pensa no que está fazendo tendo uma aprendizagem mais significativa (Coram, 2005; Guerra & Teixeira, 2016; Sugahara & Dellaportas, 2018). As metodologias ativas formam pensadores-críticos, pois estimulam a autoaprendizagem, o questionamento, a pesquisa, a reflexão, a iniciativa e a tomada de decisões (Diesel et al., 2017; Krüger, 2013; Rollo & Pereira, 2003).

Existem diversas metodologias ativas que os professores de contabilidade podem usar para envolver os alunos (Blankley et al., 2017; Krüger, 2013). Algumas das que foram recomendadas ou que já foram utilizadas no ensino da contabilidade estão descritas no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3- Descrição das metodologias ativas

METODOLOGIA ATIVA	DESCRIÇÃO
Aula Expositiva Dialogada	Exposição de conteúdo em que o professor conduz a aprendizagem com a interação direta dos alunos (Coimbra, 2018).
<i>Brainstorming</i>	Exercícios mentais que exploram ideias criativas para solução de problemas (Wilson, 2013).
Caso de Ensino	Utilização de casos reais ou fictícios para a reflexão de um conteúdo por meio da busca dos alunos por uma solução a situação exposta (Gil, 2018; Leal, Medeiros, & Ferreira, 2018).
Debate	Discussão de opiniões sobre um tema mediada pelo professor para levantar diferentes pontos de vista por meio do confronto intelectual (Gil, 2018; Moura, Pereira, & Souza, 2018).
Dramatização	Exercício de representação teatral de situações semelhantes as da vida real estabelecidas pelo professor (Gil, 2018; Medeiros & Queiroz, 2018)
Ensino com pesquisa	Utilização da pesquisa para a aprendizagem em que professor e aluno trabalham juntos, possibilitando a aproximação entre a teoria e a prática (Nganga & Miranda, 2018).

Estudo Dirigido	Exercícios desenvolvidos pelo professor para que o aluno aprenda sozinho, mas sob sua orientação (Miranda, 2018).
Filmes	Utilização de filmes para aprendizagem em que o professor traz aos alunos uma conexão do mundo real com a ciência aplicada, tornando a aula mais envolvente (Colauto, Silva, Tonin, & Martins, 2018).
<i>Gamification</i>	Utilização de elementos de games no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais divertido e engajador (Alves, 2014; Gil, 2018; Silva, Andrade, Oliveira, Sales, & Alves, 2018).
Grupo de Verbalização e de Observação (GV/GO)	Exercícios de análise de um tema em que os alunos são divididos em um grupo verbaliza sobre o tema e um grupo que observa a atuação do grupo de verbalização (Gil, 2018; Oliveira & Campos, 2018).
Jogos de Empresas	Exercícios de tomada de decisões baseadas em dados contábeis e de mercado para administrar empresas fictícias (Marion et al., 1999; Santos, 2003).
Mapa Conceitual	Utilização de diagramas para representar, organizar e estruturar os conhecimentos (Novak, 2010).
Painel Integrado	Exercício de aprendizagem interativa por meio do trabalho em grupo e da integração dos participantes (Camargo & Oliveira, 2018; Gil, 2018)
Prática de Campo	Atividade realizada fora da sala de aula por meio do contato direto do estudante com a realidade para que ele vivencie e aprenda praticando (Santos, 2018).
<i>Problem Based Learning</i> (PBL)	Utilização da resolução de problemas por meio de análises, pesquisas e discussões para aquisição de conhecimento e habilidades (Frezatti, et al., 2018; Gil, 2018; Martins & Espejo, 2015; Soares, Botinha, Casa Nova, Soares, & Bulaon, 2018).
<i>Role-Play</i>	Jogo de papéis em que os alunos assumem um papel determinado pelo professor (Souza & Casa Nova, 2018).
Sala de Aula Invertida	Utilização de aulas gravadas em vídeo assistidas em casa pelos alunos que depois utilizam o tempo em sala de aula apenas para discutir os assuntos e tirar dúvidas (Bergmann & Sams, 2016; Gil, 2018).
Seminário	Apresentação de um ou mais temas feita por grupos de estudos sob a direção do professor (Gil, 2018; Malusá, Melo, & Bernardino Júnior, 2018)
<i>Storytelling</i>	Utilização da contação de histórias para a compreensão dos conteúdos numa aplicação prática (Marques, Miranda, & Mamede, 2018).
<i>Team Based Learning</i> (TBL)	Aprendizagem cooperativa por meio da formação de grupos e de atividades que promovem o pensamento crítico e o desenvolvimento da equipe (Michaelsen & Sweet, 2011; Silva, Colle, Cavichioli, & Souza, 2018).
Visita Técnica	Atividade realizada fora da sala de aula por meio da observação de situações reais dentro da prática das organizações para reforçar e ampliar o conhecimento obtido em sala de aula (Sousa & Leal, 2018).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Alves (2014), Bergmann e Sams (2016), Camargo e Oliveira (2018), Coimbra (2018), Colauto et al. (2018), Frezatti et al. (2018), Gil (2018), Leal et al. (2018), Malusá et al. (2018), Marion et al. (1999), Marques et al. (2018), Martins e Espejo (2015), Medeiros e Queiroz (2018), Michaelsen e Sweet (2011), Miranda (2018), Moura et al. (2018), Nganga e Miranda (2018), Novak (2010), Oliveira e Campos (2018), Santos (2003), Santos (2018), Silva et al. (2018), Soares et al. (2018), Sousa e Leal (2018), Souza e Casa Nova (2018) e Wilson (2013).

Diante das habilidades do “novo” profissional contábil esperadas pelo mercado, como a tomada de decisões e a capacidade de resolver problemas (Mazzioni, 2013; Steadman & Green, 1995), o uso das metodologias ativas vem sendo proposto no ensino da contabilidade (Coram, 2005; Krüger, 2013; Martins, 2017; Sugahara & Dellaportas, 2018), pois essas

abordagens ativas podem ser benéficas para todos os estudantes de contabilidade (Coram, 2005). Algumas delas já tem sua eficácia comprovada, mas mesmo assim ainda contam com pouca utilização (Blankley et al., 2017; Sugahara & Dellaportas, 2018).

A aplicação e utilização dessas metodologias no ensino da contabilidade não é fácil (Blankley et al., 2017; Guerra & Teixeira, 2016; Marion et al., 1999) e além disso, há vários aspectos que podem influenciar na escolha e utilização das metodologias ativas (Seixas et al., 2017). Alguns deles foram encontrados por Seixas et al. (2017) (Quadro 4).

Quadro 4 - Aspectos que podem influenciar na escolha e utilização das metodologias ativas

Aspectos Positivos	Disciplinas e conteúdos mais práticos favorecem a adoção e utilização de metodologias mais dinâmicas.
	Alunos preferem um maior dinamismo em sala de aula.
	Perfil e postura de ensino mais inovador do professor.
Aspectos Negativos	Disciplinas e conteúdos mais tradicionais e teóricos inibem a adoção e utilização de metodologias mais dinâmicas.
	Número elevado de alunos por turma.
	Perfil discente com realidades sociais diferentes.
	Falta de compreensão do aluno em relacionar o conteúdo com situações que poderá vivenciar na vida profissional.
	Falta de interesse e conhecimento dos alunos em relação ao curso.
	Carência de conhecimento discente.
	Discentes com dificuldades de leitura e escrita.
	Limitações do aluno e do professor.
Perfil e postura de ensino mais tradicional do professor.	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Seixas et al. (2017).

Há aspectos positivos, que favorecem o uso das metodologias ativas, mas há aspectos negativos também, que dificultam seu uso (Seixas et al., 2017). Os achados de Seixas et al. (2017) no curso de Turismo, são possíveis motivos que podem explicar porque pesquisas nos cursos da área de negócios como as de Blankley et al. (2017); Catrinck, Santos, Santiago, e Lopes (2017); Madureira et al. (2011), Manuel, Silva, Cruz, e Cavalcanti (2016), Mazzioni (2013) e Plebani e Domingues (2009) comprovaram que o uso das metodologias tradicionais é maior que o uso das metodologias ativas. Todavia, não há como afirmar que o uso das metodologias ativas no curso de Ciências Contábeis seja influenciado pelos mesmos aspectos.

2.2.3 Metodologias Tradicionais *versus* Metodologias Ativas

Não há dúvidas de que cada metodologia tem suas vantagens e desvantagens, assim como seus defensores e opositores. Ao revisar as ideias e opiniões de autores relevantes do assunto, como Phillippe Perrenoud e Paulo Freire, faz-se um confronto entre as duas metodologias. Confronto este, que tem como objetivo incitar uma reflexão imparcial sobre o

tema e não ser só mais uma discussão, entre tantas existentes, a favor de uma ou de outra metodologia.

Segundo Perrenoud (2001), a preocupação exagerada de tornar o ensino mais ativo tem sido uma tendência. Entretanto, coisas novas podem ser interessantes e ao mesmo tempo problemáticas, por isso é preciso cautela. Sendo assim, a aplicação de novas metodologias não deve ser feita meramente por modismo, assim como novas ideias e novas tecnologias não devem ser aceitas ou recusadas, só porque são inovadoras (Freire, 2015).

Segundo Freire (2015), que segue a vertente da inovação do ensino, a educação precisa ser libertadora e dar certa autonomia aos alunos no processo de aprendizagem. Diferentemente da educação tradicional, chamada por ele de “educação bancária”, em que o aluno é um mero ouvinte que memoriza e repete. Freire acredita que para isso, é preciso fazer com que os alunos pensem criticamente e não somente reproduzam o conhecimento passado pelo professor, pois “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (2015, p. 12).

Para Freire (2015), “[...] aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torna-lo mais e mais criador” (2015, p. 13), mas é também “[...] uma atividade complexa, frágil, que mobiliza a imagem de si mesmo, o fantasma, a confiança, a criatividade, o gosto pelo risco e pela exploração, a angústia, o desejo, a identidade, aspectos fundamentais no âmbito pessoal e cultural” (Perrenoud, 2001, p. 23). E são esses interesses pessoais que motivam a aprendizagem, de acordo com as metodologias ativas. Dessa forma, para aprender o aluno precisa ter vontade, precisa ter desejo em obter conhecimento, precisa querer e ter prazer em aprender (Perrenoud, 2001).

Logo, é preciso aprender dentro do contexto vivido para que o aluno veja significado na aprendizagem, estimulando sua vontade de aprender cada vez mais. Para alcançar essa educação transformadora, que torna a aprendizagem significativa, tão frisada por Freire (2015), é necessária a adoção de novas metodologias. As metodologias ativas vão de encontro com a perspectiva construtivista de Freire, pois focam no aluno, na autonomia, no pensamento crítico, na problematização e na relação entre aluno e professor para gerar aprendizagens significativas.

Perrenoud (2001) relata que nem sempre as metodologias ativas conseguem atingir essa aprendizagem significativa e muitas vezes, acabam formando alunos despreparados para as experiências do dia a dia. Apesar das metodologias ativas terem uma intenção democratizante, e parecerem colaborar para a melhora do ensino por enfatizarem o aluno e sua vivência na construção do conhecimento, elas correm o risco de criar novas desigualdades e serem elitistas.

Todavia, o método construtivista de Freire ainda apresenta algumas vantagens sobre o método tradicional.

Como no método ativo os alunos são os atores do processo de ensino-aprendizagem e da construção do seu conhecimento, suas participações são bem mais produtivas do que quando são meros ouvintes. Outras vantagens apresentadas por Freire (2015), são o pensamento crítico, a capacidade de tomar decisões e a autonomia na construção do conhecimento. Essas três habilidades só se desenvolvem quando o aluno é levado a refletir conteúdos, a analisar situações e a buscar informações, tendo o professor somente como um facilitador do processo.

Em vista dessas vantagens e benefícios, muitos professores veem as metodologias ativas como a solução para melhorar o ensino, mas nem todos que adotam os métodos ativos conseguem fazer deles armas contra o fracasso educacional. A maioria dos professores aderem os novos métodos só por modismo e não aprofundam o conhecimento, absorvendo apenas as ideias básicas deles. Sendo assim, são pouquíssimos os professores que utilizam as metodologias ativas da forma como são descritas por seus criadores (Perrenoud, 2001).

Contudo, encontra-se entre os defensores do ensino ativo, pessoas que desejam educar para a vida, que se preocupam com uma aprendizagem focadas em necessidades e interesses verdadeiros. Professores que sonham com programas menos rígidos, com uma avaliação individualizada, com melhores infraestruturas, com mais recursos, com uma organização mais flexível das salas de aula, com mais tempo para preparar aulas e com turmas menos numerosas (Perrenoud, 2001).

Diante do exposto até aqui, na opinião de Perrenoud, não há uma forma única de ensinar. Não existe jeito melhor ou pior, e sim o mais adequado dependendo de fatores como: o perfil dos alunos, as expectativas deles, os conteúdos do programa, as experiências e competências dos professores, as vontades e projetos deles. No entanto, independente da metodologia utilizada, ela sempre vai ser inadequada para uns, muito fácil para alguns e incompreensível para outros (Perrenoud, 2001).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CATEGORIZAÇÃO DA PESQUISA

Metodologicamente, esta pesquisa possui abordagem interpretativa quanto à epistemologia e construtivista quanto à ontologia social. É de natureza exploratória quanto aos objetivos e de abordagem qualitativa quanto ao problema. Utilizei a técnica de entrevista para coleta de dados, tendo como instrumento de coleta a entrevista semiestruturada. Os dados coletados foram analisados por meio da abordagem Hermenêutica-Dialética. O Quadro 5, a seguir, sintetiza o enquadramento metodológico deste trabalho.

Quadro 5 - Classificação geral da pesquisa

ABORDAGEM	ESTRATÉGIA
Epistemologia	Interpretativa
Ontologia Social	Construtivista
Problema	Qualitativa
Objetivos	Exploratória
Coleta de Dados	Entrevista
Instrumento de Coleta	Entrevista semiestruturadas
Análise de Dados	Hermenêutica-Dialética

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bryman (2012), Creswell (2010), Gibbs (2009), Creswell (2010), Flick (2009), Yin (2016), Gil (2017), Gall, Gall, e Borg (2003), Minayo (1999), Minayo, Assis, e Souza (2005), Minayo e Deslandes (2002).

Segundo Bryman (2012), o assunto das pesquisas em ciências sociais, as pessoas e suas instituições, requer uma epistemologia diferente da positivista, pois o estudo no mundo social tem que levar em conta o caráter distinto dos seres humanos contra a ordem natural. Sendo assim, justifica-se o uso de uma abordagem interpretativa, em busca de captar a subjetividade e interpretar o problema estudado de uma forma mais aprofundada. Ainda dentro das pesquisas em ciências sociais, tem-se as questões de ontologia social que se preocupam com a natureza das entidades sociais. Nelas, a pesquisa apresentou-se como construtivista por considerar construções sociais formadas a partir das percepções e ações dos atores sociais (Bryman, 2012; Creswell, 2010; Gibbs, 2009), já que a pesquisa foi realizada pela percepção dos docentes do curso de Ciências Contábeis quanto ao problema.

