

**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***Universidade Estadual de Maringá***Marguit Neumann***Universidade Estadual de Maringá***Reinaldo Rodrigues Camacho***Universidade Estadual de Maringá***Claudio Marques***Universidade Estadual de Maringá***RESUMO**

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, encontrei 14 fatores ao todo e dentre os mais citados, estão Motivação do aluno, Conteúdo da aula, Motivação do professor, Perfil dos alunos, Conhecimento sobre metodologias ativas e Infraestrutura e recursos da universidade.

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

1. INTRODUÇÃO

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).

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, Kerr, & Wiggins, 2017). 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? Sendo assim, 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.

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., 2018). 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., 2018). 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 desta pesquisa é difundir a utilização da análise Hermenêutica-Dialética nas pesquisas qualitativas em contabilidade.

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, Santana, & Ribeiro, 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:

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.

Quadro 1 - Suposições da Andragogia

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; Martins & Espejo, 2015; Rollo & Pereira, 2003).

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; 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).

Ao contrário das tradicionais, o foco das metodologias ativas é o aluno (Diesel, Baldez, & Martins, 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).

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 2).

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.	

Quadro 2 - Aspectos que podem influenciar na escolha e utilização das metodologias ativas

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.

2.3 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 Phillipe 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

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 (Quadro 3).

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

Quadro 3 - Classificação geral da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bryman (2012), Creswell (2010), Gibbs (2009), Flick (2009), Yin (2016), Gil (2017), Gall, Gall, e Borg (2003), Minayo (2014).

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. Para abranger as perspectivas dos docentes dessas instituições, selecionei as 4 IES públicas do Paraná melhor colocadas no Ranking Universitário Folha (RUF) 2018: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Após contato via email, obtive várias respostas positivas que resultaram no agendamento e realização de 24 entrevistas que compõem a amostra deste estudo.

Para a realização dessas entrevistas semiestruturadas, primeiramente, formulei o guia de entrevista com questões baseadas no objetivo da pesquisa. Com o protocolo de entrevistas e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovados pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP), em busca de coletar dados completos e pela disponibilidade dos entrevistados, optei pela realização de entrevistas qualitativas *in loco*. 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 observações de campo.

O tratamento e análise dos dados coletados ocorreram por meio da análise Hermenêutica-Dialética proposta por Minayo (2014), como uma 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.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Análise Hermenêutica-Dialética

Minayo (2014) propôs três passos principais para a operacionalização da análise: 1º Ordenação dos dados; 2º Classificação dos dados; 3º Análise final (Quadro 4).

1º ORDENAÇÃO DOS DADOS
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®. Para 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 ultimo, separei as entrevistas de acordo com as características dos entrevistados, em 3 subconjuntos de análise: por gênero (Homem/Mulher), por geração (<i>Baby Boomers</i> /Geração X/Geração Y) e por universidade (UEL/UEM/UFPR/UNIOESTE) (Alencar et al., 2012).
2º CLASSIFICAÇÃO DOS DADOS
Na primeira etapa, realizei a “leitura flutuante” para a compreensão das Estruturas de relevância e ideias centrais transmitidas pelos entrevistados. Na segunda etapa, realizei a leitura transversal do <i>corpus</i> de comunicação para a categorização dos núcleos de sentido. Os núcleos foram codificados e ligados aos fragmentos das falas correspondentes por meio do ATLAS.ti®. Os dados 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 a identificação das Convergências, Divergências, Complementaridades e Diferenças das falas (Alencar et al., 2012).
3º ANÁLISE FINAL
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).

Quadro 4 - Passos principais da análise Hermenêutica-Dialética

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

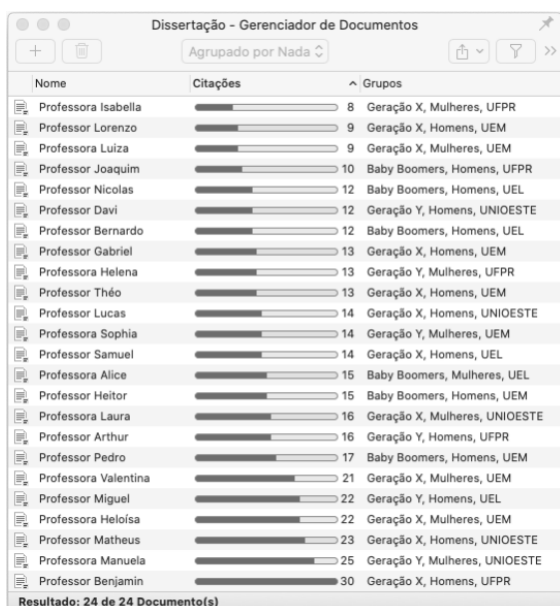


Figura 1 - Relação entre as entrevistas com o número de citações e os subconjuntos de análise
Fonte: Elaborado pela autora com o auxílio do ATLAS.ti®

