

**Um Panorama do Uso de Métodos Ativos no Ensino da Contabilidade em Instituições Federais nas Regiões Nordeste e Metropolitana do Pará**

**LEONARDO FIRMIANO DA SILVA**

*Universidade Federal Rural da Amazônia*

**LUCIANA DA SILVA MORAES SARDEIRO**

*Universidade Federal Rural da Amazônia*

**PAULO VITOR SOUZA DE SOUZA**

*Universidade de Brasília*

**Resumo**

Metodologias ativas são atividades desenvolvidas em sala de aula que tem como intuito aproximar o discente da prática, por meio da exposição de problemáticas que levem o acadêmico a um maior desenvolvimento do conhecimento. Portanto, o presente artigo teve como objetivo identificar a frequência do uso das metodologias ativas por parte dos professores do curso de ciências contábeis das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas das mesorregiões Nordeste e Metropolitana do Estado do Pará. Para tanto, foi aplicado um questionário aos docentes das referidas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Os municípios que possuem o curso de Ciências Contábeis em IFES públicas são: Belém, Capanema e Tomé-Açu, sendo que em Belém o curso é ofertado pela UFPA e em Capanema e Tomé-Açu pela UFRA. A amostra deste estudo compreende 67 professores de ciências contábeis ativos que lecionam nas respectivas IFES. A frequência declarada pelos docentes acerca do uso das metodologias ativas situa-se entre 1 e 2 vezes em um período de dois anos, sendo as aulas essencialmente expositivas. Foi diagnosticado ainda o uso intensivo de provas e seminários no processo de avaliação dos estudantes. O uso de recursos tecnológicos em sala de aula ou como ferramenta de apoio ao ensino e aprendizagem ocorre com pouca frequência. Diante dos dados é possível afirmar que há indícios de que as metodologias ativas são utilizadas como um complemento aos métodos passivos. Este estudo apresenta contribuições que podem servir de base a outras investigações acerca da educação contábil e sobre o papel da universidade enquanto protagonista da condução do conhecimento, especialmente diante dos desafios educacionais enfrentados pela região norte do país.

**Palavras chave:** Metodologias Ativas, Docentes, Ciências Contábeis.

## 1 Introdução

As constantes mudanças na contabilidade, junto às exigências do mercado por profissionais críticos e com conhecimento para tomada de decisões, fundamentam a necessidade de verificar as práticas pedagógicas de ensino nas Instituições de Ensino Superior (IES), em especial no curso de Ciências Contábeis (Silva, Santos, Cordeiro Filho & Bruni, 2014).

Dados estatísticos do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) revelam que o estado do Pará tem uns dos mais baixos níveis de aprovação no exame de suficiência, em 2017 somente 12,52% dos inscritos foram aprovados. Tal prova exige dos bacharéis capacidade intelectual, conhecimentos teórico e prático para desenvolvimento da atividade contábil. Diante deste cenário é necessário identificar se as metodologias de ensino utilizadas nos cursos de ciências contábeis no Pará têm influenciado esses maus resultados, pois a prática pedagógica pode ser um diferencial na formação de um profissional (Martins, Vasconcelos & Monte, 2009).

Para Kraemer (2005) o principal desafio das IES, em relação a Educação Contábil, é adequar métodos de ensino capazes de satisfazer as necessidades dos alunos. Portanto, as universidades devem ultrapassar o ensino puramente técnico, aproximando o discente à realidade, desenvolvendo aptidões humanas, tais como criatividade, flexibilidade, relacionamento interpessoal, entre outras (Kraemer, 2005). Contudo, surgem discussões no meio educacional quantos aos novos métodos de aprendizagem, sobressaindo-se no Brasil as Metodologias Ativas. Para Campos e Sobral (2011), as Metodologias Ativas são concepções educativas que geram processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivo, no qual o discente é o centro do método.

Para Berbel (2011), a participação do aluno nesses novos métodos de aprendizagem é condição essencial para liberdade e autonomia na tomada de decisões, preparando-se para o exercício profissional futuro. Cabendo ao professor, portanto, explorar ao máximo as Metodologias Ativas para desenvolvimentos dos alunos (Berbel, 2011).

Rodrigues e Araújo (2007), Soares (2008), Siqueira, Batista, Morch e Batista (2009) e Benjamin Jr. e Casa Nova (2012), demonstram em seus achados a necessidade de trabalhos que enfoquem as metodologias ativas sob diferentes esferas, os estudos das metodologias em si, os estudos que retratem os aspectos que envolvem os docentes e o uso das metodologias ativas e investigações que também enfoquem as dimensões discentes acerca do seu aprendizado.

Como base nos motivos expostos acima o presente trabalho tem como questão norteadora de pesquisa, investigar: **Qual a frequência do uso das metodologias ativas por partes dos professores do curso de ciências contábeis nas IES das Mesorregiões Nordeste e Metropolitana do Pará?**

O objetivo geral do estudo é identificar a frequência do uso de metodologias ativas por parte dos professores do curso de ciências contábeis nas IES das Mesorregiões Nordeste e Metropolitana do Pará. Como objetivos secundários o estudo buscou verificar a intensidade uso de recursos tecnológicos como estratégia pedagógica por parte dos docentes; diagnosticar as práticas pedagógicas de modo a inferir sobre a predominância de práticas ativas ou passivas; identificar os instrumentos utilizados para realização do processo de avaliação do desempenho dos alunos.

O educador tem a atribuição de escolher os métodos de ensino que irá utilizar em sala de aula e gerenciar o processo de aprendizagem (Perrenout, 2000). Portanto, esse estudo motiva-se a investigar a utilização de métodos inovadores no ensino é importante tanto para comunidade acadêmica quanto para o contexto social, pois a inserção de metodologias

inovadoras potencialmente permite, segundo Silva e Scapin (2011), estimular o estudante a se tornar protagonista do seu aprendizado. De acordo com os aduzidos autores contribuem para a ação, reflexão e ação que integram o processo de formação e atuação prática dos educandos (Silva & Scapin, 2011, p. 540).

Montes *et al.* (2011) e Neves Júnior, Simões e Almeida (2010), para além do domínio dos conteúdos pertinentes às matérias, os docentes necessitam de habilidades e competências que permitam a transposição didática dos conteúdos a serem ensinados. Assim, o estudo das Metodologias Ativas na Educação Contábil (MAEC), podem contribuir com o entendimento da realidade regional, conduzindo à verificação das estratégias utilizadas pelos docentes na região do estudo.

O atual mercado de trabalho exige um profissional contábil com qualidades como capacidade de tomar as melhores decisões, comunicação eficaz, raciocínio analítico, constante atualização dos conhecimentos, iniciativa e resolução de problemas pois o profissional que apenas elabora demonstrações contábeis e obrigações legais já não atende as demandas atuais do mercado de trabalho. Conforme estabelece a *International Education Standard 3 (IES)*, do *International Federation of Accountants (IFAC)*, esta norma rege que o profissional contábil deve adquirir no mínimo cinco habilidades para desenvolvimento da profissão, são elas: (a) Habilidades Intelectuais; (b) Habilidades Técnicas e Funcionais; (c) Habilidades Pessoais; (d) Habilidades Interpessoais e de Comunicação; e (e) Habilidades de Gerenciamento Organizacional e de Negócios (IFAC, 2012).

Para formar um profissional com é determinante o tipo de metodologias de ensino utilizada na formação destes profissionais. Dessa forma habilidades intelectuais, técnicas-funcionais, pessoais, interpessoais e de comunicação além das habilidades de gerenciamento organizacional dos negócios são necessárias para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para além dos métodos tradicionais de ensino. Assim, estudos que descrevam o uso das metodologias de ensino praticados nas academias de ciências contábeis, em especial na região norte é relevante, haja vista, a escassez de estudos na literatura vigente que realize tal descrição nas referidas instituições.