Uma das formas de investigação interpretativa é a pesquisa qualitativa (Creswell, 2010), que faz uma análise aprofundada do fenômeno estudado (Flick, 2009), além de captar opiniões e expressar perspectivas sobre ele (Yin, 2016). Diante disso, o método qualitativo se mostrou a melhor maneira de abordar o problema de pesquisa em busca de respondê-lo. Como as

pesquisas na educação contábil são recentes e a utilização das metodologias ativas dentro delas é um tema pouco explorado, a pesquisa também se caracteriza como um estudo exploratório, para atingir os objetivos estabelecidos e ampliar o conhecimento do problema (Gil, 2017).

Uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada em pesquisas qualitativas sociais e na educação é a técnica de entrevista. As entrevistas são muito usadas nas pesquisas em educação para coletar dados como percepções e opiniões, que não são dados diretamente observáveis. Esse método tem como vantagens a adaptabilidade, a possibilidade do entrevistador acompanhar as respostas para obter mais informações e também a possibilidade de obter informações que o indivíduo não revelaria com outro instrumento de coleta (Gall et al., 2003). Por essas vantagens e para uma coleta de dados completa, a entrevista se apresenta como método de coleta adequado.

Há várias formas de entrevista associadas à pesquisa qualitativa, as principais delas são a entrevista não estruturada e a entrevista semiestruturada. Na entrevista semiestruturada, o entrevistador segue um guia até certo ponto, pois a entrevista tem um processo flexível que possibilita ao entrevistador variar a sequência das perguntas e até fazer mais perguntas em que as respostas sejam significativas (Bryman, 2012). Esta pesquisa utilizou a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados por ser uma forma mais aberta de entrevista, que proporcionará dados com maior profundidade e poderá gerar insights adicionais sobre a percepção dos docentes do problema estudado.

A linguagem e a comunicação estão entre os dados tradicionais investigados pelas pesquisas qualitativas. Alguns dos tipos de análises sugeridos para analisar esse tipo de dados são a análise de conteúdo por meio da hermenêutica (Gall et al., 2003), e a análise do discurso pela dialética (Bryman, 2012). A hermenêutica busca compreender o sentido das comunicações, enquanto a dialética busca criticar e compreender as contradições da linguagem. De certa forma, essas duas abordagens se complementam, fazendo com que a junção delas seja adotada como uma forma mais completa de análise de dados em pesquisas qualitativas nas ciências sociais (Minayo, 2014; Minayo et al., 2005; Minayo & Deslandes, 2002). Dessa forma, visando uma análise compreensiva e ao mesmo tempo crítica das falas dos docentes, utilizei a abordagem Hermenêutica-Dialética.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

O presente estudo utiliza uma amostra não probabilística intencional. Essa técnica de amostragem é comumente utilizada em pesquisas qualitativas por fazer uma amostragem de

acordo com os objetivos da pesquisa, selecionando participantes que sejam relevantes para as questões estudadas (Bryman, 2012; Yin, 2016). Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, a população selecionada é composta pelos docentes pertencentes ao curso de Ciências Contábeis em instituições públicas de ensino superior no estado do Paraná. Em consulta no cadastro e-MEC, encontrei 10 instituições públicas de ensino superior no Paraná que possuem o curso de Ciências Contábeis disponível em 19 campus, conforme o Quadro 6 abaixo:

Quadro 6 - Instituições públicas de ensino superior do Paraná que possuem o curso de Ciências Contábeis

SIGLA	INSTITUIÇÃO	CAMPUS	MUNICÍPIO
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	Curitiba	Curitiba
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	Palmas	Palmas
UEL	Universidade Estadual de Londrina	Campus Universitário	Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá	Campus Sede	Maringá
UEM	Universidade Estadual de Maringá	Cianorte	Cianorte
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Campus Central	Ponta Grossa
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste	Campus Santa Cruz	Guarapuava
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste	Campus Avançado de Prudentópolis	Prudentópolis
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste	Campus de Irati	Irati
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná	Campus de Cornélio Procópio	Cornélio Procópio
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Campus Sede	Cascavel
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Campus de Marechal Cândido Rondon	Marechal Cândido Rondon
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Campus de Foz do Iguaçu	Foz do Iguaçu
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná	Campus de Paranaguá	Paranaguá
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná	Campus de Campo Mourão	Campo Mourão
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná	Campus de Paranavaí	Paranavaí
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná	Campus de Apucarana	Apucarana
UFPR	Universidade Federal do Paraná	Campus Jardim Botânico	Curitiba
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Campus Pato Branco	Pato Branco

Fonte: Elaborado pela autora com base no cadastro e-MEC.

Nas pesquisas qualitativas de amostragem intencional, o tamanho amostral satisfatório para apoiar as conclusões pode variar para cada caso (Bryman, 2012). No caso deste estudo, para abranger as perspectivas das instituições públicas de ensino superior do Paraná que possuem o curso de Ciências Contábeis, selecionei as 4 IES públicas do Paraná melhor colocadas no Ranking Universitário Folha (RUF) 2018 no curso de Ciências Contábeis (Quadro 7).

Quadro 7 - Ranking das IES públicas do Estado do Paraná no curso de Ciências Contábeis

POSIÇÃO NO PAÍS	INSTITUIÇÃO	CAMPUS
5º	UFPR	Campus Jardim Botânico
14º	UEL	Campus Universitário
16º	UEM	Campus Sede
38º	UNIOESTE	Campus Sede

Fonte: Elaborado pela autora com base no Ranking Universitário Folha 2018.

Realizei contato via email, solicitando colaboração com esta pesquisa aos professores do curso de Ciências Contábeis de cada instituição. Obtive várias respostas positivas que resultaram no agendamento e realização de 24 entrevistas que compõem a amostra deste estudo.

3.3 INSTRUMENTO DE PESQUISA

A entrevista semiestruturada, também chamada de entrevista qualitativa, é o método de entrevistas mais utilizado nas pesquisas qualitativas. Uma das metas das pesquisas qualitativas é mostrar a percepção de um participante sobre o mundo. O objetivo das entrevistas qualitativas atende essa meta, pois visa compreender a fala do entrevistado e a maneira dele de ver o mundo. Esse instrumento de pesquisa possibilita uma entrevista flexível sem estrutura fixa, por meio de somente um protocolo ou um guia com tópicos a serem perguntados ou perguntas abertas. Dessa forma, a entrevista se torna quase uma conversa, fazendo com que os entrevistados falem mais, usem suas próprias palavras para responder, sem que o entrevistador interfira ou influencie nas respostas (Bryman, 2012; Yin, 2016). Diante dessas características e dos objetivos desta pesquisa, as entrevistas semiestruturadas se mostram o instrumento de coleta de dados mais adequado.

Para a realização dessas entrevistas, primeiramente, o pesquisador deve saber claramente as informações que busca coletar. Deste modo, se faz necessário a construção de um protocolo ou guia de entrevista para que os questionamentos abranjam os temas necessários e revelem a perspectiva dos entrevistados sobre esses temas. Existem alguns elementos básicos para a preparação desse protocolo, como: Cabeçalho com informações gerais sobre o entrevistado que podem ajudar depois a contextualizar suas respostas; Instruções para a condução da entrevista; Pergunta para quebrar o gelo; Perguntas ou tópicos não muito específicos, que estejam de acordo com os objetivos da pesquisa; Perguntas que sigam certa ordem temática; Sondagem das respostas para um maior detalhamento; Espaço entre as perguntas para anotações do entrevistador; Agradecimento final (Bryman, 2012; Creswell, 2010).

Tendo estas orientações como base, formulei o guia de entrevista (Quadro 8) buscando abranger alguns dos elementos básicos propostos por Bryman (2012) e Creswell (2010). Para a elaboração das questões da entrevista é preciso levar em consideração quais as informações necessárias para se alcançar os objetivos propostos (Bryman, 2012). Sendo assim, formulei as questões com base nos objetivos da pesquisa.

Quadro 8 - Protocolo de entrevista antes do pré-teste

PROTOCOLO DE ENTREVISTA		
DADOS DO ENTREVISTADO		REFERÊNCIAS
Nome:		Bryman (2012) e Creswell (2010)
Sexo:	Idade:	
Instituição:		
Campus:		
Disciplina ministrada:		
Tempo de atuação:		
Qualificação:		
Linha de pesquisa:		
QUESTÕES DA ENTREVISTA		REFERÊNCIAS
Q1. Fale sobre você. (Nome, Idade, ... Informações pessoais)		Bryman (2012) e Creswell (2010)
Q2. Você sempre quis ser docente? Há quanto tempo você dá aula? Qual sua linha de pesquisa?		
Q3. Como você costuma ministrar suas aulas? Quais práticas e técnicas você utiliza?		Elaborado pela autora – Objetivo a)
Q4. Você conhece alguma metodologia ativa de ensino? Faz uso de alguma delas ou já fez? Quais e porquê?		Elaborado pela autora – Objetivo b)
Q5. Qual sua opinião sobre as metodologias ativas de ensino e a utilização delas no ensino da contabilidade?		Elaborado pela autora – Objetivo c)
Q6. Você gostaria de acrescentar mais alguma informação?		Bryman (2012) e Creswell (2010)
DADOS DA ENTREVISTA		REFERÊNCIAS
Data:	Duração:	Bryman (2012) e Creswell (2010)

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro passo, após a elaboração do instrumento de coleta foi a realização do pré-teste ou estudo-piloto, posteriormente ajustado para se tornar adequado para a realização das entrevistas, pois as questões não estavam fornecendo todas as informações necessárias para atender aos objetivos da pesquisa. Após os ajustes necessários, o instrumento se constituiu conforme o quadro abaixo:

Quadro 9 - Protocolo de entrevista depois do pré-teste

PROTOCOLO DE ENTREVISTA		
QUESTÕES DA ENTREVISTA		REFERÊNCIAS
NOME:	DATA: / /2019	Bryman (2012) e Creswell (2010)
Q1. Me fale um pouco sobre você.		
Q2. Qual a sua idade?		

Q3. Onde você nasceu?	
Q4. Qual seu estado civil?	
Q5. Possui filhos? Se sim, quantos?	
Q6. Sua formação é na área contábil? Se não, em qual área?	
Q7. Já realizou algum trabalho fora da docência?	
Q8. O que te levou a ser docente?	
Q9. Há quanto tempo você está na docência?	
Q10. Quais disciplinas ministra atualmente?	
Q11. Há quanto tempo ministra essas disciplinas?	
Q12. Você tem algum projeto de pesquisa, ensino ou extensão?	
Q13. Você já teve disciplinas relacionadas a didática ou frequentou cursos de didática para o ensino?	
Q14. Como você costuma ministrar suas aulas?	
Q15. Quais práticas e técnicas você utiliza para expor o conteúdo?	Elaborado pela autora – Objetivo a)
Q16. Como você elabora exercícios e avaliações?	
Q17. Você conhece alguma metodologia ativa de ensino? (se mencionada anteriormente) Conhece outras metodologias ativas?	
Q18. Sabe somente o que é ou sabe como usá-la? (se não mencionado anteriormente)	Elaborado pela autora – Objetivo b)
Q19. Faz uso de alguma delas ou já fez? Quais e porquê? (se não mencionado anteriormente)	
Q20. Qual sua opinião sobre as metodologias ativas de ensino?	
Q21. Qual sua opinião sobre a utilização delas no ensino da contabilidade?	Elaborado pela autora – Objetivo c)

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o instrumento devidamente ajustado, elaborei também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). Os dois foram submetidos em março de 2019 para aprovação pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP).

3.4 COLETA DE DADOS

Em busca de coletar dados completos e pela disponibilidade dos entrevistados, optei pela realização de entrevistas qualitativas *in loco*. Antes da realização das entrevistas, todos os entrevistados receberam e assinaram o TCLE. As entrevistas tiveram duração média de 20 minutos e ocorreram nos períodos da manhã, tarde e noite, para atender as disponibilidades de horário de cada entrevistado. Além do protocolo de entrevista, contei também com a gravação do áudio das entrevistas e com um diário de pesquisa para a coleta de dados adicionais. Nesse diário de pesquisa, enquanto o entrevistado falava, eu procurava observar suas expressões

faciais, entonação na fala, gestos, hesitações, e outros elementos que pudessem me ajudar na interpretação no momento da análise dos dados. Também procurei anotar aspectos do entorno do entrevistado, sua mesa de trabalho, seu computador, livros porventura sobre a mesa ou estantes, entre outros elementos ligados à didática.

3.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento e análise dos dados coletados ocorreram por meio da análise Hermenêutica-Dialética proposta por Minayo (2014), que segundo a autora não é só uma técnica para interpretação de textos, mas sim um “caminho do pensamento”. Minayo (2014) traz a Hermenêutica-Dialética como uma proposta de interpretação completa e aprofundada para as pesquisas qualitativas nas Ciências Sociais, especificamente para a área da saúde. Sendo assim, foram necessários alguns ajustes para que a análise pudesse ser utilizada dentro deste estudo na área do ensino contábil.

Minayo (2014) propôs três passos principais para a operacionalização da análise: 1º Ordenação dos dados; 2º Classificação dos dados; 3º Análise final (Quadro 10).

Quadro 10 - Passos principais da análise Hermenêutica-Dialética

<p>1º ORDENAÇÃO DOS DADOS Passo de organização de todos os dados coletados (Alencar, Nascimento, & Alencar, 2012; Assis & Jorge, 2010; Minayo, 2014; Oliveira, 2001).</p>	<p>Nesse passo, realizei a transcrição dos dados coletados pelas entrevistas e pelo diário de pesquisa. As transcrições foram lidas e organizadas por meio do <i>software</i> ATLAS.ti®.</p>
<p>2º CLASSIFICAÇÃO DOS DADOS Passo realizado de acordo com o embasamento teórico do estudo e composto por duas etapas: a Leitura exaustiva e repetitiva dos dados e a Leitura transversal do <i>corpus</i> de comunicação (Alencar et al., 2012; Assis & Jorge, 2010; Minayo, 2014; Oliveira, 2001).</p>	<p>Na primeira etapa, realizei a “leitura fluante” que possibilitou a compreensão das Estruturas de relevância, das ideias centrais transmitidas pelos entrevistados. Na segunda etapa, realizei a leitura transversal do <i>corpus</i> de comunicação que possibilitará a categorização dos núcleos de sentido. Os núcleos foram codificados e ligados aos fragmentos das falas correspondentes por meio do ATLAS.ti®. Esses dados foram exportados para um quadro de análise (Quadro 11) no <i>software</i> Microsoft Excel®, no qual foram confrontados pela Síntese vertical de cada entrevista e pela Síntese horizontal de cada núcleo de sentido. A Síntese vertical permitiu uma ideia geral de cada entrevistado sobre os núcleos de sentido e a Síntese horizontal permitiu a identificação das Convergências, Divergências, Complementaridades e Diferenças de cada fala (Alencar et al., 2012).</p>
<p>3º ANÁLISE FINAL Passo no qual se conecta o Material empírico ao Material teórico e o Material teórico ao Material empírico (Alencar et al., 2012; Assis & Jorge, 2010; Minayo, 2014; Oliveira, 2001).</p>	<p>Nesse passo, realizei a interpretação, propriamente dita, do Material empírico construído ligando-o ao Material teórico e vice-versa. No produto final dessa interpretação, realizei a interação com as minhas impressões de pesquisadora. Essa interação gerou resultados que só a análise Hermenêutica-Dialética possibilita (Alencar et al., 2012).</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Alencar et al. (2012), Assis e Jorge (2010), Minayo (2014), Oliveira (2001).