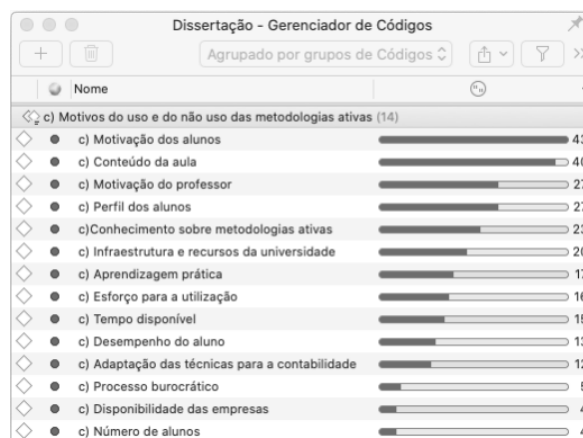


Figura 2 - Núcleos de sentido identificados na leitura dos textos gerados pelas entrevistas
Fonte: Elaborado pelos autores com o auxílio do ATLAS.ti®

4.2 Discussão Dos Resultados

Na análise desse conjunto, 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 em 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 utilizá-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 Bommers*, 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 influencia, 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. [...] 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 preparar 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 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.” (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 muitos 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. [...] 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).

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 motivos e/ou justificativas do uso ou do não uso metodologias ativas no ensino da contabilidade.

Como principais resultados, 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, Motivação do professor, Perfil dos alunos, Conhecimento sobre metodologias ativas e Infraestrutura e recursos da universidade. Além dos fatores preconizados pela literatura, descobrimos alguns, ainda não encontrados anteriormente reportados na análise, dos quais destaco: Conhecimento sobre metodologias ativas, Esforço para a utilização e Processo burocrático.

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., 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), pp. 243–250.
- 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*, Florianópolis, SC, Brasil, 6.
- 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. *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations*, 21, pp. 1–25.
- 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*. São Paulo, SP, Brasil, 3.
- 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, *Pesquisa: métodos e técnicas de conhecimento da realidade Social*. (pp. 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), pp. 148–161.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2016). *Sala de Aula Invertida. Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem*. (1. ed) 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, pp. 101–124.
- Bourner, T. (1997). Teaching methods for learning outcomes. *Education + Training*, 39(9), pp. 344–348.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4. ed.) New York: Oxford.
- Burgoyne, J., & Stuart, R. (1978). Teaching and Learning Methods in Management Development. *Personnel Review*, 7(1), pp. 53–58.
- 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), pp. 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*. Uberlândia, MG, Brasil, 2.
- Coram, P. (2005). Active Learning in Accounting: A Case Study in Preaching to the Unconverted. *Accounting Research Journal*, 18(1), pp. 13–20.
- Diesel, A., Baldez, A., & Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), pp. 268–288.
- Domingues, G. (2016). *Andragogia de Jesus. A Metodologia de Ensino que Transformou o Processo Educativo*. (1. ed.) 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), 5(4), pp. 45–71.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (51. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- 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*. (1. ed.) São Paulo: GEN-Atlas.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research: an Introduction*. (7. ed.) Boston: Allyn & Bacon.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. (1. ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (6. 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. *Advances in Research on Teaching*, 19, pp. 479-501.
- 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), pp. 380–397.
- Ibrahim, M., Khairudin, N., & Salleh, D. (2018). Innovation of flipped learning encouraging better communication and critical thinking skills among accounting students. *Journal of Physics Conference Series*, 1019(1).
- Knowles, M. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. (1. ed.) Houston: Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy*. (1. ed.) Englewood Cliffs: CAMBRIDGE Adult Education.
- Knowles, M. (1985). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. (1. ed.) 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*. Dissertação de Mestrado em Contabilidade, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- 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), pp. 1–18.
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Nova, S. P. de C. C. (2018). *Revolucionando a Sala de Aula. Como Envolver o Estudante Aplicando as Técnicas de Metodologias Ativas de Aprendizagem*. (1. ed.) São Paulo: Atlas.
- 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), pp. 43–63.
- 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*, Brasília, DF, Brasil, 2.
- 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), pp. 13–20.
- Marion, J. C., Garcia, E., & Cordeiro, M. (1999). Discussão sobre metodologias de ensino aplicáveis à Contabilidade. *Contabilidade Vista & Revista*, 10(1), pp. 28–33.
- Martins, D. B., & Espejo, M. M. D. S. B. (2015). *Problem Based Learning - Pbl No Ensino De Contabil.* (1. ed.) 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.* Tese de Doutorado em Ciências Contábeis, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.
- 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), pp. 93–109.
- Minayo, M. C. de S. (2014). *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em saúde.* (14. ed.) São Paulo: Hucitec.
- Minayo, M. C. de S., & Deslandes, S. F. (2002). *Caminhos do pensamento: epistemologia e método.* (1. ed.) Rio de Janeiro: Fiocruz.
- 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*, João Pessoa, PB, Brasil, 12.
- Oliveira, M. M. de. (2001). Metodologia Interativa: um processo hermenêutico dialético. *Revista Interfaces Brasil/Canadá*, 1(1), pp. 67–78.
- 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.* Dissertação de Mestrado em Contabilidade, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças : fragmentos de uma sociologia do fracasso.* (2. ed.) Porto Alegre: Artmed.
- 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), pp. 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), pp. 424–443.
- 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, pp. 49–57.
- 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), pp. 566–588.
- Steadman, M. E., & Green, R. F. (1995). Implementing accounting education change: bringing accounting graduates into the management mainstream. *Managerial Auditing Journal*, 10(3), pp. 3–7.
- Sugahara, S., & Dellaportas, S. (2018). Bringing active learning into the accounting classroom. *Meditari Accountancy Research*.