O presente trabalho poderá conduzir a importantes reflexões sobre o uso das metodologias ativas. Além, de propiciar as instituições pesquisadas a discussão de novos métodos de ensino, e incentivar os professores a usar em sala de aula.

## 2 Plataforma Teórica

### 2.1 Metodologias ativas

As Metodologias Ativas são atividades desenvolvidas em sala de aula que visam aproximar o aluno da prática, através da exposição de problemáticas que leve o estudante a pensar e se posicionar diante da situação, agregando maior conhecimento e desenvolvimento do discente (Mitre *et al.*, 2008).

Sardeiro e Souza (2018) explanam que as metodologias ativas são ancoradas em teorias cognitivas como o construtivismo que concebe que o conhecimento é construído ativamente pelos alunos em vez de ser transmitido pelo professor; os alunos são construtores do seu próprio conhecimento. O conhecimento é ressignificado em um processo de cooperativo e interativo de discussões e negociações consigo e com a realidade que o cerca. (Teo *et al.*, 2008). Daí a crítica de Freire (1967) e Dewey (1959) ao criticarem a educação depositária e passiva, pois o conhecimento se dá de forma dialógica em interação com o meio (Sardeiro & Souza, 2018).

Berbel (2011) explica que as atividades, baseadas em situações reais ou simuladas, estimulam o processo de aprendizagem dos alunos. Gemignani (2012), destaca que é um grande desafio a aplicação de metodologias novas que visem formar o aluno além do conhecimento técnico e tradicional, e almeje a formação do indivíduo como ser ético, crítico,

reflexivo, transformador e humanizado. Pois, tais mudanças nos métodos de ensino necessitam de transformação desde as estruturas físicas e materiais das instituições, bem como da participação institucional e governamental (Campos & Sobral, 2011).

Para Campos e Sobral (2011), as metodologias ativas exigem dos professores elaboração de estratégias pedagógicas que possibilite a participação ativa do aluno na aula, sendo importante que o professor crie ou adote diferentes modelos de ensino para aplicar nas atividades (Campos & Sobral, 2011). Quanto as instituições educacionais, precisam se adaptar as novas metodologias de ensino, mas para Moran (2015) as escolas e universidades são burocráticas, há muitas normas, leis, portarias que tornam esses órgãos resistente há mudanças. Portanto, é um entreve a introdução de novos métodos de aprendizado nesses ambientes (Guerra, 2016).

Porém, com avanço de novas tecnologias e percepção de uma rede relações dinâmicas no mundo estimulando os meios de comunicação, há necessidade de reformulação do papel social das universidades (Guerra, 2016; Mitre *et al.*, 2008).

A Tabela 1 visa demonstrar alguns dos métodos utilizados no âmbito das Metodologias Ativas e os autores que trabalharam com tal ferramenta:

Tabela 1 - Métodos Ativos e Referências.

MÉTODOS	DEFINIÇÃO	AUTORES
TBL	O Team-based learning (TBL) ou Aprendizagem Baseada em Equipe (ABE) é uma metodologia de ensino que visa construir o conhecimento através do construtivismo, onde o professor é um facilitador da aprendizagem. O método se divide na preparação e aplicação das atividades que ocorrem dentro e fora da sala de aula.	Ferreira (2018)
PBL	O Problem Based Learning (PBL) conhecido no Brasil por Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é um método centrado no aluno, inicia-se a partir de um problema real ou simulado, incentivando estimulá-los a solucionar o desafio proposto, através do desenvolvimento de habilidades, atitudes positivas e pensamento crítico.	Soares (2008)
Peer Instruction	O Peer Instruction ou Instrução pelos Colegas (IpC) consiste no estudo prévio de materiais disponibilizados pelo professor e apresentação de questões conceituais, em sala de aula, para os alunos discutirem entre si. Seu objetivo é promover a aprendizagem dos conceitos fundamentais dos conteúdos em estudo, através da interação entre os estudantes.	Araujo & Mazur (2013)
Sala de Aula Invertida	É um modelo pedagógico que transfere determinados processos para fora da aula e utiliza o tempo da aula, aliado a experiência do docente, para facilitar e potencializar processos de aquisição e prática de aprendizagem dentro da aula.	Molina (2017)
Ensino Audiovisual	Esse método possibilita a construção do conhecimento com o apoio da apresentação de imagens, fitas, filmes cinematográficos e discos fonográficos. Tal recurso é um complemento da aprendizagem dos discentes.	Gil (2008)
Método do Caso	O método de caso é uma ferramenta da qual utiliza um problema real para ser examinado na sala de aula, na qual se desenvolvem discussões que geram conhecimentos, habilidades, valores e atitudes aos participantes.	Andreu <i>et al.</i> (2004)
Jogos de Empresa	Os jogos de empresas podem ser definidos como um exercício de tomada de decisões em torno de um modelo de operação de negócios, no qual os participantes assumem o papel de administradores de uma empresa simulada.	Santos (2003)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Leal, Miranda & Casa Nova (2017) elucidam sobre a aplicabilidade dos aduzidos métodos de ensino, os quais poderão contribuir com múltiplas dimensões do desenvolvimento dos educandos a exemplo do raciocínio crítico, criatividade e inventividade, envolvimento, troca de conhecimentos dentre outros aspectos.

## 2.2 O curso de ciências contábeis, o perfil do contador e à docência

De acordo com a resolução CNE/CES 10, do Conselho Nacional de Educação (CNE), o curso de Ciências Contábeis deve integrar teoria e prática. Além, de formar um profissional com conhecimento técnico, científico, social, econômico e financeiro, tornando-o crítico-analítico para tomada de decisões (Brasil, 2004). As DCN's vigentes para o curso de Ciências trazem ainda no arcabouço normativo três grupos de conteúdos necessários a formação do Bacharel em Ciências Contábeis: Formação Básica, Formação Profissional, e Formação Teórico-Prática.

I - Compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização; II - apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas; III - revelar capacidade crítico-analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação (Brasil, 2004).

Para que haja a compreensão, o domínio das responsabilidades funcionais e a capacidade crítico-analítica demandada no inciso I, II e III, as instituições e o coletivo de profissionais que as compõem, devem propiciar um ambiente pedagógico em consonância com as atuais práticas educacionais, uma vez que os alunos mostram desinteresse pelas aulas somente ministradas de forma tradicional, de maneira passiva, conforme assinala Magalhães (2014). Para Koyama, Silva e Oliveira (2010), atualmente não se busca somente um profissional tecnicista, e sim, aquele que use seu pensamento e seja crítico-analítico na tomada de decisões, atendendo a necessidade dos clientes e usuários.

Um importante componente no exercício da docência é a formação acadêmica e a formação continuada dos profissionais. Na pesquisa realizada por Nganga, Botinha, Miranda e Leal (2016) foram identificados somente sete programas de doutorado em contabilidade para um contingente expressivo de contadores e docentes que atuam na área. Os autores chamam atenção para importância da formação docente e a formação dos futuros contadores. Os dados dos pesquisadores também ilustram a possível relação entre o desempenho abaixo da média nacional na região norte no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) aos baixos indicadores de formação *strictu sensu* na área de contabilidade na região.

Em estudo realizado por Miranda, Casa Nova e Junior (2012) evidencia-se que o interesse em educação contábil é relativamente recente, contudo a gama de autores que dissertam sobre a docência é significativa. Miranda *et al.* (2012) descrevem ainda e a importância do uso de métodos ativos na formação contábil diante das novas demandas do mundo do trabalho. Leal *et al.* (2017) descrevem a importância do envolvimento do estudante utilizando como estratégia as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem, os autores descrevem que a aprendizagem se potencializa na mediação dialética docente e discente. A aprendizagem crítica e reflexiva demanda a mediação dialógica docente e discente.