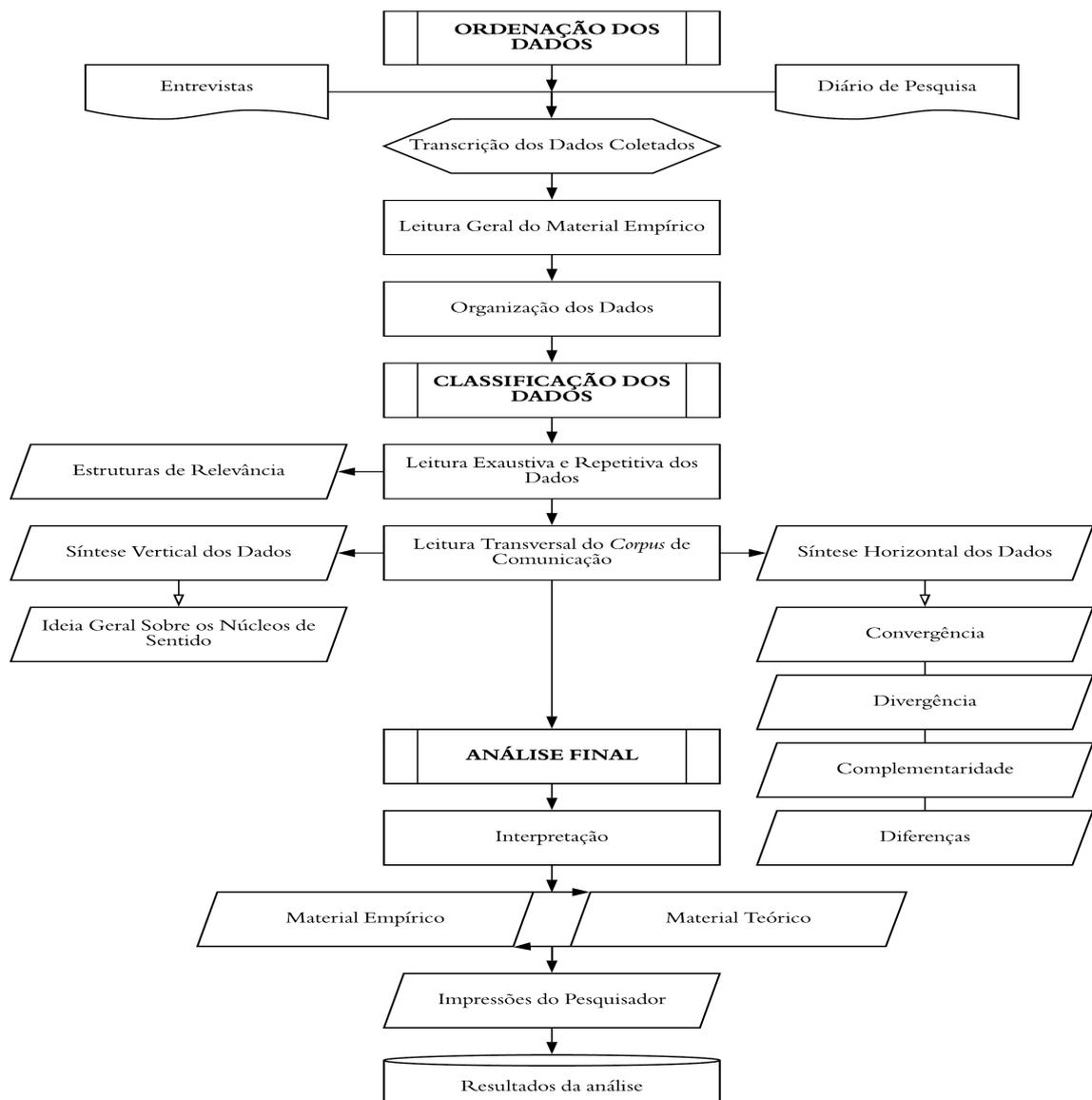
Quadro 11 - Síntese dos confrontos das entrevistas

NÚCLEOS DE SENTIDO	E.1	E.2	...	SÍNTESE HORIZONTAL
N1				
N2				
...				
SÍNTESE VERTICAL				

Fonte: Elaborado pela autora com base em Alencar et al. (2012).

Baseados nesses passos, Assis e Jorge (2010), elaboraram um fluxograma para o desenvolvimento da análise Hermenêutica-Dialética. Diante disso, como uma forma de facilitar a visualização do processo e a realização da análise, elaborei um fluxograma (Figura 1) adaptado as necessidades e aos dados desta pesquisa.

Figura 1 - Fluxograma do desenvolvimento da análise Hermenêutica-Dialética



Fonte: Elaborado pela autora com base em Minayo (2014), Assis e Jorge (2010), Oliveira (2001).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 ANÁLISE HERMENÊUTICA-DIALÉTICA

4.1.1 Ordenação dos Dados

Nessa primeira etapa, organizei todos os dados coletados. Comecei com a transcrição das entrevistas na íntegra. Para isso, instalei um microfone virtual em meu computador e utilizei o site <https://dictation.io/speech>. O site gerou transcrições automáticas que revisei uma a uma com seus áudios, corrigindo as falas faltantes e divergentes. Depois disso, iniciei um projeto no *software* ATLAS.ti® incluindo os documentos das transcrições, os áudios e as observações de campo. Priorizando o sigilo e a confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos entrevistados, troquei os nomes de cada professor pelos nomes mais populares de bebês brasileiros em 2018, de acordo com o site da revista Exame. Por último, separei as entrevistas de acordo com as características dos entrevistados, em 3 subconjuntos de análise: por gênero (Homem/Mulher), por geração (*Baby Boomers*/Geração X/Geração Y) e por universidade (UEL/UEM/UFPR/UNIOESTE) (Figura 2).

4.1.2 Classificação dos Dados

Na segunda etapa, realizei a leitura exaustiva e detalhada de cada entrevista. À medida que realizava a leitura, fui criando citações dos trechos das entrevistas que julguei relevantes no ATLAS.ti® (Figura 2). Para a codificação das citações, criei três grupos de códigos, cada um relacionando a um dos meus objetivos específicos. Essa leitura flutuante possibilitou que eu encontrasse as estruturas de relevância em cada fala e com isso, as codificasse, estabelecendo os núcleos de sentido relacionados ao objeto de estudo (Figura 3, Figura 4, Figura 5). Além disso, o ATLAS.ti® também me forneceu um relatório com todos os núcleos de sentido e o número de vezes que apareceram em cada entrevista.

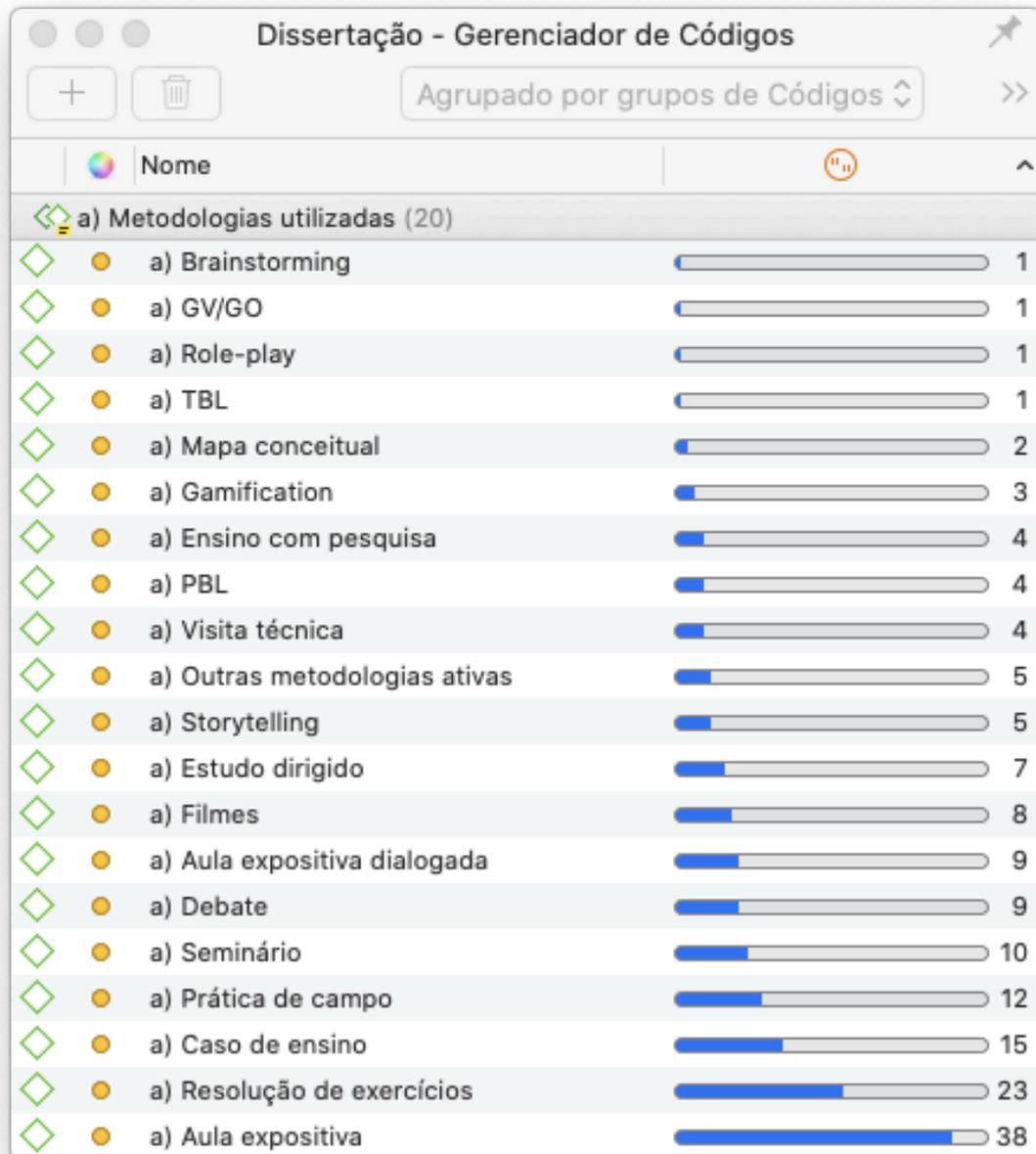
Figura 2 - Relação entre as entrevistas com o número de citações e os subconjuntos de análise

Nome	Citações	Grupos
Professora Isabella	8	Geração X, Mulheres, UFPR
Professor Lorenzo	9	Geração X, Homens, UEM
Professora Luiza	9	Geração X, Mulheres, UEM
Professor Joaquim	10	Baby Boomers, Homens, UFPR
Professor Nicolas	12	Baby Boomers, Homens, UEL
Professor Davi	12	Geração Y, Homens, UNIOESTE
Professor Bernardo	12	Baby Boomers, Homens, UEL
Professor Gabriel	13	Geração X, Homens, UEM
Professora Helena	13	Geração Y, Mulheres, UFPR
Professor Théo	13	Geração X, Homens, UEM
Professor Lucas	14	Geração X, Homens, UNIOESTE
Professora Sophia	14	Geração Y, Mulheres, UEM
Professor Samuel	14	Geração X, Homens, UEL
Professora Alice	15	Baby Boomers, Mulheres, UEL
Professor Heitor	15	Baby Boomers, Homens, UEM
Professora Laura	16	Geração X, Mulheres, UNIOESTE
Professor Arthur	16	Geração Y, Homens, UFPR
Professor Pedro	17	Baby Boomers, Homens, UEM
Professora Valentina	21	Geração X, Mulheres, UEM
Professor Miguel	22	Geração Y, Homens, UEL
Professora Heloísa	22	Geração X, Mulheres, UEM
Professor Matheus	23	Geração X, Homens, UNIOESTE
Professora Manuela	25	Geração Y, Mulheres, UNIOESTE
Professor Benjamin	30	Geração X, Homens, UFPR

Resultado: 24 de 24 Documento(s)

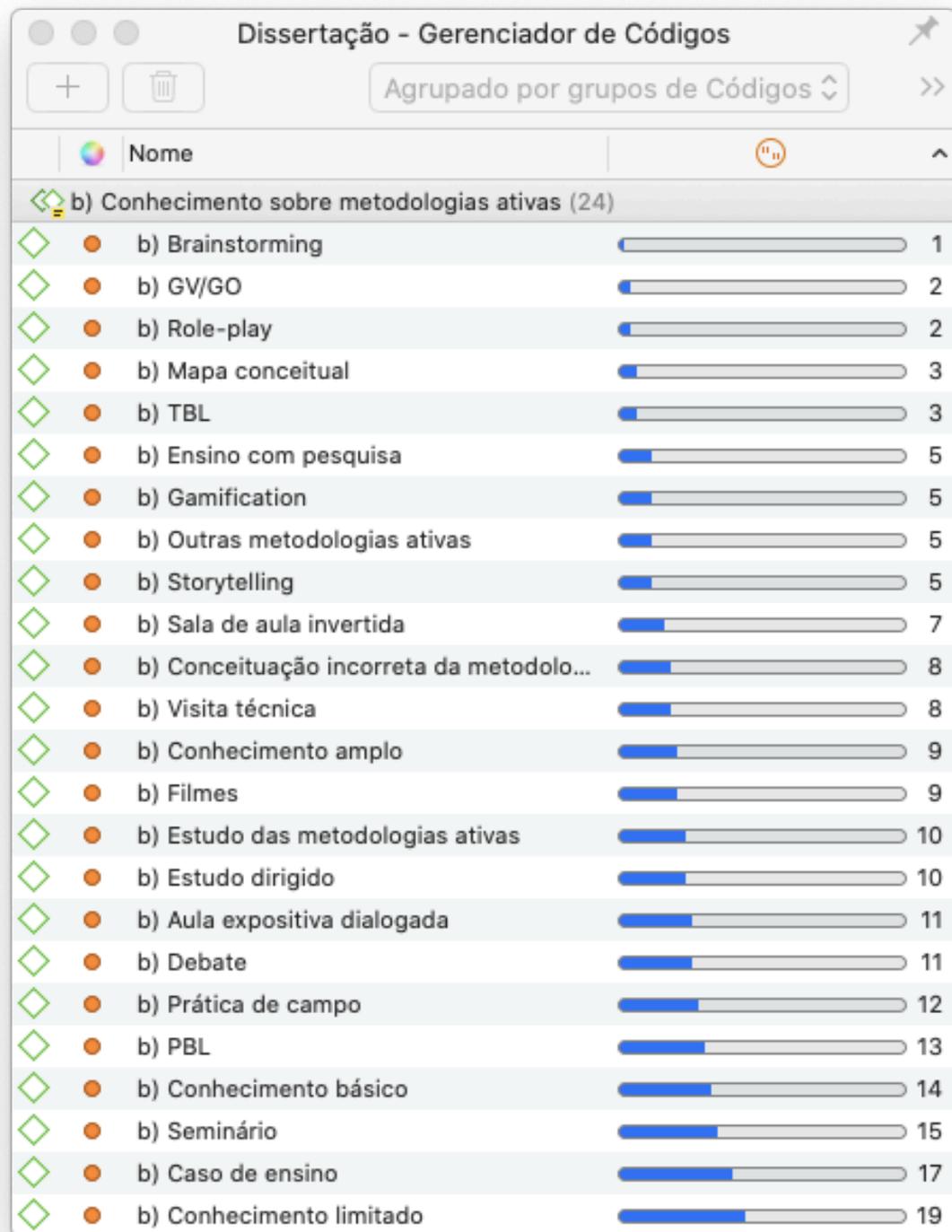
Fonte: Elaborado pela autora com o auxílio do ATLAS.ti®

Figura 3 - Grupo A: Núcleos de sentido identificados na leitura dos textos gerados pelas entrevistas



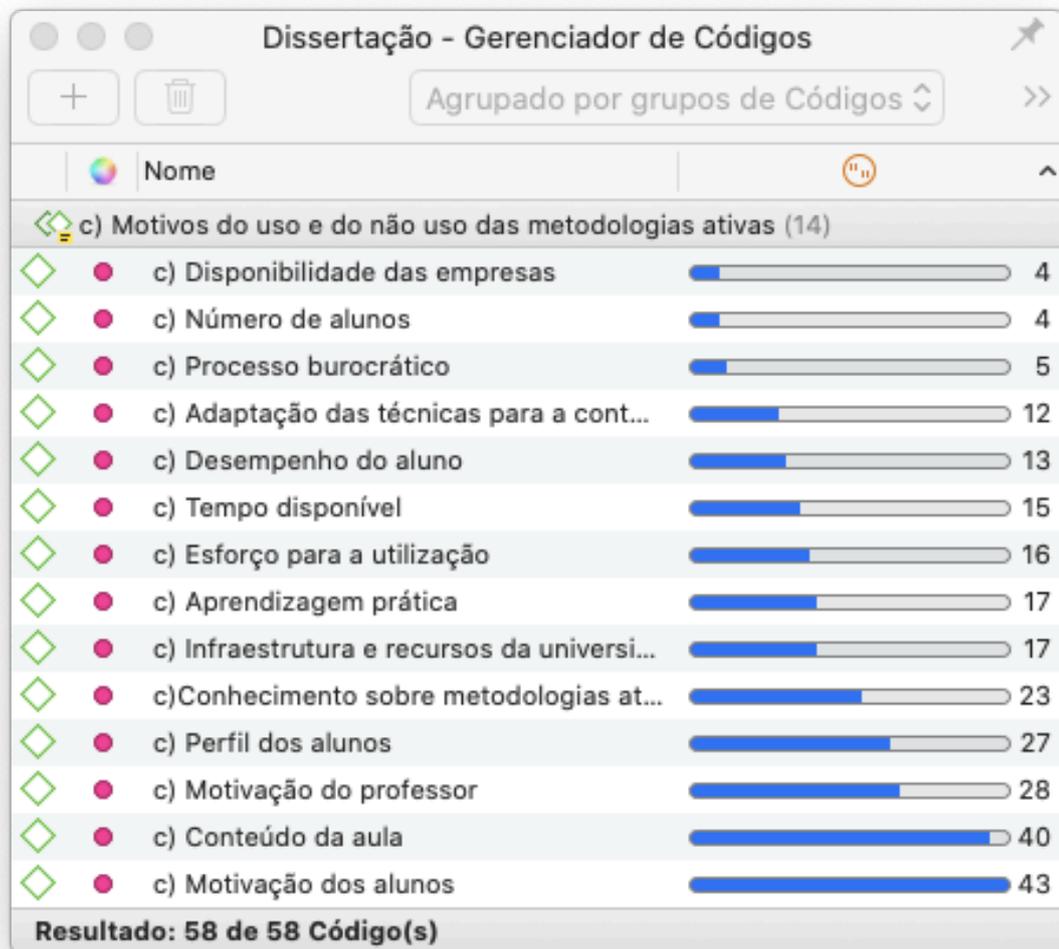
Fonte: Elaborado pela autora com o auxílio do ATLAS.ti®

Figura 4 - Grupo B: Núcleos de sentido identificados na leitura dos textos gerados pelas entrevistas



Fonte: Elaborado pela autora com o auxílio do ATLAS.ti®

Figura 5 - Grupo C: Núcleos de sentido identificados na leitura dos textos gerados pelas entrevistas



Fonte: Elaborado pela autora com o auxílio do ATLAS.ti®

Em seguida, elaborei três quadros com as citações das falas de cada professor participantes dos subconjuntos de análise por gênero, por geração e por universidade, exportando os dados dos núcleos de sentido correspondentes para planilhas (APÊNDICE B). Decorrente a isso, realizei a síntese de todos os trechos recortados, por grupo de núcleo de sentido, elaborando o quadro de análise para os três subconjuntos (Quadro 12).

Com o auxílio dos *Memos* (campo para anotações do ATLAS.ti®), fiz a leitura, a identificação e a classificação dos trechos nos núcleos de sentido para obter a síntese vertical das entrevistas (Figura 6).

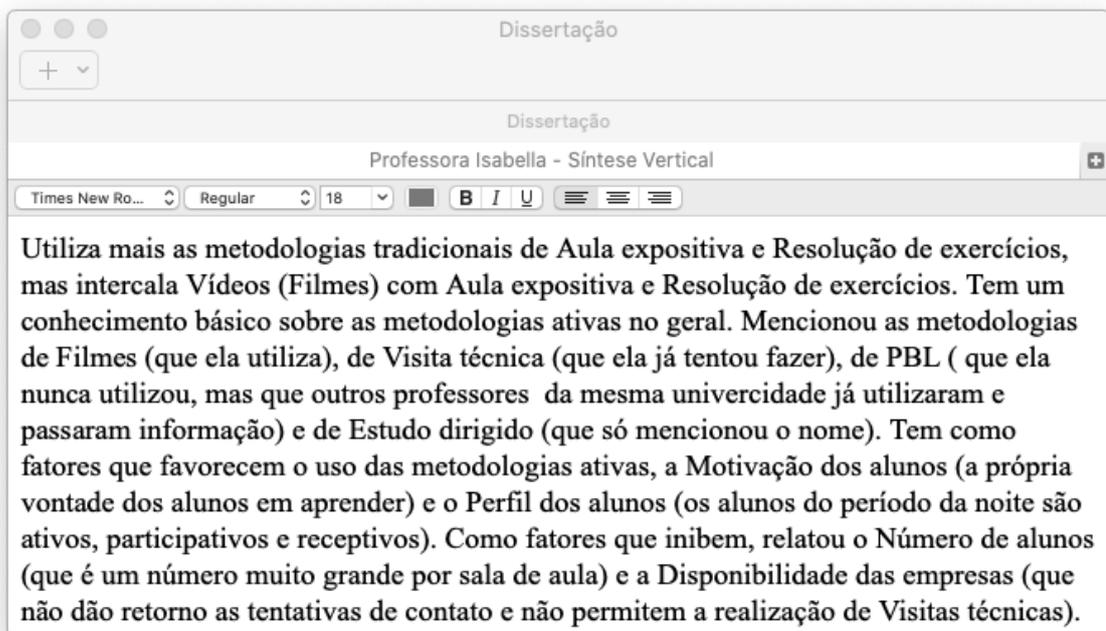
Quadro 12 - Fragmento do Quadro de análise com os núcleos de sentido de alguns dos professores entrevistados

Núcleos de Sentido	Professora Alice	Professor Gabriel	Síntese Horizontal
Metodologias utilizadas	<p>“[...] quando começa o conteúdo, eu vou lá na frente com os slides e trago conceitos, trago equações e fórmulas. Nesse sentido, eu sempre faço essa primeira exposição. [...] eles fazem um trabalho, onde eles têm que aplicar todo o conteúdo de sala numa empresa de Capital aberto. Então a gente viu sobre índice de liquidez, eles têm que aplicar o índice de liquidez em uma empresa de capital aberto e assim vai. Um paralelo, tipo, eu falei sobre liquidez hoje, a gente aplicou um exemplo prático, onde eles fazem as atividades em sala e aí eu fecho com eles, a análise que eles chegaram. [...] normalmente eu trago questões de concurso, casos pra eles analisarem e a gente discutir. E quando, eu tenho algumas datas no meu planejamento que eu levo eles para laboratório também, e trabalho com ele as dúvidas e questionamentos dos próprios trabalhos”</p>	<p>“Geralmente, eu costumo falar inicialmente de uma, de uma experiência prática, de um caso prático né. [...] Aí eu procuro trazer alguns conceitos que possam embasar a solução desse problema prático e depois eu coloco também alguns exercícios. [...] no passado também, apresentei uma questão problema pra eles, pra eles tentarem resolver mesmo sem dominarem os conceitos. Aí eu, a gente verificou que cada grupo né, que eu considerei lá como uma empresa, acharam resultados diferentes. Aí eu pedi pra eles falar quais os critérios que eles utilizaram pra chegar nesses resultados. Tanto de custo do produto, resultado da empresa. E aí, eu falei pra eles então a importância de ter padrões né, dentro da contabilidade pra que se possa ter informações mais fidedignas, mais corretas né. Ai depois, a gente, nós vamos trabalhar durante algum tempo os conceitos de exercício mais básicos, pra voltar novamente nesse exercício pra que eles possam resolver novamente, o mesmo exercício. E daí comparar resultados que eles obtiveram inicialmente com o resultado que eles obtiveram depois”</p>	
Conhecimento sobre Metodologias Ativas	<p>“[...] ir até empresas, alguma coisa nesse sentido, eu acho bacana também. Ou o fato deles mesmos desenvolverem casos que eles estariam mais como atores né. Mas eu sinto assim, que existe a própria resistência sabe deles, quando a gente joga esse tipo de atividade assim. Acho que é isso. Outras eu não, não conheço. [...] Talvez por não conhecer outras né, por não conhecer eu não faço. [...] Você pode me dar uns exemplos de metodologias ativas?”</p>	<p>“Aspectos de deficiência minha mesma, de conhecer mais profundamente em relação a metodologias ativas”</p>	
Motivos do uso e do não uso das Metodologias Ativas	<p>“Então, eu acho que eles só aprendem quando eles fazem, quando eles criam, quando, quando trabalha o senso crítico neles e não o que eu falo. [...] O esforço seria bem grande né, de conseguir empresas, ter que levá-los até lá, alguma coisa nesse sentido”</p>	<p>“Aspectos de deficiência minha mesma, de conhecer mais profundamente em relação a metodologias ativas e também em relação a número de alunos em sala de aula né. Porque ali, por exemplo, hoje eu tô com 60 alunos. Então, e então é difícil a, na na minha opinião trabalhar com metodologias ativas</p>	

		com esse grande número de alunos né. [...] O que eu acho, aí é uma opinião minha, é, o que pode complicar o uso da metodologia ativa é que o professor se atenha apenas a metodologia e abra mão um pouco da, da importância do conteúdo em si. Então minha preocupação é com, ao utilizar a metodologia ativa o professor fica mais atento a metodologia do que o conteúdo que tá sendo discutido. [...] Que o professor as vezes possa ficar mais atento ao método do que realmente ao conteúdo tá. E ainda, isso é uma experiência profissional minha, é que ainda falta preparação dos professores para que possam utilizar realmente a metodologia ativa tá. Aí, o que eu converso com os professores a respeito disso então, a dificuldade também é nisso né, falta de uma preparação pedagógica dos professores pra que eles possam utilizar a metodologia ativa. Minha inclusive”	
Síntese Vertical			

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 6 - Síntese Vertical da Professora Isabela realizada com o auxílio do ATLAS.ti®



Fonte: Elaborado pela autora com o auxílio do ATLAS.ti®

Assim, consegui uma ideia geral da visão de cada professor entrevistado a respeito das questões focadas nos núcleos de sentido. Com os quadros de análise prontos, fiz a leitura transversal do *corpus* de comunicação de cada subconjunto, comparando as informações empíricas, por meio da síntese horizontal de cada núcleo de sentido e da síntese vertical de todos os núcleos de cada entrevistado.

Mediante a síntese horizontal, confrontei as falas dos professores encontrando as convergências, divergências, complementaridades e diferenças entre as entrevistas. Em busca de um aprofundamento maior, filtrei os temas relacionados ao objeto que eram mais relevantes e agrupei os núcleos de sentido e seus textos, em três grupos de códigos anteriormente definidos de acordo com cada objetivo específico da pesquisa: Grupo A: Metodologias utilizadas; Grupo B: Conhecimento sobre Metodologias Ativas e Grupo C: Motivos do uso e do não uso das Metodologias Ativas (Figura 7).

Figura 7 - Relação das entrevistas e dos grupos de códigos com o número de citações e número de códigos

Tabela Código-Documento					
		🔍 a) Metodologias utilizadas	🔍 b) Conhecimento sobre metodologias ativas	🔍 c) Motivos do uso e do não uso das metodologias ativas	Totais
		◇ 20 🗨️ 144	◇ 24 🗨️ 163	◇ 14 🗨️ 191	
1 Professor Benjamin	🗨️ 30	13	18	15	46
2 Professor Matheus	🗨️ 23	6	9	13	28
3 Professora Laura	🗨️ 16	9	9	5	23
4 Professor Gabriel	🗨️ 13	7	1	6	14
5 Professor Lorenzo	🗨️ 9	3	3	5	11
6 Professor Lucas	🗨️ 14	5	7	7	19
7 Professor Nicolas	🗨️ 12	3	6	7	16
8 Professor Davi	🗨️ 12	3	5	5	13
9 Professora Helena	🗨️ 13	6	5	2	13
10 Professor Miguel	🗨️ 22	8	10	12	30
11 Professora Isabella	🗨️ 8	1	5	4	10
12 Professor Bernardo	🗨️ 12	5	4	6	15
13 Professora Valentina	🗨️ 21	6	8	11	25
14 Professor Pedro	🗨️ 17	10	7	6	23
15 Professora Alice	🗨️ 15	5	3	8	16
16 Professor Arthur	🗨️ 16	4	7	10	21
17 Professora Sophia	🗨️ 14	4	5	11	20
18 Professora Heloísa	🗨️ 22	6	7	14	27
19 Professor Théo	🗨️ 13	7	5	8	20
20 Professora Luiza	🗨️ 9	4	4	4	12
21 Professor Joaquim	🗨️ 10	1	2	8	11
22 Professor Samuel	🗨️ 14	7	10	5	22
23 Professor Heitor	🗨️ 15	9	8	6	23
24 Professora Manuela	🗨️ 25	12	15	13	40
Totais		144	163	191	498

Fonte: Elaborado pela autora com o auxílio do ATLAS.ti®

4.1.3 Análise Final

Na análise final, fiz a ligação do material teórico contido no referencial teórico com os dados empíricos que obtive por meio das entrevistas e observações no trabalho de campo. Além da contribuição dos autores do referencial teórico, também usei a minha vivência, as minhas impressões enquanto pesquisadora e como sujeito social no processo de construção do conhecimento. A interação entre a minha experiência e a realidade exposta pela pesquisa, possibilitou a obtenção de resultados e reflexões que outras técnicas de análise qualitativa não seriam capazes de produzir.

4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Organizei os resultados da análise qualitativa em três tópicos para facilitar a discussão. Primeiro, apresento as questões relacionadas as práticas de ensino, as formas de dar aula, as metodologias adotadas e aos recursos utilizados por cada professor para o ensino da contabilidade, organizadas no subtítulo 4.2.1 Metodologias de ensino utilizadas pelos docentes do curso de Ciências Contábeis das IES públicas paranaenses. Em seguida, no subtítulo 4.2.2 Conhecimento dos docentes do curso de Ciências Contábeis sobre as Metodologias Ativas de ensino, os resultados mostram o que os professores de Ciências Contábeis sabem e conhecem a respeito das Metodologias Ativas. Por fim, trago as motivações e os impedimentos encontrados pelos professores, dentro e fora da sala de aula, no ensino da contabilidade, para adotar uma Metodologia Ativa, no subtítulo 4.2.3 Motivos e/ou justificativas para o uso e o não uso de Metodologias Ativas no ensino da contabilidade.