Autores como Perrenoud (2000) e Zabalza (2006) associam as competências e habilidades demandadas pela docência para além da organização e gestão das situações de aprendizagem e o seu monitoramento, assim é necessário saber trabalhar em equipe, participar da administração do espaço escolar, utilizar novas tecnologias, avaliar e refletir sobre o seu ensino, dentre outros aspectos. Saviani (2008) enfatiza a necessidade repensar a prática social docente e discente, problematizar as situações de aprendizagem em contínuo processo de aprimoramento.

## 2.3 Estudos correlatos

Em sua dissertação Soares (2008) buscou investigar a efetividade do PBL na disciplina Contabilidade Introdutória II do curso de Ciências Contábeis da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto. Após



aplicação do PBL, foi constatado que os alunos assimilaram conhecimentos no tópico estudado, desenvolveram habilidades e ganharam confiança (Soares, 2008).

Miranda (2011), distingue em sua pesquisa a formação acadêmica, pedagógica e profissional, segundo o autor, tais distinções podem influenciar no uso de métodos inovadores em sala de aula. A formação acadêmica corresponde a graduação e pós-graduação, a formação pedagógica vincula-se ao conhecimento e formação na área educacional e a formação profissional obviamente, corresponde a experiência e formação relativos ao mercado de trabalho (2011). Seus resultados encontram evidências de que a formação pedagógica tende a influenciar no uso de métodos ativos.

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

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

Nganga *et al.* (2016) objetivaram identificar as principais estratégias de ensino adotadas na área de Contabilidade Gerencial. Os estudos concluíram que não há diferença significativa entre adoção das metodologias aula expositiva, estudo dirigido, seminários, estudos de caso, debates e aulas práticas na condução da disciplina Contabilidade Gerencial.

A pesquisa de Sardeiro & Souza, (2018) é avaliado se há melhoria na performance dos acadêmicos do Curso de Ciências Contábeis com uso da *Peer Instruccion*, método de ensino e aprendizagem preconizado por Mazur no ensino da disciplina de auditoria. Os resultados sinalizam que a estratégia utilizada impactou positivamente no rendimento dos acadêmicos.

Nagib (2018) investigou a relação entre metodologias ativas, ciclo de vida docente e qualificação docente no ensino de graduação em contabilidade. Os resultados do trabalho concluem que que as variáveis que se relacionam com a adoção das categorias de metodologias ativas são o ciclo de vida docente, a qualificação profissional e a qualificação pedagógica dos docentes e que professores com maior titulação ou tempo de dedicação não são aqueles que adotam mais métodos ativos em sala de aula.

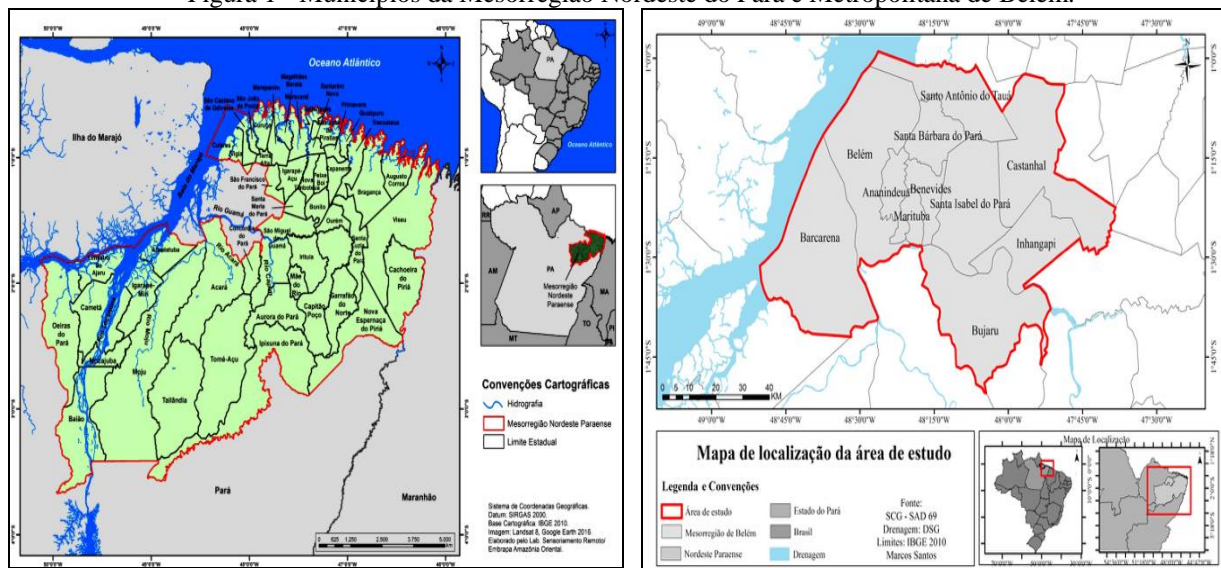
Bruni e Silva (2017), em seu estudo buscaram investigar as práticas pedagógicas dos professores de Contabilidade da Bahia, classificando-as em ativas ou passivas. Contudo, evidenciou-se um ensino essencialmente passivo na Contabilidade, com pouca participação do aluno. Além disso, constatou contradições nas respostas dos professores, o que pode indicar uso incompleto ou inadequado dos métodos, comprometendo a aprendizagem (Bruni & Silva, 2017).

## 3 Metodologia

### 3.1 Descrição do local da pesquisa

A Mesorregião Nordeste Paraense é composta por 49 (quarenta e nove) municípios, distribuídos em 5 (cinco) microrregiões – Guamá, Bragantina, Cametá, Salgado e Tomé-Açu. Que segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010) possuía uma população de 1.789.387 (Um milhão setecentos e oitenta e nove mil e trezentos e oitenta e sete) indivíduos.

Figura 1 - Municípios da Mesorregião Nordeste do Pará e Metropolitana de Belém.



Fonte: IBGE (2010) e Revista Espacios (2017).

A Mesorregião Metropolitana de Belém é formada por 11 (onze) municípios: Ananindeua, Barcarena, Belém, Benevides, Bujaru, Castanhal, Inhangapi, Marituba, Santa Bárbara do Pará, Santa Isabel do Pará e Santo Antônio do Tauá. De acordo com IBGE (2010) possuía uma população de 2.437.297 (dois milhões quatrocentos e trinta e sete mil duzentos e noventa e sete) pessoas.

Após levantamento no site E-MEC foi constatado que nas mesorregiões citadas apenas 3 (três) Municípios possuem o curso de Ciências Contábeis em IES públicas: Belém, Capanema e Tomé-Açu. Sendo que em Belém o curso é ofertado pela UFPA e em Capanema e Tomé-Açu pela UFRA.

### 3.2 População e amostra

A amostra selecionada foi não probabilística, pois a população estudada é relativamente pequena, devido ao baixo número instituições federais de ensino na região estudada e poucos cursos bacharelados em ciência contábil e, conseqüentemente, poucos professores. A população e amostra foram definidas após levantamento de dados nos sites E-MEC e das IES, foram identificados um total de 67 (sessenta e sete) professores de ciências contábeis ativos nos três centros universitários conforme tabela abaixo.

Tabela 2 - Quantidade de docentes de Ciências Contábeis UFRA e UFPA.