4.2.1 Metodologias de ensino utilizadas pelos docentes do curso de Ciências Contábeis das IES públicas paranaenses

Com a análise das entrevistas, conseguimos confirmar os achados de Blankley et al. (2017), Madureira et al. (2011) e Mazzioni (2013), de que as metodologias tradicionais ainda são as mais utilizadas no ensino da contabilidade. Nas falas de todos os professores da amostra, encontramos evidências do uso de aulas expositivas, como nas falas convergentes do Professor Lorenzo e da Professora Elena. Analisando os subgrupos, não encontramos diferenças nos relatos dos professores em nenhum deles.

“[...]em geral eu trabalho com a onda expositiva, eu reproduzo o material em Power Point e a medida do possível tentar jogar os conceitos e trazer alguma coisa aí mais próximo da realidade possível o pessoal” (Professor Lorenzo, Homem, Geração X, UEM).

“[...] quando começa o conteúdo, eu vou lá na frente com os slides e trago conceitos, trago equações e fórmulas. Nesse sentido, eu sempre faço essa primeira exposição” (Professora Elena, Mulher, Geração Y, UFPR).

A segunda metodologia mais citada, que também é uma metodologia tradicional, foi a resolução de exercícios. O que mais me chamou atenção, foram as falas do Professor Pedro e do Professor Lucas, devido a importância ressaltada por eles da correção dos exercícios. Fora esses dois professores, nenhum outro comentou algo diferente que valha mencionar.

“E a depender né, deste conteúdo, do tamanho dele, na mesma aula eu apresento um exercício relacionado aquilo né, e a correção do exercício, também gera outra discussão né. A gente corrigi todos os exercícios que eu entrego. Eu não dou só a resposta, eu corrijo. E muitos dos conceitos que eu dou pra eles, eu dou na hora da correção. Muito da base conceitual que é necessária para eles, ela é passada também na hora que eu estou corrigindo o exercício certo” (Professor Pedro, Homem, *Baby Boomers*, UEM).

“[...] deixo tempo pra que eles façam os exercícios e corrijo as atividades sempre. Tudo o que eu passo de questões eu corrijo até a prova” (Professor Lucas, Homem, Geração X, UNIOESTE).

Mesmo não sendo as mais mencionadas, as metodologias ativas também são bastante utilizadas no ensino da contabilidade. Indo de encontro com as metodologias sugeridas por Leal et al. (2018) e Gil (2018), encontramos 17 das 21 metodologias descritas no referencial teórico. Entretanto, descobrimos evidências de que os professores utilizam apenas fragmentos da maioria delas, como observei na fala do Professor Miguel citando algumas das metodologias ativas que usei de base para a pesquisa.

“[...] eu já utilizei em sala efetivamente, foram fragmentos de PBL, Estudo de caso, Seminários.” (Professor Miguel, Homem, Geração Y, UEL).

Na análise por Gênero, as metodologias ativas mais apontadas pelos Homens, foram Caso de ensino e Debate. O Professor Matheus, relatou a utilização dessas duas metodologias ativas, como um complemento as aulas expositivas. Já as Mulheres se referiram mais a utilização de Filmes. Assim como o Professor Matheus, a Professora Valentina também utiliza Filmes para complementar as aulas expositivas.

“Eu tenho usado bastante aulas expositivas, mas toda aula expositiva é complementada por debate” (Professor Matheus, Homem, Geração X, UNIOESTE).

“[...] pra não tornar a aula muito monótona, eu comecei a trazer, uns vídeos curtos que eu ensino no meio da, dos slides né. Estou explicando a teoria nos slides, aí eu coloco dois ou três vídeos” (Professora Valentina, Mulher, Geração X, UEM).

As metodologias ativas, Aula expositiva dialogada, *Brainstorming*, Ensino com pesquisa, Estudo dirigido, *Gamification*, GV/GO, Mapa conceitual, Prática de campo, PBL, *Role-Play*, Seminário, *Storytelling*, TBL e Visita técnica, também foram apresentadas pelos professores como metodologias que eles utilizam no ensino da contabilidade, porém em menor número de citação do que as outras metodologias que observamos anteriormente.

Um fato interessante, foi o relato da utilização do *Pecha Kucha*, do *Ignite Talk*, do *Podcast* e do Contrato didático, metodologias que não foram mencionadas pelos autores que utilizei no referencial. O Professor Benjamin foi um dos que relatou o uso dessas metodologias e explicou como aplicou em sala de aula.

“[...]nas metodologias ativas de exposição, eu utilizo, é, uma vez só no semestre, uma metodologia que se chama *Pecha kucha*. *Pecha kucha* é uma metodologia de exposição e ela não dura mais do que cinco minutos e 20 segundos. A ideia é 5 minutos e 20 segundos cravados com slides que passam automaticamente a cada 20 segundos. Então o aluno tem 20 segundos para explicar um slide. Essa é uma metodologia pesada porque você demora 5,6 horas para montar um *Pecha kucha* para apresentar” (Professor Benjamin, Homem, Geração X, UFPR).

Na análise por Geração, entre os *Baby boomers*, as mais mencionadas foram: Ensino com pesquisa e *Storytelling*. Enquanto que na Geração X, Caso de ensino, Debate e Filmes tiveram mais menções e o Estudo dirigido, o mais evidenciado pela Geração Y.

Analisando as metodologias utilizadas por universidade, exceto a Aula expositiva, que já é a mais mencionada em cada universidade, observamos que a única que possui apontamentos quase que homogêneos e cita a utilização de mais metodologias diferentes é a UFPR. Já as outras relataram um uso bem menor de metodologias diferentes. Na UEL, o destaque maior foi o Ensino com pesquisa. Entretanto na UEM, o Caso de ensino foi o mais relatado. E ainda na UNIOESTE, o Debate foi o que prevaleceu.

4.2.2 Conhecimento dos docentes do curso de Ciências Contábeis sobre as Metodologias Ativas de ensino

Corroborando com as afirmações de Perrenoud (2001), a maior parte dos professores entrevistados tem apenas conhecimento básico e muitas vezes até limitado, sobre as metodologias ativas. Alguns professores responderam minhas perguntas com outras perguntas por falta de conhecimento do tema, como evidenciado na fala da Professora Helena.

“Você pode me dar uns exemplos de metodologias ativas?” (Professora Helena, Mulher, Geração Y, UFPR).

Um fator preocupante que podemos observar, é que muitos desses professores confundem uma metodologia com outra, muitas vezes falaram que utilizavam uma determinada metodologia, mas o conceito e a aplicação eram de outra. A metodologia ativa que gerou mais confusão foi a Sala de aula invertida, além dela, também encontramos professores que classificaram como métodos ativos e dinâmicos, os recursos utilizados em uma Aula expositiva, como uso do Datashow.

“[...] a gente usa sempre o critério de dupla. Enquanto um tá pesquisando um determinado assunto, porque é bastante abrangente esse conteúdo, é aquele que ele viu ao longo do curso. O outro aluno vai pesquisando outro assunto e depois isso é discutido e eles fazem a apresentação pra nós né. É, seria bom dizer assim, quase que uma aula invertida, mas eu digo que não chega a tanto. Mesmo porque os nossos alunos nos cursos superiores, principalmente em contabilidade não estão ainda né, preparados para uma inversão aí, no sistema de, de ensino” (Professor Bernardo, Homem, *Baby boomers*, UEL).

“[...] eu penso que deixa a aula mais dinâmica quando você trabalha com o projetor multimídia e em algumas disciplinas, vou usando o *Excel* também. E em algum momento, tem que usar o velho jeito com o apagador e o quadro e por aí vai. Mas o principal é o Power Point e o *Excel*. [...] dependendo da disciplina a gente vai adaptando e dependendo do perfil. Mas eu não largou mão de ter o projetor pra dar dinâmica a aula, porque eu acho que isso é importante pro aluno.” (Professor Arthur, Homem, Geração Y, UFPR).

Ainda confirmando o exposto por Perrenoud (2001), somente 4 dos 24 professores entrevistados possuíam um conhecimento amplo das metodologias ativas e fizeram relatos mais aprofundados. Curiosamente, os 4 são Homens, 1 é *Baby boomer*, 2 são da Geração X e 1 da Geração Y e cada um é docente de uma universidade diferente. Fazendo uma releitura das 4 entrevistas, podemos observar que os 4 professores estão envolvidos com pesquisas na área da educação. Fato este, que pode explicar o amplo conhecimento do tema por esses professores.

“Tenho 3 projetos de pesquisa financiados pelo CNPQ. Dois deles são na área de educação” (Professor Benjamin, Homem, Geração X, UFPR).

“[...] construímos artigo, submetemos no Congresso Anpcont, e publicamos na revista também [...] e depois, esse mesmo material virou um capítulo de livro, naquela proposta do livro “Revolucionando a Sala de Aula”” (Professor Matheus, Homem, Geração X, UNIOESTE).

“[...] tenho dois projetos de pesquisa, um em Contabilidade e Ativos Biológicos e um em Metodologias Ativas e Tecnologias Aplicadas ao Ensino da Contabilidade” (Professor Miguel, Homem, Geração Y, UEL).

As metodologias ativas já citadas anteriormente como utilizadas no ensino da contabilidade, são as mesmas das quais os professores têm conhecimento. Eles apontaram as metodologias que conhecem, mas que não utilizam ou que já utilizaram. Alguns citaram apenas

os nomes, como a Professora Isabela, mas também encontramos explicações completas do conceito e da aplicação das metodologias ativas conhecida, como o Professor Matheus.

“[...] uma visita técnica, um caso prático. [...] Tem o PBL, que foi bastante trabalhado aqui com outros professores, mas que eu não nunca abordei essa metodologia né. Os estudos dirigidos” (Professora Isabela, Mulher, Geração X, UFPR).

“[...]TBL, que é a aprendizagem baseada em equipes. Ela é utilizada na área da saúde. Ela é um pouco diferente do PBL. Em quando PBL é menos estruturado, é mais problematização e a partir do problema vai se resolver uma questão. A TBL é um trabalho mais estruturado no sentido de dinâmica de aula. Os alunos chegam na sala, eles já têm o pretérito, o teste de garantia de preparo individual. Depois ele vai pro teste de garantia de preparo em equipe. Depois vai pro teste de aplicação de conceitos” (Professor Matheus, Homem, Geração X, UNIOESTE).

Em relação a busca conhecimento sobre metodologias ativas, encontramos vários professores que relataram o desejo de ter um conhecimento mais aprofundado, o que facilitaria o uso dessas metodologias. E encontramos também, relatos de professores que já fizeram algum curso, oficina ou treinamento sobre essa temática. No entanto, somente os professores da UEL mencionaram o treinamento ofertado pela própria universidade.

“[...] se eu tivesse tempo pra estudar todas as metodologias que se tem, ou pra investigar sobre isso, com certeza eu faria elas como estão no papel lá” (Professora Laura, Mulher, Geração X, UNIOESTE).

“[...] eu acredito que deveria ter um curso, para nós desenvolvermos algo mais aprofundado” (Professor Lucas, Homem, Geração X, UNIOESTE).

“Nós estamos sendo treinados desde o ano passado” (Professora Alice, Mulher, *Baby boomers*, UEL).

“O que ajuda, primeira coisa: Treinamento. Sozinho você demanda muito tempo para aprender uma técnica, acho que treinamento é fundamental. Outra coisa que a gente tem feito aqui na UEL, nós criamos reuniões pedagógicas. Então uma vez por bimestre trazemos um professor para falar de uma técnica. Já tivemos reunião sobre PBL, sala de aula invertida, que lembrei que já utilizei. Você precisa ter alguém que conhece daquela técnica e consegue converter ela para a contabilidade” (Professor Miguel, Homem, Geração Y, UEL).

4.2.3 Motivos e/ou justificativas para o uso e o não uso de Metodologias Ativas no ensino da contabilidade

Na análise desse subconjunto, encontrei ao todo, 14 fatores que podem contribuir ou não para a utilização das metodologias ativas. Podemos observar, que alguns desses fatores, dependendo da situação ou da visão do professor, são vias de mão dupla. Favorecem de um modo, mas inibem de outro, de acordo com os casos apresentados a seguir.

Conforme apresentado por Knowles (1973, 1980, 1985), o processo de ensino-aprendizagem de adultos possui pressupostos diferentes da pedagogia. Entretanto, os professores do ensino superior ainda utilizam mais o modelo do ensino pedagógico. Como podemos ver na fala dos professores Matheus e Benjamin, a preocupação com um ensino adaptado as necessidades e características do aluno adulto, é um dos fatos que gera Motivação no professor para utilizar e buscar novas metodologias. Todavia, vemos na fala do Professor Davi que a Motivação do professor, também pode funcionar em sentido contrário. No caso dele, o sucesso na utilização de metodologias tradicionais, da Motivação para que ele continue a utiliza-las. Resultado que corrobora com os achados de Seixas et al. (2017).

“Tem algumas coisas na sala de aula que me preocupam. Acho que essa preocupação que me motiva usar uma metodologia ativa. [...] nós temos que fazer alguma coisa, porque nós continuamos com uma proposta muito pedagógica, quando se espera no ensino superior uma proposta mais andragógica” (Professor Matheus, Homem, Geração X, UNIOESTE).

“[...] os alunos, eles têm reclamações recorrentes, das aulas tradicionais, da não inovação, de um modelo de aula antiga, das reclamações recorrentes dos professores pelo uso de não tecnologia, de não deixar usar o celular, de não deixar usar o tablet, etc. Eu acho que o caminho é outro. Não adianta ficar insistindo em metodologias muito tradicionais, porque elas prendem bem pouco tempo do, de atenção do aluno. [...] eu quero incentivar o aluno a aprender de uma forma autônoma, por meio da discussão, por meio da interação, por meio da troca” (Professor Benjamin, Homem, Geração X, UFPR).

“[...] eu acabei seguindo a tradicional, só que eu digo que teria que mudar pra isso, mas tá dando certo dessa forma, então tá bom” (Professor Davi, Homem, Geração Y, UNIOESTE).

Assim como a Motivação do professor, outro fator que conseguimos perceber que também vai de encontro com os resultados de Seixas et al. (2017), é a Motivação do aluno, motivo mais citado pelos entrevistados. Analisando os pressupostos da Andragogia apresentados por Knowles (1973, 1980, 1985), encontramos dois deles relacionados a Motivação do aluno: Prontidão para aprender e Motivação para aprender. De acordo com essas suposições, o aluno adulto precisa ver a necessidade em aprender algo, precisa que esse conhecimento será necessário pra ele nas vivências do dia a dia, já que sua motivação depende mais de estímulos internos do que externos.

Reforçando isso, Perrenoud (2001) relata que para as metodologias ativas, a Motivação do aluno para aprender depende de seus interesses pessoais. De forma que, ele precisa ter desejo em obter conhecimento, precisa ter prazer em aprender, precisa quer aprender, para que a aprendizagem realmente aconteça. Nas entrevistas, percebemos que tanto quando os professores encontram alunos desmotivados, quanto encontram alunos com vontade de aprender, a Motivação do aluno incentiva eles a adotarem metodologias mais ativas.

“[...] o incômodo de ver que o aluno não está se esforçando, que não está surtindo o efeito do aluno se esforçar o suficiente pra quebrar a cabeça ao invés de ficar esperando só a resposta, então acho que isso me motiva mais” (Professor Arthur, Homem, Geração Y, UFPR).

“Eu acho que os alunos são motivados, digo assim 60%/70% eles são motivados. A gente sabe quando o aluno não quer nada com nada, é um grupo muito pequeno. [...] então eu acho que essa motivação constante ajuda muito” (Professora Alice, Mulher, *Baby Bombers*, UEL).

“[...] eu acho que isso traz o aluno, faz com que o aluno curse a disciplina e faça com que o aluno tenha prazer em participar da disciplina. Então assim, não é um estudar por obrigação, eu vou estudar, mas eu também vou ter prazer no ensino e isso me motiva e é bem legal” Professor Benjamin, Homem, Geração X, UFPR).

Outro fator, que confirma os achados de Seixas et al. (2017) e que também está relacionado as pressuposições da Andragogia que constatamos, é o Perfil do aluno. Na suposição a respeito do Conceito do aluno, Knowles (1973, 1980, 1985) expõe que no ensino superior, o aluno tem uma necessidade de ser menos dependente na construção do conhecimento e mais autônomo nesse processo. Contudo, isso depende do perfil de cada pessoa. Além disso, o autor relata que a responsabilidade de estimular e promover essa mudança é do professor.

Encontramos relatos interessantes a esse respeito. O Professor Bernardo evidencia o Perfil do aluno, como um fator que ampara o uso das metodologias ativas. Já o Professor Miguel e o Professor Matheus, trazem que o Perfil do aluno pode contribuir para que eles usem ou não usem uma abordagem ativa, pois dependendo do aluno, da turma, a resistência cultural é maior e ainda há os que têm preferência pela tradicional. Um ponto que me chamou atenção nesse fator, foram as falas de dois professores da mesma universidade e da mesma geração, Professor Arthur e Professora Isabela. Em que observamos visões completamente opostas sobre o aluno de Ciências Contábeis, mas que ao mesmo tempo, as duas apoiam o uso das metodologias ativas.

“[...] os alunos estão moldados muito na aula expositiva, eles não têm uma autonomia para buscar o conhecimento. [...] o que me motiva, a fazer com que os alunos participem desse processo, é porque nós estamos lidando com novas gerações aí. Quer dizer, a geração X já ficou lá atrás. E hoje, a Y, Z que tá aí, eles não têm assim, muita disposição pra ficar ouvindo o professor, eles não têm mais essa disciplina. [...] com a característica desses, dos adolescentes, dos jovens, já vou falar da geração Z, eles são criativos quando estão no mundo da tecnologia, mas quando ele estão no banco escolar, se você também não acessar esse aluno de uma forma diferenciada, dificilmente ele vai conseguir absorver conteúdo ” (Professor Bernardo, Homem, *Baby Boomers*, UEL).

“Depende do conteúdo e principalmente da turma. Tem turmas que preferem aula expositiva” (Professor Miguel, Homem, Geração Y, UEL).

“Eu fiz alguns testes com os alunos. [...] Trabalhei dois anos no quarto ano, o terceiro bimestre inteiro, com TBL. [...] Os alunos, alguns gostaram, outros não gostaram. [...] nós percebemos uma coisa, que no quarto ano, essa proposta tinha uma resistência cultural forte. Aí eu falei, nós vamos deixar ela em *stand-by*, para inserir ela no primeiro ano, onde a resistência cultural é menor. E nós vamos adotar uma outra proposta no quarto ano” (Professor Matheus, Homem, Geração X, UNIOESTE).

“[...] o aluno em contábeis, ele tem um perfil mais passivo, até mesmo de noite que o pessoal já vem cansado e tudo mais, e se você dá uma aula um pouco maçante você mata o pessoal” (Professor Arthur, Homem, Geração Y, UFPR).

“À noite, na graduação de Contábeis, o pessoal é bastante ativo. Teria grande repercussão, boa parte teria uma repercussão positiva” (Professora Isabela, Mulher, Geração Y, UFPR).

Prosseguindo com os fatores que encontramos em relação ao aluno, temos mais duas justificativas apresentadas pelos professores. A primeira é a Aprendizagem prática que os professores se preocupam em proporcionar, relatada por alguns por favorecer o uso das metodologias ativas. Essa justificativa vai ao encontro ao pressuposto andragógico de Knowles (1973, 1980, 1985), a respeito do Papel da experiência. Segundo o autor, os alunos adultos têm um aprendizado mais significativo quando experimentam na prática o que estão aprendendo. Assim, técnicas como discussões, casos de solução de problemas e experiências de campo, são essenciais para o ensino superior.

“[...] eu acho que eles só aprendem quando eles fazem, quando eles criam, quando trabalha o senso crítico neles e não o que eu falo” (Professora Helena, Mulher, *Baby Boomer*, UEL).

“A gente se preocupa com o aprendizado, esse que é o principal e muitas vezes como, mesmo com essas introduções de algumas outras formas de ensino, ainda falta muita coisa. Eu trago alguns casos também, para eles estarem resolvendo e depois puxando e fechando para discutir sobre aquelas questões que às vezes, a gente focando muito na teoria e o pessoal decora, mas na aplicação prática não relaciona. Então esses casos, já trazem essa relação” (Professor Lucas, Homem, Geração X, UNIOESTE).

A segunda justificativa ainda com relação ao aluno, é o Desempenho do aluno. O pressuposto de Knowles (1973, 1980, 1985), a respeito da Orientação para aprender, afirma que a orientação para o aprendizado dos adultos tem foco no desempenho, corroborando com a justificativa apresentada por professores como o Professor Davi e a Professora Valentina.

“Resultado de prova, que eles vão bem. Eles fazem as provas sem consulta. Inclusive, nas outras universidades eles fazem as avaliações com consulta, porque o assunto é complexo, mas aqui os meus alunos vão sem consulta e eu sei que eles estudam, e eles reconhecem isso” (Professor Davi, Homem, Geração Y, UNIOESTE).

“[...] a disciplina de custos, ela é uma das que mais reprovam né. Então assim, tentar, eu acho que, não é tentar assim que não haja reprovação. [...] Então tentar, tipo assim, diminuir esse, esse índice” (Professora Valentina, Mulher, Geração X, UEM).

Outro achado, que reafirma os resultados de Seixas et al. (2017), é o Conteúdo da aula, que foi o segundo motivo que mais apareceu. Muitos professores, relataram que a disciplina em

si que influência, mas os conteúdos dela influenciam mais. Há conteúdos que são mais fáceis de se utilizar metodologias ativas e outros não. Há também, entre os que favorecem o uso das metodologias ativas, aqueles conteúdos em que funciona para uma técnica e para outra podem não funcionar. Assim, o professor não pode focar unicamente em usar ou não metodologias ativas, mas em buscar e testar, se a metodologia é adequada para aquele conteúdo, sendo ela ativa ou não.

“Tinha um determinado conteúdo que eu dava uma aula e eu não conseguia quebrar o conteúdo e falava por meia aula. Aquilo me incomodava, pois sabia que ficava cansativo. Aí no último ano mudei a técnica e felizmente foi bom. Ao invés de eu fazer o conteúdo, passei a responsabilidade para os alunos, através de uma metodologia mais ativa” (Professor Miguel, Homem, Geração Y, UEL).

“[...] dependendo do conteúdo, quando eu acho difícil problematizar assim o conteúdo, eu trabalho com a exposição [...]. Alguns temas, eles te inspiram mais, eles facilitam mais você optar por uma coisa ou por outra. Facilitam mais você criar um problema. Criar um, porque os problemas são interessantes quando eles se tornam dilemas. [...] dependendo do tema dentro da disciplina te motiva a fazer uma coisa ou outra. Oh, essa disciplina dá para inventar uma história, essa disciplina não, esse conteúdo dá para inventar uma história. Então assim, depende do tema” (Professor Pedro, Homem, *Baby Boomer*, UEM).

“[...] dependendo do conteúdo eu utilizo diferentes metodologias ativas” (Professor Benjamin, Homem, Geração X, UFPR).

Além utilizar a metodologia que se adequa ao Conteúdo da aula, os professores que resolverem utilizar metodologias ativas, vão ter que adapta-las ao ensino da contabilidade. O que, de acordo com Blankley et al. (2017), Guerra e Teixeira (2016) e Marion et al. (1999), não é uma tarefa fácil. Assim, observamos que a Adaptação das técnicas para a contabilidade é uma das dificuldades encontradas pelos professores na aplicação de novas metodologias.

“[...] tem a ideia da sala de aula invertida, e parece que por enquanto, não funcionou no curso de Contábeis” (Professor Benjamin, Homem, Geração X, UFPR).

“Você precisa ter alguém que conhece daquela técnica e consegue converter ela para a contabilidade. A técnica pela técnica não é metodologia, mas quando você pega a metodologia e traz pra área de contabilidade, aí você me dá ideias” (Professor Miguel, Homem, Geração Y, UEL).

Ainda com base na afirmação de Blankley et al. (2017), Guerra e Teixeira (2016) e Marion et al. (1999), de que as metodologias ativas não são fáceis de se aplicar e utilizar no ensino da contabilidade, encontramos outro fator inibidor. O Esforço para a utilização dificulta bastante que os professores adotem as metodologias ativas. Assim, ao contrário do que muitos pensam, o professor que usa essas metodologias realiza um esforço bem maior do que se continuasse com a aula tradicional.

“[...] o professor não vai trabalhar menos na metodologia ativa, o professor vai trabalhar mais. Ele vai trabalhar mais, porque ele precisa construir um processo que seja significativo” (Professor Benjamin, Homem, Geração X, UFPR).

“Pelo o que eu já vi, é um método bem trabalhoso. [...] eu acredito que é algo que demanda um esforço muito grande do professor, tanto para preparar e também você aplicar e depois levar o material para casa, que dá muito mais trabalho” (Professor Lucas, Homem, Geração X, UNIOESTE).

“Uma aula com metodologia ativa, demanda muito preparo do professor em relação a preparar um material e você se preparar para uma aula. Porque se você usa uma metodologia onde não tem uma resposta, a aula fica aberta. Então, você também tem que estar preparado para isso” Professor Miguel, Homem, Geração Y, UEL).

Um dos desejos que os professores que usam metodologias ativas têm, de acordo com Perrenoud (2001), é mais tempo para preparar aulas. O Tempo disponível é mais um dos fatores inibidores. A falta de tempo disponível e o tempo demandado para a utilização acaba dificultando os professores consigam adotar as metodologias ativas, conforme podemos ver nos relatos dos professores Matheus e Lorenzo.

“O tempo é principal recurso né de recorrer. O tempo hoje é o principal limitador. [...] o fator inibidor é o tempo para fazer essa preparação dessa metodologia” (Professor Matheus, Homem, Geração X, UNIOESTE).

“[...] eu não consegui ter tempo disponível para preparar, ou seja, eu acho que é interessante, mas ele deveria se preparado dentro do ponto que está sendo ministrado. [...] como todo ano eu estou tendo alterações de conteúdo, então todo ano eu estou estudando de novo. Aí não dá tempo pra preparar alguma coisa entendeu? Então entre fazer o trivial, vamos assim dizer, ou tentar fazer alguma coisa em termos de inovação, eu estou ficando só no trivial” (Professor Lorenzo, Homem, Geração X, UEM).

O Conhecimento sobre metodologias ativas é outro dos motivos encontrados. Na fala dos professores, encontramos várias alegações de que se eles conhecessem mais, utilizariam mais as metodologias ativas. O que podemos ver nos relatos do Professor Gabriel e da Professora Laura.

“Eu sinto dificuldade em relação a isso por alguns aspectos. Aspectos de deficiência minha mesma, de conhecer mais profundamente em relação a metodologias ativas [...] isso é uma experiência profissional minha, é que ainda falta preparação dos professores para que possam utilizar realmente a metodologia ativa tá. Aí, o que eu conversei com os professores a respeito disso então, a dificuldade também é nisso né, falta de uma preparação pedagógica dos professores pra que eles possam utilizar a metodologia ativa. Minha inclusive.” (Professor Gabriel, Homem, Geração X, UEM).

“[...] se eu tivesse tempo pra estudar todas as metodologias que se tem ou pra investigar sobre isso, com certeza eu faria elas como está no papel” (Professora Laura, Mulher, Geração X, UNIOESTE).

Outro desejo dos professores que adotam o ensino ativo, apresentado por Perrenoud (2001), é dispor de melhores infraestruturas, com mais recursos e uma organização mais flexível de sala de aula. Desejo que fica evidente nas falas de professores como o Professor Matheus, o Professor Benjamin e o Professor Miguel. A Infraestrutura e recursos da universidade foi o quarto motivo que mais apareceu, sendo a grande reclamação de quase todos os professores como grande inibidor do uso de metodologias ativas.

“A tecnologia atrapalha, porque sem a tecnologia, eu fico um tanto limitado. A estrutura também, eu não tenho tantos recursos aqui” (Professor Matheus, Homem, Geração X, UNIOESTE).

“[...] nitidamente a gente tem problemas de Tecnologia. Vários problemas e talvez problemas que não sejam tão simples de serem solucionados por universidades públicas. Exemplo: rede de wifi sobrecarregada. Então por vezes eu precisaria de uma internet um pouco mais forte [...] Estrutura em sala de aula também é importante. Algumas salas por exemplo, o layout das carteiras não permite que se agrupe. Então, salas muito grandes para fazer trabalhos em grupo fica muito difícil e demanda um tempo muito maior. Em estrutura engloba-se tudo, até tecnologia e acesso à internet” (Professor Benjamin, Homem, Geração X, UFPR).

“Quando dá pra utilizar a tecnologia a gente usa, mas as limitações são muito grandes.” (Professor Miguel, Homem, Geração Y, UEL).

Turmas menos numerosas também é outro dos desejos dos professores exposto por Perrenoud (2001). Salas de aula com muitos alunos dificultam muito o uso de metodologias diferentes. Como podemos ver nos relatos dos professores Gabriel e Isabela.

“[...] em relação a número de alunos em sala de aula né. Porque ali, por exemplo, hoje eu estou com 60 alunos. Então, é difícil, na minha opinião trabalhar com metodologias ativas com esse grande número de alunos” (Professor Gabriel, Homem, Geração X, UEM).

“É impossível a gente fazer uma visita técnica, um caso prático, porque com 130 alunos então, nenhuma instituição aceita, nenhuma empresa aceita. [...] eu volto a dizer, com tantos alunos em sala de aula é impossível né. Eu não tenho habilidade para lidar com metodologias ativas com tantos alunos, mais ativas né, com tantos alunos em sala de aula” (Professora Isabela, Mulher, Geração X, UFPR).

Dentro das universidades, outro fator inibidor relatado pelos professores é o Processo burocrático. As reclamações encontradas giram em torno da dificuldade de fazer alguma atividade fora da universidade com o aluno, da necessidade de autorizações e da demora na liberação de recursos.