Município	IFES	Docentes	Amostra (Coletada)
CAPANEMA	UFRA	26	50,0%
TOMÉ-AÇU	UFRA	22	27,3%
BELÉM	UFPA	21	66,7%
<b>Total</b>	-	<b>67</b>	-

Fonte: Elaborado pelo autor

### 3.3 Instrumentos de coleta dos dados

Os instrumentos técnicos utilizados para a coleta de dados foram: questionário e pesquisa bibliográfica. Para a pesquisa bibliográfica foram utilizadas as bases de dados Scopus Web of Science e Google Acadêmico para a leitura de artigos, teses, dissertações e outros materiais bibliográficos. Quanto ao questionário foi dividido em partes, para contemplar os objetivos do presente estudo. O bloco I objetivou identificar o perfil dos respondentes, o bloco II refere-se as formas de planejamentos das aulas, o bloco III tratou das

atividades utilizadas em sala de aula, o bloco IV buscou mensurar os recursos e metodologias utilizadas em sala de aula, o bloco V buscou evidenciar Critérios utilizados para avaliação do desempenho dos alunos. A elaboração do questionário embasou-se nos estudos de Silva e Bruni (2017), o qual foi adaptado visando atender aos objetivos do estudo.

Antes de responderem aos questionários encaminhados aos docentes, estes responderam se concordavam ou não em participar da realização do estudo pela anuência ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). No TCLE foram expostos os objetivos da pesquisa, riscos, benefícios e formas de controle do risco envolvendo a pesquisa conforme preconiza a regulamentação dos estudos envolvendo seres humanos conforme normativa da Resolução 466 de 2012 no Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

### **3.4 Descrição da coleta e análise dos dados**

Os dados foram coletados através de questionários eletrônicos enviados a população estudada, utilizando para isso o Google Forms. Os e-mails foram enviados aos docentes através de listas de e-mails disponibilizadas nos sítios eletrônicos das IES ou solicitados aos Coordenadores dos cursos. Esse procedimento ocorreu de 01/10/2018 a 15/12/2018.

Para a obtenção da lista de e-mails dos docentes, assim como os e-mails individuais, foram identificados os e-mails dos coordenadores de cada curso nos sítios das IES, em seguida foi feito contato com os mesmos para a obtenção dos endereços de e-mails dos professores.

A frequência declarada acerca do uso de metodologias ativas de ensino nos cursos de ciências contábeis nas IES públicas nas regiões Nordeste e Metropolitana do Pará foi realizada com uso de questionário. As respostas foram predominantemente do tipo fechadas, com o intuito de dar mais objetividade e facilitar o processamento dos dados, permitindo mais de uma resposta ao mesmo questionamento e escolha de intensidade através de escala do tipo *Likert*, quando tal requisito for necessário. A escala de avaliação possui sete pontos, com dois extremos de intensidade, que varia de 1 a 7, onde 1 representa uma discordância total da, 4 significa neutralidade e 7 concordância total.

## **4 Resultados e Discussão dos Achados**

A amostra final foi composta por 33 professores, que significa 49% do universo de docentes que atuam no curso de Ciências Contábeis. Os resultados indicam, quanto ao gênero 18 (54,5%) são do sexo masculino e 15 (45,5%) do sexo feminino; em relação a idade 57% possui entre 30 a 40 anos, 21% entre 40 a 50 anos de idade, somente 11% entre 20 a 30 anos e 11% com idade superior a 50 anos. Os dados evidenciados demonstram que a faixa etária predominante é de docentes entre 30 a 50 anos de idade e que o gênero masculino é o mais frequente.

Quanto a escolaridade apenas 31 responderam no quesito principal graduação, observou-se que 20 (64,5%) são bacharéis em Contabilidade e os demais possuem outras graduações como Administração, Estatística, Licenciatura em Letras, psicologia; já no quesito nível mais elevado de escolaridade 33, 17 (55,5%) possuem mestrado, 11 (33,3%) são doutores, 4 (12,1%) possuem alguma especialização e apenas 1 (3%) é graduado. Quando segregado os dados da formação *stricto sensu* na área de contabilidade por localidade somente 6 docentes possuem mestrado ou doutorado neste segmento, destes 50% são mestres em contabilidade e 50% doutores, sendo que 86% dos mestres e 100% dos doutores em contabilidade estão sediados na região metropolitana de Belém. Também foi perguntado o tempo de experiência dos docentes, 20 (60,6) concentra-se na faixa de 1 a 10 anos na carreira de professor e outros 13 (39,4) possuem mais de 10 anos na docência.



Tabela 3 - Perfil dos respondentes.

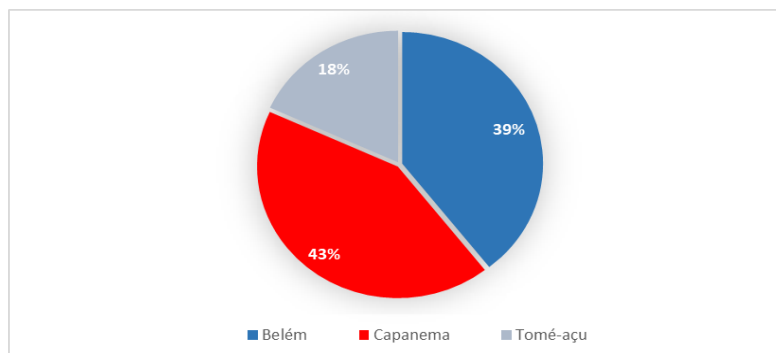
EXPERIÊNCIA DOCÊNCIA	GÊNERO		IDADE (ANOS)				NÍVEL DE ESCOLARIDADE				
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%			
<b>01/OUT</b> <b>&gt; 10</b>	20	60,6	Mas	18	54,5	20 - 30	18	57	Mestre	17	55,5
	13	39,4	Fem	15	45,5	30 - 40	7	21	Doutor	11	33,3
						50 - 60	4	11	Especial	4	12,1
						> 60	4	11	Graduado	1	3,1
<b>TOTAL</b>	33	100	Total	33	100	Total	33	100	Total	33	100

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Estudos realizados por Nganga *et al.* (2016) os achados apontam que existem somente sete programas de doutorado em contabilidade para um contingente expressivo de contadores em docentes na área. As observações dos aduzidos autores podem ser comprovadas no perfil da formação docente verificadas no nordeste do Pará, especialmente porque na região norte, inexistem programas de doutorado em contabilidade e tal fato deve se constituir como base para intervenção enquanto política pública, pois os contadores são elementos fundamentais na consolidação do estado de direito tendo em vista que a arrecadação tributária que constitui um dos elementos do estado vincula-se ao trabalho dos contadores.

Quando perguntado em qual município está situado a Instituição Federal que abriga o Curso de Ciências Contábeis em que atua, observou-se que 14 (43%) dos 33 professores exercem suas atividades no município de Capanema, 13 (39%) professores atuam em Belém e outros 6 (18%) atuam em Tomé-Açu. Conforme demonstra a Figura 2.

Figura 2 – Gráfico dos Municípios que os Professores Atuam.

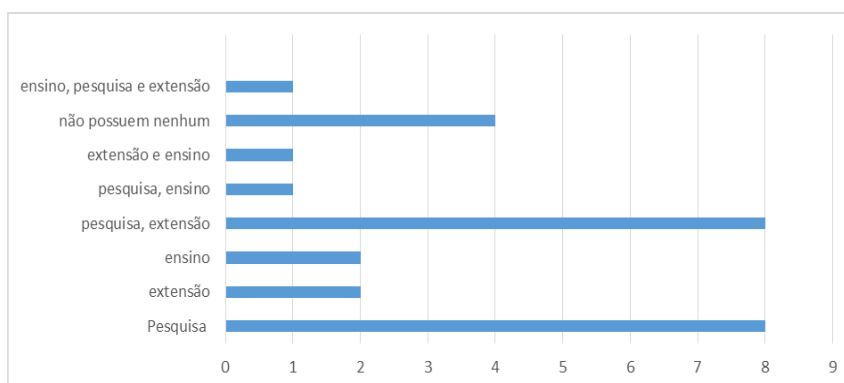


Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Possivelmente o maior número de respondentes está situado em Capanema, se deve ao fato de os pesquisadores residirem no município, porém em relação aos demais locais, Belém e Tomé-Açu, não foi possível identificar o motivo do maior número de respondentes em Belém em detrimento de Tomé-Açu.