“As metodologias ativas baseadas no campo, tipo visita a empresa, eu acabo não gostando, porque o processo burocrático de tirar o aluno da UFPR pra levar a uma empresa é complicado, e aí a gente precisa de algumas autorizações, então dificulta um pouco” (Professor Benjamin, Homem, Geração X, UFPR).

“[...] eu tenho um projeto de pesquisa, eu tinha verba para comprar dois computadores e eu demorei quase um ano para conseguir comprar esses computadores. [...] Aí, tinha verba pra comprar livro, eu queria comprar um livro pros meus alunos. Os meus alunos terminaram e o livro chegou depois que eles praticamente terminaram. [...] o que me impede de fazer mais as coisas aqui, é que você tem muita gente, muita gente mesmo te impede de fazer as coisas né. Você tem a estrutura, mas você esbarra em muita coisa. Burocracias.” (Professora Valentina, Mulher, Geração X, UEM).

Por último, encontramos mais um fator relatado pelos professores como inibidor da utilização de metodologias ativas. A realização de atividades práticas na área contábil, depende muito da Disponibilidade das empresas para aceitar a realização de uma visita técnica, por exemplo, e para responder aos contatos dos professores.

“[...] eu já tinha tentado no ano retrasado, mas eles demoraram um monte pra responder e depois falaram que não” (Professora Valentina, Mulher, Geração X, UEM).

“Porque ir pra empresas, eu tenho cento e, quase 130 alunos na graduação. É impossível a gente fazer uma visita técnica, um caso prático. Porque com 130 alunos então, nenhuma instituição aceita, nenhuma empresa aceita” (Professora Isabela, Mulher, Geração X, UFPR).

“O esforço seria bem grande né, de conseguir empresas, ter que levá-los até lá” (Professora Helena, Mulher, Geração Y, UFPR).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a realização deste estudo nos possibilitou a identificação de fatores que favorecem ou inibem o uso de metodologias ativas no ensino da contabilidade pela visão dos docentes de Ciências Contábeis de IES públicas do Paraná. Para isso, realizei, com o auxílio do *software* ATLAS.ti®, a análise Hermenêutica-Dialética nos dados coletados. Análise esta, por meio da qual identificamos as metodologias utilizadas pelos docentes no ensino da contabilidade, identificamos também qual o conhecimento desses docentes sobre as metodologias ativas e por fim, conseguimos capturar motivos e/ou justificativas do uso ou do não uso metodologias ativas no ensino da contabilidade.

Como principais resultados, conseguimos confirmar os achados de Blankley et al. (2017), Madureira et al. (2011) e Mazzioni (2013), de que as metodologias tradicionais ainda são as mais utilizadas no ensino da contabilidade, sobretudo, pela aula expositiva. Na análise por Gênero, as metodologias ativas mais apontadas pelos Homens, foram Caso de ensino e Debate. Já as Mulheres se referiram mais a utilização de Filmes.

Corroborando com as afirmações de Perrenoud (2001), 50% dos professores entrevistados tem conhecimento limitado sobre as metodologias ativas, em muitos casos até confundindo uma com a outra. Por último, a respeito dos fatores que podem motivar ou não o uso de metodologias ativas, encontrei 14 fatores ao todo e dentre os mais citados, estão Motivação do aluno, Conteúdo da aula, o Perfil dos alunos e a Infraestrutura e recursos da universidade.

A respeito dos fatores que influenciam o uso ou o não uso das metodologias ativas no ensino da contabilidade, além daqueles preconizados pela literatura, descobrimos alguns fatores, ainda não encontrados anteriormente reportados na análise, dos quais destaco: Conhecimento sobre metodologias ativas, Esforço para a utilização e Processo burocrático. Adicionalmente, a respeito das metodologias utilizadas, um achado interessante que podemos observar, foi a utilização do *Pecha Kucha*, do *Ignite Talk*, do *Podcast* e do Contrato didático, metodologias que não foram mencionadas pelos autores do referencial teórico.

Em termos de validade externa, os resultados que encontramos, podem representar uma limitação, devido a concentração das entrevistas em 4 universidades, bem como do número de entrevistados. Fatores como a infraestrutura, recursos, perfil do aluno, perfil do corpo docente, entre outros, podem variar em outras regiões, bem como se a instituição é pública ou privada, etc, podendo gerar resultados diferentes.

Como sugestão para futuras pesquisas, acredito que os achados aqui revelados, podem favorecer a construção de instrumentos para coleta de dados com vistas a pesquisas de natureza quantitativas neste mesmo tema. Também recomendo pesquisas com abordagem metodológica similares a esta, em outras regiões, em instituições públicas e/ou privadas, afim de confirmar ou confrontar estes resultados.

REFERÊNCIAS

- Alencar, T. de O. S. (2008). *Acesso do usuário à assistência farmacêutica no município de Santo Antônio de Jesus - BA* (Dissertação de Mestrado, Departamento de Saúde, Universidade Estadual de Feira de Santana).
- Alencar, T. de O. S., Nascimento, M. A. A. do, & Alencar, B. R. (2012). Hermenêutica dialética: uma experiência enquanto método de análise na pesquisa sobre o acesso do usuário à assistência farmacêutica. *Revista Brasileira Em Promoção Da Saúde*, 25(2), 243–250. <https://doi.org/10.5020/18061230.2012.p243>
- Almeida, A. F. M., Mendonça, W. S., Nganga, C. S. N., & Soares, M. A. (2015). Estratégias de Ensino Aplicadas à Educação Contábil: um estudo sob a percepção dos docentes. *Anais Do Congresso UFSC de Controladoria e Finanças*, VI, 1–18. <https://doi.org/10.15713/ins.mmj.3>
- Alves, F. (2014). *Gamification: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática*. São Paulo: DVS Editora.
- Ameen, E. C., & Guffey, D. M. (2017). A Citation Analysis and Review of Research Issues and Methodologies in Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations. In *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations*, 21, 1–25. <https://doi.org/10.1108/S1085-462220170000021002>
- Araújo, A. M. P. de, Santana, A. L. A., & Ribeiro, E. M. S. (2009). Fatores que afetam o processo de ensino no curso de ciências contábeis: um estudo baseado na percepção dos professores. *Anais Do Congresso Anpcont, III*. São Paulo.
- Arya, A. (2011). A Note on Teaching the Effective Interest Method Related Problems in Accounting. In *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations*, 21, 97–116. [https://doi.org/10.1108/S1085-4622\(2011\)0000012007](https://doi.org/10.1108/S1085-4622(2011)0000012007)
- Assis, M. M. A., & Jorge, M. S. B. (2010). Métodos de análise em pesquisa qualitativa. In J. S. da S. Santana & M. A. A. do Nascimento (Eds.), *Pesquisa: métodos e técnicas de conhecimento da realidade Social*, 139–159. Feira de Santana: UEFS Editora.
- Baird, K. M., & Narayanan, V. (2010). The effect of a change in teaching structure on student performance. *Asian Review of Accounting*, 18(2), 148–161. <https://doi.org/10.1108/13217341011059408>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2016). *Sala de Aula Invertida. Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC.
- Blankley, A. I., Kerr, D., & Wiggins, C. E. (2017). The state of accounting education in business schools: An examination and analysis of active learning techniques. In *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations*, 21, 101–124. <https://doi.org/10.1108/S1085-462220170000021004>
- Bourner, T. (1997). Teaching methods for learning outcomes. *Education + Training*, 39(9), 344–348. <https://doi.org/10.1108/00400919710192377>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Burgoyne, J., & Stuart, R. (1978). Teaching and Learning Methods in Management Development. *Personnel Review*, 7(1), 53–58.

- Camargo, C., & Oliveira, M. F. de. (2018). Painel integrado: envolvendo todos individualmente. In Leal, E. A., Miranda, G. J. & Casa Nova, S. P. de C. (Eds.), *Revolucionando a Sala de Aula. Como Envolver o Estudante Aplicando as Técnicas de Metodologias Ativas de Aprendizagem*, 187–200. São Paulo: Atlas.
- Cardoso, M. F., Batista-dos-Santos, A. C., & Alloufa, J. M. de L. (2015). Sujeito, Linguagem, Ideologia, Mundo: Técnica Hermenêutico-Dialética Para Análise De Dados Qualitativos De Estudos Críticos Em Administração. *Revista de Administração FACES Journal*, 14(2), 74–93.
- Catrinck, A. W. P. M., Santos, I. O., Santiago, W. de P., & Lopes, M. A. S. (2017). Análise das estratégias de ensino utilizadas nos cursos de ciências contábeis e administração da unimontes na visão dos discentes. *Anais Do Congresso UFU de Contabilidade*, 1–15. Uberlândia.
- Celestino, É. J. M. (2014). *Problem-based-learning (PBL) nos cursos de ciências contábeis das instituições de ensino superior (IES) de NATAL, RN* (Monografia, Departamento de Ciências Contábeis, Universidade Federal do Rio Grande do Norte).
- Chamizo-Gonzalez, J., Cano-Montero, E. I., Urquia-Grande, E., & Muñoz-Colomina, C. I. (2015). Educational data mining for improving learning outcomes in teaching accounting within higher education. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 32(5), 272–285. <https://doi.org/10.1108/IJILT-08-2015-0020>
- Chu, L., & Libby, T. (2010). Writing mini-cases: An active learning assignment. *Issues in Accounting Education*, 25(2), 245–265. <https://doi.org/10.2308/iace.2010.25.2.245>
- Coimbra, C. L. (2018). A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freiriana. In Leal, E. A., Miranda, G. J. & Casa Nova, S. P. de C. (Eds.), *Revolucionando a Sala de Aula. Como Envolver o Estudante Aplicando as Técnicas de Metodologias Ativas de Aprendizagem*, 256. São Paulo: Atlas.
- Colauto, R. D., Silva, O. L. da, Tonin, J. M. da F., & Martins, S. P. (2018). Filmes no processo de ensino e aprendizagem. In Leal, E. A., Miranda, G. J. & Casa Nova, S. P. de C. (Eds.), *Revolucionando a Sala de Aula. Como Envolver o Estudante Aplicando as Técnicas de Metodologias Ativas de Aprendizagem*, 125–140. São Paulo: Atlas.
- Coram, P. (2005). Active Learning in Accounting: A Case Study in Preaching to the Unconverted. *Accounting Research Journal*, 18(1), 13–20. <https://doi.org/10.1108/10309610580000671>
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativos, Quantitativos e Misto* (3rd ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Diesel, A., Baldez, A., & Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268–288. <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>
- Domingues, G. (2016). *Andragogia de Jesus. A Metodologia de Ensino que Transformou o Processo Educativo*. Curitiba: A. D. Santos.
- Espejo, M. M. dos S. B., Cruz, A. P. C. da, Walter, S. A., & Gassner, F. P. (2009). Campo de pesquisa em contabilidade: uma análise de redes sob a perspectiva institucional. *Revista de Educação e Pesquisa Em Contabilidade (REPeC)*, 45–71.
- Flick, U. (2009). *Qualidade na pesquisa qualitativa* (1st ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (51a ed.).

- Frezatti, F., Martins, D. B., & Mucci, D. M. (2018). Ampliando os Benefícios do PBL: Um “Bom” Problema. *Revista de Educação e Pesquisa Em Contabilidade (REPeC)*, 12(2). <https://doi.org/10.17524/repec.v12i2.1803>
- Frezatti, F., Martins, D. B., Mucci, D. M., & Lopes, P. A. (2018). *Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): uma solução para a aprendizagem na área de negócios*. São Paulo: GEN-Atlas.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research: an Introduction* (7th ed.). Allyn & Bacon.
- Gallego, A. C., Anes, J. A. D., Atoche, M. T. D., Borreguero, J. J. H., & Gavira, R. L. (2015). Diseño y validación de un cuestionario que mide la percepción de efectividad del uso de metodologías de participación activa (CEMPA). El caso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPrj) en la docencia de la contabilidad. *Revista Innovar*, 25(58), 143–158. <https://doi.org/10.15446/innovar.v25n58.52439>. CITACI
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed.
- Gil, A. C. (1997). *Metodologia do ensino superior* (3a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa* (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2018). *Didática do Ensino Superior* (2a ed.). São Paulo: Atlas.
- Goodwin, D. R. (2013). Blending traditional and constructivist teaching: How one teacher goes about it in a U.S. Middle school mathematics classroom. In *Advances in Research on Teaching* (Vol. 19). [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000019026](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000019026)
- 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*, 10(4), 380–397.
- Huber, M., Law, D., & Khallaf, A. (2017). Active Learning Innovations In Introductory Financial Accounting. *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations*, 21, 125–167.
- Ibrahim, M., Khairudin, N., & Salleh, D. (2018). Innovation of flipped learning encouraging better communication and critical thinking skills among accounting students. *1st International Conference on Green and Sustainable Computing, ICoGeS 2017*, 1019(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1019/1/012089>
- Knowles, M. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy*.
- Knowles, M. (1985). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Krüger, L. M. (2013). *Método tradicional e Método construtivista de ensino no processo de aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina contabilidade III do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- 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), 1–18.
- Leal, E. A., Medeiros, C. R. de O., & Ferreira, L. V. (2018). O uso do método de caso de ensino na educação na área de negócios. In Leal, E. A., Miranda, G. J. & Casa Nova, S. P. de C. (Eds.),

Revolucionando a Sala de Aula. Como Envolver o Estudante Aplicando as Técnicas de Metodologias Ativas de Aprendizagem, 93–104. São Paulo: Atlas.

Leal, E. A., Miranda, G. J., & Casa Nova, S. P. de C. (2018). *Revolucionando a Sala de Aula. Como Envolver o Estudante Aplicando as Técnicas de Metodologias Ativas de Aprendizagem*. Atlas.

Leal, E. A., & Oliveira, R. L. de. (2018). O método de estudo de caso aplicado no ensino em cursos de pós-graduação em ciências contábeis. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 15(35). <https://doi.org/10.5007/%X>

Lento, C. (2016). Promoting active learning in introductory financial accounting through the flipped classroom design. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(1), 72–87. <https://doi.org/10.1108/JARHE-01-2015-0005>

Madureira, N. L., Succar Junior, F., & Gomes, J. S. (2011). Estudo sobre os métodos de ensino utilizados nos cursos de ciências contábeis e administração da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ): a percepção de docentes e discentes. *Revista de Informação Contábil*, 5(2), 43–63.

Malusá, S., Melo, G. F., & Bernardino Júnior, R. (2018). Seminário: da técnica de ensino à polinização de ideias. In Leal, E. A., Miranda, G. J. & Casa Nova, S. P. de C. (Eds.), *Revolucionando a Sala de Aula. Como Envolver o Estudante Aplicando as Técnicas de Metodologias Ativas de Aprendizagem*, 65–76. São Paulo: Atlas.

Manuel, K. B., Silva, A. C. R. da, Cruz, T. S. da, & Cavalcanti, I. T. do N. (2016). Metodologias de ensino em contabilidade: percepção de discentes brasileiros e angolanos. *Anais Do Congresso UNB de Contabilidade e Governança, II*. Brasília.

Marin, M. J. S., Lima, E. F. G., Paviotti, A. B., Matsuyama, D. T., Silva, L. K. D. da, Gonzalez, C., ... Ilias, M. (2010). Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(1), 13–20. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000100003>

Marion, J. C., Garcia, E., & Cordeiro, M. (1999). Discussão sobre metodologias de ensino aplicáveis à Contabilidade. *Contabilidade Vista & Revista*, 10(1), 28–33.