Em seguida, foi perguntado se os professores possuem projetos de ensino, pesquisa e ou extensão registrados atualmente nas instituições em os docentes lecionam, nesse questionamento apenas 25 dos 33 professores responderam possuir o registro de projetos. Constatou-se os professores declaram possuir tanto projetos de pesquisa quanto de extensão de forma equitativa, sendo que 8 (32%) professores afirmaram ter projeto de pesquisa e outros 8 (32%) indicaram ter projetos de pesquisa/extensão. Os demais possuem projetos como ensino/pesquisa/extensão, extensão/ensino e entre outros, conforme Figura 3.

Figura 3 - Gráfico dos projetos registrados atualmente nas instituições que lecionam.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O bloco apresentado a seguir coletou as práticas pedagógicas mais adotadas pelos professores, como condução e planejamento das aulas, os recursos utilizados e como são aplicados em sala.

Tabela 4 - Formas de planejar as aulas.

		Discordo				Concordo			Total
		1	2	3	4	5	6	7	
C1. Os alunos participam muito do planejamento das minhas disciplinas.	Fi	3	5	4	6	10	3	2	33
	%	9,1	15,2	12,1	18,2	30,3	9,1	6,1	100
C2. Os objetivos das minhas disciplinas são sempre apresentados aos alunos.	Fi	0	0	0	0	1	7	25	33
	%	0	0	0	0	3	21,2	75,8	100
C3. Os conteúdos a serem trabalhados nas minhas disciplinas são sempre apresentados aos alunos.	Fi	0	0	0	0	0	3	30	33
	%	0	0	0	0	0	9,1	90,9	100
C4. Eu sempre apresento para os alunos a metodologia que será desenvolvida ao longo das minhas aulas.	Fi	0	0	0	1	4	4	24	33
	%	0	0	0	3	12,1	12,1	72,7	100
C5. Eu sempre apresento para os alunos os critérios de avaliação nas minhas disciplinas.	Fi	0	0	0	0	1	4	28	33
	%	0	0	0	0	3	12,1	84,8	100
C6. Eu sempre apresento aos alunos os recursos de apoio (textos, equipamentos e outros) que utilizarei nas minhas disciplinas.	Fi	0	0	0	2	4	10	17	33
	%	0	0	0	6,1	12,1	30,3	51,5	100
C7. Eu sempre discuto o conteúdo programático das minhas disciplinas com os meus alunos	Fi	0	0	0	2	4	8	19	33
	%	0	0	0	6,1	12,1	24,2	57,6	100
C9. Eu sempre considero as eventuais contribuições dos meus alunos em relação às minhas disciplinas.	Fi	0	0	0	2	4	13	14	33
	%	0	0	0	6,1	12,1	39,4	42,4	100
C10. A instituição que leciono disponibiliza infraestrutura que possibilita o uso de métodos ativos (salas Multimídias, internet, recursos tecnológicos e metodológicos) na sala de aula	Fi	4	4	0	5	9	3	8	33
	%	12,1	12,1	0	15,2	27,3	9,1	24,2	100

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Ao analisar os dados do primeiro item da Tabela 4, onde perguntou-se aos docentes se os alunos participam do planejamento da disciplina, observou-se que 15 (45,4%) professores manifestam concordância em aceitar a participação dos discentes no planejamento da disciplina (valores assinalados entre 5 e 7 na escala); porém, 12 (36,4%) dos respondentes

discordam da participação dos alunos no planejamento da disciplina (valores assinalado entre 1 e 3); enquanto 6 (18,2%) assinalaram o valor 4, nem discordam ou concordam com a pergunta.

Quando perguntado sobre a apresentação dos objetivos, do conteúdo e do critério de avaliação os professores concordaram em apresentar tais itens, nas três indagações 33 (100%) dos docentes assinalaram entre 5 e 7 na escala. Em relação a apresentação da metodologia e dos recursos de apoio utilizados em sala os respondentes concordaram ou manifestaram neutralidade aos itens perguntados; no item apresentação da metodologia 32 (97%) professores concordaram ao assinalar entre 5 e 7, e apenas 1 (3%) professor se manteve neutro ao assinalar o valor 4; no item apresentação dos recursos de apoio 31 (93,9%) docentes marcaram entre 5 e 7, e 2 (6,1%) professores mantiveram-se neutros ao marcar o valor 4 na escala.

Ao indagar sobre a discussão do conteúdo programático em sala e a percepção do professor em considerar eventuais contribuições dos alunos, observou-se resultados iguais para os dois itens, 31 (93,9%) dos respondentes marcaram entre 5 e 7 ao concordar, e apenas 2 (6,1) se mantiveram neutros ao assinalar o valor 4.

No último item da Tabela 4 foi perguntado se na visão do professor as instituições oferecem infraestrutura que possibilite o uso de métodos ativos (salas Multimídias, internet, recursos tecnológicos e metodológicos) na sala de aula. Constatou-se que a maioria concorda, 20 (60,6%) professores marcaram entre 5 e 7 na escala; 8 (24,2%) discordam ao assinalar entre os valores 1 a 3; e 5 (15,2%) dos respondentes mantiveram-se neutros ao marcar o valor 4. Ao comparar os resultados da tabela 2 com os achados de Silva, Bruni (2017), percebe-se que do item C2 até o C9 há semelhanças de respostas com a mesmas indagações feita na pesquisa dos autores citados, observou-se uma alta concordância em ambas pesquisas.

No entanto, na primeira indagação, que trata da participação dos alunos no planejamento das disciplinas, observou-se que menos da metade (45,4%) dos professores concordaram com a prática, enquanto 54,6% dos docentes discordaram ou não opinaram sobre o questionamento. Silva, Bruni (2017) constataram em seus estudos que apenas 24% dos professores concordavam com a participação dos alunos no planejamento das disciplinas. Ou seja, há evidências, nas duas pesquisas, de que o professor planeja e decide o que apresentar nas suas aulas, com a pouca interferência dos discentes.

O bloco seguinte buscou identificar as atividades empregadas em sala de aula em conjunto com os alunos, e através da escala *likert* observar as mais utilizadas pelos docentes.

Tabela 5 - Atividades empregadas em sala de aula.

		Discordo				Concordo			Total
		1	2	3	4	5	6	7	
C11. Minhas aulas são essencialmente expositivas	Fi	1	3	2	10	6	7	4	33
	%	3	9,1	6,1	30,3	18,2	21,2	12,1	100
C12. Eu utilizo intensamente seminários com ampla participação dos alunos em minhas disciplinas	Fi	3	1	3	9	9	3	5	33
	%	9,1	3	9,1	27,3	27,3	9,1	15,2	100
C13. Eu realizo trabalho interdisciplinares em parceria com outros docentes visando melhorar o aprendizado dos alunos?	Fi	2	3	2	6	14	3	3	33
	%	6,1	9,1	6,1	18,2	42,4	9,1	9,1	100
C14. São realizadas de forma intensa em minhas disciplinas discussões de problemas, sendo que eu e os alunos trabalhamos juntos na busca de uma solução para os problemas propostos.	Fi	0	2	3	3	9	7	9	33
	%	0	6,1	9,1	9,1	27,3	21,2	27,3	100
C15. Existe um uso intenso de estudos de casos envolvendo situações reais do cotidiano empresarial em minhas disciplinas, sendo que os alunos analisam criticamente o assunto buscando soluções	Fi	0	3	3	4	6	8	9	33
	%	0	9,1	9,1	12,1	18,2	24,2	27,3	100

C16. Existe um uso intenso de trabalhos em grupo em minhas disciplinas, sendo que os alunos interagem com os colegas para organizar informações e conhecimentos sobre o conteúdo	Fi	0	1	2	6	6	8	10	33
	%	0	3	6,1	18,2	18,2	24,2	30,3	100
C17. Em minhas disciplinas existe um uso intenso de simulações (vivências empresariais em ambientes fictícios com associação do conhecimento a situações comuns do ambiente empresarial).	Fi	3	2	3	2	8	8	7	33
	%	9,1	6,1	9,1	6,1	24,2	24,2	21,2	100

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

No primeiro item observa-se que 17 (51,5%) professores concordam que suas aulas são essencialmente expositivas (valores assinalados entre 5 e 7), vale ressaltar que esse percentual é maior que o apresentado na pesquisa de Silva, Bruni (2017) na qual 38% dos respondentes manifestaram concordância em utilizar aulas essencialmente expositivas. Ainda no primeiro item, 10 (30,3%) docentes mantiveram-se neutros (assinalando valor 4) e apenas 6 (18,2%) manifestaram discordância (valores assinalados entre 1 e 3).

Quando perguntado aos respondentes sobre o uso de seminários com ampla participação dos alunos 17 (51,5%) concordam em utilizar tal ferramenta (valores assinalados entre 5 e 7), outros 9 (27%) mantiveram-se neutros (valor assinalado 4) e apenas 7 (21,2) professores discordaram em usar seminários com ampla participação dos alunos (valores assinalados entre 1 e 3). No item seguinte, os docentes foram questionados sobre a realização de trabalho interdisciplinares em parceria com outros professores, constatou-se que 20 (60,6%) concordaram com a prática (valores assinalados entre 5 e 7 na escala), 7 (21,2%) respondentes discordaram (valores assinalados entre 1 e 3) e 6 (18,2%) nem concordaram ou discordaram (concentração de resposta no valor 4).

Nos itens seguintes foi questionado se os professores utilizavam alguns métodos de ensino como discussão de problema, estudos de caso, trabalhos em grupos e simulações, observou-se concordância para todas metodologias descritas anteriormente. Sobre a discussão de problemas 25 (75,7%) respondentes concordaram ao assinalarem valores entre 5 e 7, apenas 5 (15,2%) discordaram (valores assinalados entre 2 e 3) e apenas 3 (9,1%) mantiveram-se neutros ao marcarem o valor 4 na escala; no item uso de estudos de caso, 23 (69,7%) concordaram em usar (valores marcados entre 5 e 7), outros 6 (18,2%) discordaram ao assinalarem entre os valores 1 e 3 e 4 (12,1%) nem concordam ou discordam ao indicar valor 4 na escala; Logo, no item que trata sobre trabalhos em grupos 24 (72,7%) concordam em utilizar o método (Valores indicados entre 5 e 7), 6 (18,2%) se mantiveram neutro ao marcar valor 4 na escala e apenas 3 (9,1%) discordaram em usar o método (valores assinalados entre 2 e 3); por último, quando indagados sobre o uso de simulações 23 (69,7%) concordaram, 8 (24,2%) discordaram de usar o método e apenas 2 (6,1%) mantiveram-se neutros.

No entanto, é importante salientar uma controvérsia entre o primeiro item da tabela 3 com os demais. No primeiro item os docentes foram questionados se suas aulas são essencialmente expositivas, e 51,5% dos respondentes concordaram com essa prática passiva. Por tanto, é possível que os docentes afirmem empregar atividades ativas como seminários, discussão de problemas; porém, essas atividades ativas podem ser apenas um complemento no ensino. Já que os professores concordam com a prática passiva de aulas expositivas. Tal evidencia corrobora com os achados de Silva *et al.* (2014), que na sua pesquisa ao questionar os alunos, identificou que 80% dos discentes afirmaram que os professores utilizavam aulas expositivas em detrimento de práticas ativas. Sendo assim, a Tabela 6 tem por objetivo mensurar os recursos utilizados pelos professores na sala de aula e também saber se na opinião dos professores os recursos tecnológicos são satisfatórios.



Tabela 6 - Recursos utilizados em sala.

		Discordo				Concordo			Total
		1	2	3	4	5	6	7	
C18. Eu sempre utilizo filmes em minhas disciplinas.	fi	8	8	4	1	7	2	3	33
	%	24,2	24,2	12,1	3	21,2	6,1	9,1	100
C19. Existe um uso intenso de fotos, gravuras, cartazes em minhas disciplinas	fi	5	5	6	3	8	2	4	33
	%	15,2	15,2	18,2	9,1	24,2	6,1	12,1	100
C20. Existe um uso intenso de recursos de áudio (músicas, gravações) em minhas disciplinas.	fi	7	9	4	5	4	2	2	33
	%	21,2	27,3	12,1	15,2	12,1	6,1	6,1	100
C21. Existe um uso intenso de ferramentas digitais de discussão (ferramentas de interação como Moodle, blogs, redes sociais, Skype) em minhas disciplinas	fi	4	6	3	8	3	3	6	33
	%	12,1	18,2	9,1	24,2	9,1	9,1	18,2	100
C22. Os recursos tecnológicos oferecidos pela instituição que atuo são satisfatórios.	fi	1	3	0	6	12	8	3	33
	%	3	9,1	0	18,2	36,4	24,2	9,1	100

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Observou-se que, em relação a utilização de filmes 20 (60,6%) dos 33 respondentes discordam (valores assinalados entre 1 e 3), outros 12 (36,4%) concordam com o uso desta ferramenta (valores marcados entre 5 e 7) e apenas 1 (3%) manteve-se neutro (assinalando valor 4). O mesmo comportamento foi observado quando questionados sobre o uso de recursos de áudio (músicas, gravações) onde 20 (60,6%) dos 33 docentes discordam, apenas 8 (24,2) concordam com o uso da ferramenta e 5 (15,2) nem concordam ou discordam ao assinalar valor 4 na escala. Tais respostas são similares as encontradas na pesquisa de Silva, Bruni (2017), onde também se observou predominante discordância por parte dos professores ao uso de recursos (filmes, fotos, gravuras, recursos de áudio, blogs, redes sociais, Skype e outros).

No último item, foi perguntado aos participantes se os recursos tecnológicos oferecidos pela instituição que trabalha são satisfatórios. Constatou-se que a maioria dos docentes concordam, onde 23 (69,7%) dos 33 respondentes assinalaram valor entre 5 e 7, enquanto outros 6 (18,2%) mantiveram-se neutros e apenas 4 (12,1%) dos professores não concordaram que as instituições na qual lecionam oferecem recursos tecnológicos suficientes.

Ao analisar o item C22 com uma pergunta complementar semiaberta realizada, quanto aos fatores limitantes do uso de métodos inovadores, as respostas dos docentes entram em conflito com a questão da satisfação com a infraestrutura oferecida nas IES, uma vez que 41% afirmam que a infraestrutura física e tecnológica, especialmente o acesso à internet é um fator limitante, 45% relatam que os fatores limitantes é o conjunto de motivos tais como a infraestrutura a não disponibilização de formações pedagógicas por parte das IES e em menor proporção neste conjunto o interesse dos alunos e o exercício de outras atribuições, 12% respondem exclusivamente que o fator limitante seria somente a questão da oportunidade de formação continuada, enquanto que 3% exclusivamente outras atribuições. Esses comportamentos ao uso de recursos tecnológicos são explicados por Toledo, Moreira, Nunes (2017), que em seus estudos afirmam que os professores sentem dificuldades e são resistentes ao uso de novas tecnologias, fazendo pequenas concessões, sem grandes transformações. Perrenoud (2000) e Zabalza (2006) expõe que dentre as competências necessárias ao exercício da docência está a alternância do uso de métodos e recursos tecnológicos em sala de aula. Guerra, (2016) e Mitre *et al.*, (2008) destacam a necessidade reformulação do papel social das universidades dentro do atual contexto social e tecnológico.