Marques, A. V. C., Miranda, G. J., & Mamede, S. de P. N. (2018). Storytelling: aprendizado de longo prazo. In Leal, E. A., Miranda, G. J. & Casa Nova, S. P. de C. (Eds.), *Revolucionando a Sala de Aula. Como Envolver o Estudante Aplicando as Técnicas de Metodologias Ativas de Aprendizagem*, 169–186. São Paulo: Atlas.

Marshall, P. D., Dombrowski, R. F., Garner, R. M., & Smith, K. J. (2010). The accounting education gap: faculty perspectives. *The CPA Journal*, 80(6), 6–10.

Martins, D. B., & Espejo, M. M. D. S. B. (2015). *Problem Based Learning - Pbl No Ensino De Contabil*. São Paulo: Atlas.

Martins, J. D. M. (2017). *Contribuição da metodologia Problem-Based Learning (PBL) para o desenvolvimento das habilidades e competências requeridas ao profissional contábil*. Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Matherly, M., & Burney, L. L. (2013). Active learning activities to revitalize managerial accounting principles. *Issues in Accounting Education*, 28(3), 653–680. <https://doi.org/10.2308/iace-50465>

- 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.
- Medeiros, C. R. de O., & Queiroz, Z. C. L. S. (2018). Ensenando o ambiente de negócios: a representação teatral como técnica pedagógica. In Leal, E. A., Miranda, G. J. & Casa Nova, S. P. de C. (Eds.), *Revolucionando a Sala de Aula. Como Envolver o Estudante Aplicando as Técnicas de Metodologias Ativas de Aprendizagem*, 141–152. São Paulo: Atlas.
- Michaelsen, L. K., & Sweet, M. (2011). Team-Based Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(128), 41–51. <https://doi.org/10.1002/tl.467>
- Minayo, M. C. de S. (2014). *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em saúde* (14a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Minayo, M. C. de S., Assis, S. G. de, & Souza, E. R. de. (2005). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ.
- Minayo, M. C. de S., & Deslandes, S. F. (2002). *Caminhos do pensamento: epistemologia e método*. <https://doi.org/10.7476/9788575414118>
- Miranda, A. B. de. (2018). O estudo é dirigido, mas o aluno é o piloto! In Edvalda Araújo Leal, G. J. Miranda, & S. P. D. C. Casa Nova (Eds.), *Revolucionando a Sala de Aula. Como Envolver o Estudante Aplicando as Técnicas de Metodologias Ativas de Aprendizagem*, 77–92. São Paulo: Atlas.
- Moura, M. F. de, Pereira, N. A., & Souza, S. T. de. (2018). Debate: uma técnica de ensino voltada à pluralidade de pontos de vista. In Edvalda Araújo Leal, G. J. Miranda, & S. P. D. C. Casa Nova (Eds.), *Revolucionando a Sala de Aula. Como Envolver o Estudante Aplicando as Técnicas de Metodologias Ativas de Aprendizagem*, 53–64. São Paulo: Atlas.
- Nagib, L. de R. C., & Silva, D. M. da. (2018). A relação entre a adoção de metodologias ativas, ciclo de vida docente e qualificação docente no ensino de contabilidade. *Anais Do Congresso Anpcont, XII*. João Pessoa.
- Nganga, C. S. N., & Miranda, G. J. (2018). Ensino e pesquisa: duas faces de uma mesma moeda. In Leal, E. A., Miranda, G. J. & Casa Nova, S. P. de C. (Eds.), *Revolucionando a Sala de Aula. Como Envolver o Estudante Aplicando as Técnicas de Metodologias Ativas de Aprendizagem*, 31–42. São Paulo: Atlas.
- Nganga, C. S. N., Ferreira, M. A., Mendes Neto, E. B., & Leal, E. A. (2013). Estratégias e Técnicas Aplicadas no Ensino da Contabilidade Gerencial: um estudo com docentes do Curso de Ciências Contábeis. *Anais Do Encontro de Ensino e Pesquisa Em Administração e Contabilidade, IV*, 1–16. Brasília.
- Novak, J. D. (2010). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Oliveira, A. S. de, & Campos, L. C. (2018). Grupo de Verbalização/Grupo de Observação (GV-GO). In Leal, E. A., Miranda, G. J. & Casa Nova, S. P. de C. (Eds.), *Revolucionando a Sala de Aula. Como Envolver o Estudante Aplicando as Técnicas de Metodologias Ativas de Aprendizagem*, 43–52. São Paulo: Atlas.
- Oliveira, M. M. de. (2001). Metodologia Interativa: um processo hermenêutico dialético. *Revista Interfaces Brasil/Canadá*, 1(1), 67–78. Retrieved from <http://revistabecan.com.br/arquivos/1178668221.pdf>

- Oliveira, R. M. de. (2014). *Problem Based Learning como estratégia de ensino: diagnóstico para a aplicabilidade no curso de ciências contábeis da Universidade Federal do Paraná* (Universidade Federal do Paraná). <https://doi.org/10.1192/bjp.205.1.76a>
- Pereira, I. V., & Silva, C. A. T. (2018). Aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino para a contabilidade: habilidades intelectuais da taxonomia do domínio cognitivo. *Revista Ambiente Contábil*, 10(1), 54. <https://doi.org/10.21680/2176-9036.2018v10n1ID12296>
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças : fragmentos de uma sociologia do fracasso* (2a ed.).
- Plebani, S., & Domingues, M. J. de S. (2009). A utilização dos métodos de ensino: uma análise em um curso de administração. *Revista ANGRAD*, 10(2), 53–72.
- Ribeiro, H. C. M. (2013). Características Da Produção Veiculada Na Revista De Educação E Pesquisa Em Contabilidade No Período De 2007 a 2012. *Revista de Educação e Pesquisa Em Contabilidade (REPeC)*, 7(4), 424–443. <https://doi.org/10.17524/repec.v7i4.973>
- Rollo, L. F., & Pereira, A. C. (2003). Análise do processo educacional contábil sob o prisma de seus elementos de maior relevância. *Revista Brasileira de Contabilidade*, 142, 49–57.
- Santos, R. V. dos. (2003). “Jogos de empresas” aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 14(31), 78–95.
- Santos, N. de A. (2018). Prática de campo: desenvolvendo uma atitude científica nos estudantes. In Leal, E. A., Miranda, G. J. & Casa Nova, S. P. de C. (Eds.), *Revolucionando a Sala de Aula. Como Envolver o Estudante Aplicando as Técnicas de Metodologias Ativas de Aprendizagem*, 201–214. São Paulo: Atlas.
- Seixas, E. P. de A., Araújo, M. V. P. de, Brito, M. L. de A., & Fonseca, G. F. (2017). Dificuldades E Desafios Na Aplicação De Metodologias Ativas No Ensino De Turismo: Um Estudo Em Instituição De Ensino Superior. *Turismo - Visão e Ação*, 19(3), 566. <https://doi.org/10.14210/rtva.v19n3.p566-588>
- Silva, C. M. (2018). *Análise da efetividade da aprendizagem baseada em projetos no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes no ensino superior de contabilidade*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Silva, J. B. da, Andrade, M. H., Oliveira, R. R. de, Sales, G. L., & Alves, F. R. V. (2018). Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. *Revista Thema*, 15(2), 780–791. <https://doi.org/10.15536/thema.15.2018.780-791.838>
- Silva, S. C. da, Colle, F. E. S., Cavichioli, D., & Souza, R. F. de. (2018). Aprendizado e desenvolvimento de habilidades no curso de Contabilidade: uma pesquisa-ação com o método Team-Based Learning (TBL). *Enfoque: Reflexão Contábil*, 37(3), 1. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v37i3.39579>
- Soares, M. A., Botinha, R. A., Casa Nova, S. P. de C., Soares, S. V., & Bulaon, C. (2018). Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem-Based Learning (PBL): podemos contar com essa alternativa? In Leal, E. A., Miranda, G. J. & Casa Nova, S. P. de C. (Eds.), *Revolucionando a Sala de Aula. Como Envolver o Estudante Aplicando as Técnicas de Metodologias Ativas de Aprendizagem*, 105–124. São Paulo: Atlas.
- Sousa, E. G. de, & Leal, E. A. (2018). Visita técnica: uma viagem pela teoria-prática-ensino-aprendizagem. In Leal, E. A., Miranda, G. J. & Casa Nova, S. P. de C. (Eds.), *Revolucionando a Sala de Aula. Como Envolver o Estudante Aplicando as Técnicas de Metodologias Ativas de Aprendizagem*, 256. São Paulo: Atlas.

Souza, L. N. de, & Casa Nova, S. P. de C. (2018). O role-play (jogo de papéis) aplicado no ensino e aprendizagem. In Leal, E. A., Miranda, G. J. & Casa Nova, S. P. de C. (Eds.), *Revolucionando a Sala de Aula. Como Envolver o Estudante Aplicando as Técnicas de Metodologias Ativas de Aprendizagem*, 153–168. São Paulo: Atlas.

Steadman, M. E., & Green, R. F. (1995). Implementing accounting education change: bringing accounting graduates into the management mainstream. *Managerial Auditing Journal*, 10(3), 3–7. <https://doi.org/10.1108/02686909510079657>

Sugahara, S., & Dellaportas, S. (2018). Bringing active learning into the accounting classroom. *Meditari Accountancy Research*. <https://doi.org/10.1108/MEDAR-01-2017-0109>

Wilson, C. (2013). *Brainstorming and beyond: a user-centered design method*. Newnes.

Yin, R. K. (2016). *Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim*. Porto Alegre: Penso.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada METODOLOGIAS ATIVAS, PORQUE SIM OU POR QUE NÃO? FATORES QUE FAVORECEM OU INIBEM O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA CONTABILIDADE, que faz parte do curso de Mestrado em Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Maringá e é orientada pelo Prof. Dr. Claudio Marques da Universidade Estadual de Maringá.

O objetivo da pesquisa é identificar que fatores podem favorecer ou inibir o uso de metodologias ativas no ensino da contabilidade por meio da percepção de docentes do curso de Ciências Contábeis de instituições de ensino superior (IES) públicas no estado do Paraná. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria por meio de uma entrevista que será gravada e transcrita.

Informamos que poderão ocorrer os riscos/desconfortos a seguir: desconfortos relacionados ao tempo despendido durante a entrevista; risco de faltar-lhe conhecimento relativo a alguma das questões, causando sensação de desapontamento; falta de vontade ou desconforto ao emitir sua opinião pessoal a respeito do tema em questão, tendo-a posteriormente analisada ou interpretada subjetivamente/objetivamente; risco de desconforto por ter seu discurso interpretado subjetivamente por meio de lentes teóricas críticas. Todos estes desconfortos mínimos e até remotos devem ser considerados.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins de pesquisa acadêmica, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, preservando o anonimato e assegurando assim a privacidade dos participantes. A pesquisadora poderá providenciar uma cópia da transcrição da entrevista para seu conhecimento assim que desejar.

Os benefícios esperados são: identificar possíveis motivos que influenciam o uso, ou o não uso das metodologias ativas no ensino da contabilidade; aumentar a literatura existente sobre o ensino da contabilidade e sobre o uso das metodologias ativas no ensino da contabilidade; a estimulação do crescimento das pesquisas qualitativas na contabilidade;

umentar a literatura existente sobre o uso da análise Hermenêutica-Dialética e difundir a sua utilização nas pesquisas qualitativas em contabilidade.

Ao final da pesquisa a pesquisadora poderá providenciar uma cópia do trabalho completo com os resultados e conclusões da pesquisa para seu conhecimento assim que desejar. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....
 declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pelo **Prof. Dr. Claudio Marques**.

Data: / /2019

Assinatura

Eu, **Layla Gabrielly Jardim Olivatti**, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Data: / /2019

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Layla Gabrielly Jardim Olivatti

Email: laylaolivatti@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o **Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM**, no endereço abaixo:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG, sala 4. CEP: 87020-900. Maringá-Pr.

Telefone: **(44) 3011-4444**

Email: copep@uem.br

APÊNDICE B – Quadros de Análise dos Subconjuntos por Gênero, por Geração e por Universidade, com os grupos de Núcleos de Sentido das Falas de Cada Professor

NÚCLEOS DE SENTIDO	Prof. A	Prof. B	...	SÍNTESE HORIZONTAL
Metodologias utilizadas				Convergências Divergências Complementaridades Diferenças
Conhecimento sobre Metodologias Ativas				Convergências Divergências Complementaridades Diferenças
Motivos do uso e do não uso das Metodologias Ativas				Convergências Divergências Complementaridades Diferenças
SÍNTESE VERTICAL				

Fonte: Elaborado pela autora com base em Alencar et al. (2012).

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: METODOLOGIAS ATIVAS, PORQUE SIM OU POR QUE NÃO? FATORES QUE FAVORECEM OU INIBEM O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA CONTABILIDADE

Pesquisador: CLAUDIO MARQUES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 12159419.1.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.390.330

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá. A presente pesquisa não comporta intervenção direta no corpo humano, caracterizando-se pela adoção de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, preponderando a aplicação do contido na Resolução 510/2016-CNS.

Objetivo da Pesquisa:

Apresenta como objetivo primário identificar que fatores podem favorecer ou inibir o uso de metodologias ativas no ensino da contabilidade por meio da percepção de docentes do curso de Ciências Contábeis de instituições de ensino superior (IES) públicas no estado do Paraná. Como objetivos específicos informa: a) Identificar as metodologias de ensino utilizadas pelos docentes do curso de Ciências Contábeis; b) Identificar o nível de conhecimento dos docentes do curso de Ciências Contábeis sobre as metodologias ativas de ensino; c) Capturar motivos e/ou justificativas para utilizar ou não metodologias ativas no ensino da contabilidade; d) Verificar se há divergência entre as disciplinas teóricas e práticas na adoção ou não de metodologias.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa entrevistará professores dos cursos de Ciências Contábeis de 4 Universidade Públicas Paranaenses e contará com 30 participantes com o objetivo de identificar metodologias de ensino em contabilidade e seus porquês.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de Rosto assinada pela Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis, autorização das Universidades UEM, UEL, UNIOESTE e Federal do Paraná, cronograma com início em 13/05/2019 e término previsto para 28/06/2019. Apresenta custo de R\$ 1.250,00 com financiamento próprio.

Apresenta TCLE adequado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS DO PROJETO 1315977.pdf	18/04/2019 00:24:53		Aceito
Outros	UNIOESTE.jpeg	18/04/2019 00:24:12	Layla Gabrielly Jardim Olivatti	Aceito
Outros	UFPR.jpeg	17/04/2019 19:29:24	Layla Gabrielly Jardim Olivatti	Aceito
Outros	UEM.pdf	17/04/2019 15:40:18	Layla Gabrielly Jardim Olivatti	Aceito
Outros	UEL.pdf	17/04/2019 15:33:23	Layla Gabrielly Jardim Olivatti	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.docx	16/04/2019 13:52:02	Layla Gabrielly Jardim Olivatti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	16/04/2019 13:48:25	Layla Gabrielly Jardim Olivatti	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigado	P.docx	28/03/2019 01:30:14	Layla Gabrielly Jardim Olivatti	Aceito
Folha de Rosto	Untitled_20190327_150535.PDF	27/03/2019 18:44:33	Layla Gabrielly Jardim Olivatti	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 13 de Junho de 2019

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br