A Tabela 7 apresenta os critérios utilizados para avaliação de desempenho dos alunos, e através da escala *likert* verificar o método mais utilizados pelos professores para avaliar os discentes.

Tabela 7 - Critérios utilizados para avaliação do desempenho dos alunos.

		Discordo				Concordo			Total
		1	2	3	4	5	6	7	
C23. Eu sempre utilizo provas escritas como critério de avaliação de desempenho dos alunos em minhas disciplinas.	f <sub>i</sub>	2	1	5	8	3	8	6	33
	%	6,1	3	15,2	24,2	9,1	24,2	18,2	100
C24. Eu utilizo frequentemente provas práticas ou simulações de contextos empresariais como critério de avaliação de desempenho dos alunos nas minhas disciplinas	f <sub>i</sub>	1	5	2	6	4	6	9	33
	%	3	15,2	6,1	18,2	12,1	18,2	27,3	100
C25. Eu utilizo frequentemente seminários para avaliar o desempenho dos alunos nas minhas disciplinas.	f <sub>i</sub>	2	0	3	7	8	7	6	33
	%	6,1	0	9,1	21,2	25,2	21,2	18,2	100
C26. Eu utilizo avaliações orais como critério de avaliação de desempenho dos alunos nas minhas disciplinas.	f <sub>i</sub>	6	3	6	3	8	4	3	33
	%	18,2	9,1	18,2	9,1	24,2	12,1	9,1	100
C27. Existe um uso muito frequente de debates como critério de avaliação de desempenho dos alunos nas minhas disciplinas.	f <sub>i</sub>	3	3	5	5	6	6	5	33
	%	9,1	9,1	15,2	15,2	18,2	19,2	15,2	100
C28. Existe um uso muito frequente de dinâmicas de grupo como critério de avaliação de desempenho dos alunos nas minhas disciplinas	f <sub>i</sub>	2	3	5	3	6	6	8	33
	%	6,1	9,1	15,2	9,1	18,2	18,2	25,2	100
C29. Com que frequência utiliza metodologias alternativas às provas para avaliação dos discentes?	f <sub>i</sub>	1	3	4	5	9	7	4	33
	%	3	9,1	12,1	15,2	27,3	21,2	12,1	100

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

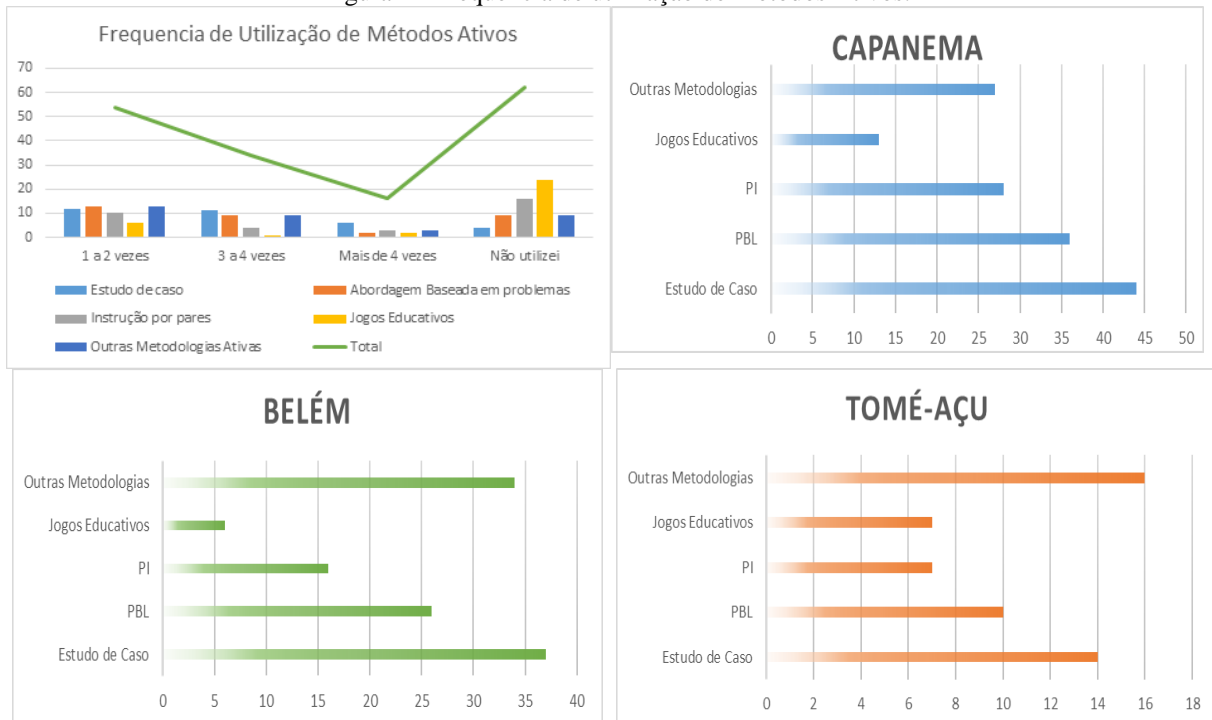
Foi averiguado que os critérios mais utilizados são: seminários com 21 (63,6%), dinâmicas em grupo com 20 (60,6%), provas práticas (simulações empresariais) com 19 (57,6%), prova escrita com 17 (51,5%) e debates em sala com 17 (51,5%), onde os professores manifestaram concordância ao assinalarem entre os valores 5 e 7 na escala. O menos utilizado foi avaliação oral, onde 17 (45,5) respondentes discordaram o uso ao assinalarem os valores mais baixos da escala (1 e 3).

Ao analisar tais dados, é possível observar a utilização de métodos ativos para avaliação de desempenho dos alunos como seminários, dinâmicas em grupos e provas práticas (simulações empresariais). Contudo, constata-se que os métodos passivos como a prova escrita são bastantes utilizados como critério para avaliar os discentes. Essa constatação corrobora em parte com os achados da pesquisa de Silva, Bruni (2017), na qual a prova escrita, a prova prática e o uso de seminários são destacados como critérios preferidos para avaliação dos alunos. Há evidências de que os docentes realizam mesclagem de práticas ativas e passivas como método para avaliar os estudantes. Contudo a pesquisa realizada por Silva e Bruni alerta para situações em que o seminário ocorre em uma perspectiva passiva, sem o devido envolvimento do docente e dos discentes. Os resultados relacionam-se com os estudos de Amaral *et al.* (2015).

Por último foi perguntado aos docentes com que frequência se utilizam metodologias alternativas às provas para avaliação dos discentes, nas respostas confirmou-se os resultados dos itens anteriores. Onde 20 (60,6%) dos 33 respondentes expressaram uso de outras metodologias para substituir as provas (valores assinalados entre 5 e 7 na escala), 8 (24,3%) indicaram discordância em usar métodos ativos para substituir as provas (valores entre 1 e 3) e 5 (15,2) mantiveram-se neutros ao indicarem valor 4 na escala.

A Figura 4 tem por objetivo identificar os métodos ativos (estudo de caso, abordagem baseada e problemas, instrução por pares, jogos educativos e outras metodologias) utilizados ou desenvolvidos pelos professores nos últimos dois semestres.

Figura 4 - Frequência de utilização de Métodos Ativos.



Nota. Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A partir dos dados da Figura 4 foi possível observar que a metodologia com mais frequência de uso nos últimos dois anos é o estudo de caso, onde 29 (87,9%) dos 33 respondentes afirmaram ter utilizado esse método no mínimo uma vez, e apenas 4 (12,1%) professores responderam que não utilizaram nenhuma vez. Na sequência, abordagem baseada em problemas foi a segunda metodologia mais utilizada nos últimos dois anos, onde 24 (72,7%) dos 33 respondentes afirmaram ter utilizados esse método no mínimo uma vez, enquanto 9 (27,3%) docentes indicaram não ter utilizado. Em seguida, 17 (51,5%) professores admitiram ter utilizado a metodologia Instrução por pares no mínimo uma vez e outros 16 (48,5%) responderam nunca ter utilizado tal método. Também, observou-se que a metodologia ativa menos utilizada nos últimos dois anos pelos respondentes foi Jogos Educativos, onde apenas 9 (27,3) indicaram ter utilizado no mínimo uma vez e outros 24 (72,7%) afirmaram nunca ter utilizado este método.

Contudo, é possível detectar que tais métodos ativos foram utilizados entre 1 ou 2 vezes no período de quatro semestres. Desse modo, verifica-se que a utilização de metodologias ativas de ensino acontece em menor proporção.

Importante destacar que os resultados quanto ao uso de métodos ativos foram segregados por região, especialmente dado o fato de que os resultados de Tomé-Açu representarem somente 27,3% da amostra. Desse modo, observa-se que em Capanema e Belém há uma preponderância do uso de estudo de caso em detrimento de outras metodologias a exemplo dos jogos educacionais que obteve o menor score nos dois municípios. Em Tomé-Açu as outras metodologias foram preponderantes, apesar do estudo de caso ser a metodologia ativa mais citada dentre as apresentadas. Dentre as outras metodologias quando separado os resultados voltados ao uso da prova, verifica-se que em Tomé-Açu, 50% dos docentes respondentes utilizam com preponderância a aplicação de provas para avaliação do conhecimento dos educandos, em Capanema 38% dos docentes recorrem com mais preponderância a tais atividades e em Belém somente 15% dos docentes respondentes afirma usar preponderantemente a prova. Miranda *et al.* (2012) assinalam neste

sentido a importância dos métodos ativos para a formação dos profissionais e enfrentamento das demandas do mercado de trabalho.

Foram segregados os dados relativos a formação acadêmica nas três regiões, verifica-se a tendência ao menor uso de metodologias ativas entre docentes especialistas e ou graduado em detrimento de mestres e doutores em Belém e Tomé-Açu, já em Capanema não foi possível identificar tal tendência pois os dados se alternam, o quadro docente neste município é preponderantemente de mestres e doutores. Os estudos de Miranda (2011) e Nganga *et al.* (2016) sugerem que existe potencialidade de pesquisa do que tange a formação docente e a formação pedagógica estando esta última estreitamente relacionada com o uso de métodos ativos.

## 5 Conclusão

Esta investigação teve como propósito identificar a frequência do uso de metodologias ativas por parte dos professores do curso de ciências contábeis nas IES das Mesorregiões Nordeste e Metropolitana do Pará. Além disso o estudo visou verificar a intensidade uso de recursos tecnológicos como estratégia pedagógica por parte dos docentes; diagnosticar as práticas pedagógicas de modo a inferir sobre a predominância de práticas ativas ou passivas; identificar os instrumentos utilizados para realização do processo de avaliação do desempenho dos alunos.

Observou-se, com relação a frequência do uso das metodologias ativas de ensino, que estas foram utilizadas entre 1 e 2 vezes pela maior parte dos professores respondentes, no período de dois anos. Foi diagnosticado em relação aos métodos ativos, que os professores tendem a utilizar com mais frequência os seminários, abordagem baseada em problemas, estudos de casos, trabalhos em grupos e simulações empresariais e em menores proporções a instrução por pares e jogos educativos. Diante do exposto, constatou-se que há evidências que indicam uma tendência à maior intensidade de utilização de práticas passivas (como aulas expositivas e provas) em detrimento das práticas ativas. Os resultados relacionam-se aos achados de Amaral *et al.* (2015) e Silva e Bruni (2017).

Em relação aos recursos tecnológicos, foi averiguado que os docentes são resistentes ao uso de filmes, fotos, gravuras, recursos de áudio, blogs, redes sociais, Skype e outras tecnologias na sala de aula e afirmam que em 69,7% que estão satisfeitos com os recursos tecnológicos, porém destacam que os fatores limitantes do uso das metodologias ativas são preponderantemente a falta de infraestrutura física e tecnológica, além de fatores como oportunidade de formação continuada dentre outros aspectos. Tais dados sugerem que estudos futuros possam aprofundar tais resultados, uma vez que há indícios de resistência do uso de novas tecnologias, conforme expostos em Toledo, Moreira, Nunes (2017), ao mesmo tempo em que a necessidade da adoção de estratégias inovadoras de ensino são assinaladas por Perrenoud (2000) e Zabalza (2006) como competências e habilidade ao exercício da docência. Por outro lado, Guerra, (2016) e Mitre *et al.*, (2008) destacam a necessidade reformulação do papel social das universidades dentro do atual contexto sociológico e tecnológico.

Em relação aos métodos de avaliação, estes se relacionam aos dados supracitados, pois os métodos mais utilizados para a realização de avaliação são a prova e o seminários, os quais coadunam-se aos achados de Amaral *et al.* (2015) e Silva e Bruni (2017). Conforme afirma Silva e Bruni (2017) os professores podem adotar práticas (como seminários) que deveriam estar encaixadas em um contexto ativo, com forte envolvimento do aluno, no entanto o uso pode estar ocorrendo em uma perspectiva passiva, preenchendo horas “ociosas” ou sem o devido envolvimento do docente e dos discentes (Silva e Bruni, 2017). Assim, as práticas pedagógicas concentram-se na realização de aulas expositivas intercaladas com a avaliação com uso de provas e seminários.



O estudo apresenta como limitação principal a abrangência de sua amostra e neste sentido, futuros estudos podem ser realizados para aprofundar os resultados ampliando a coleta de dados, envolvendo também as instituições privadas. Outra sugestão de pesquisa futura, seria investigar a percepção dos alunos de ciências contábeis sobre uso dos métodos ativos por parte dos docentes. Os estudos de Miranda (2011) e Nganga *et al.* (2016) sugerem que existe potencialidade de pesquisa, no que tange ao uso de métodos inovadores de ensino e a formação pedagógica dos professores. Assim pode-se realizar uma investigação que trace o perfil de formação pedagógica, acadêmica e profissional dos docentes de tais instituições. Os autores relacionam a formação pedagógica dos docentes ao uso de métodos ativos nos cursos de ciências contábeis.

Ademais, é importante refletir sobre o papel da universidade no sentido de dinamizar o processo de inovação do seu *modus operandi* para atender as necessidades humanas da atualidade. A inserção e desenvolvimento de métodos de ensino inovadores é uma demanda junto a tais instituições. (Guerra, 2016). Kraemer (2005), alerta para o risco do ensino puramente técnico, elucida que a docência necessita aproximar o discente da realidade, desenvolvendo aptidões humanas. Repensar os métodos, à docência e a universidade são desafios que a comunidade acadêmica e a sociedade enfrenta. As habilidades requeridas pelos profissionais de contabilidade nas normas internacionais de educação contábil, demandam competências intelectuais, técnicas-funcionais, pessoais, interpessoais e de comunicação além das habilidades de gerenciamento organizacional dos negócios (IFAC, 2012). Assim é necessário o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para além dos métodos tradicionais de ensino. A formação de cidadãos crítico-reflexivos revela desafios civilizatórios que possivelmente possam ser auxiliados por métodos de ensino que não se limitem a realização de provas. (Leal *et al.*, 2017).

O fato é, que de um lado os resultados estatísticos dos baixos níveis de aprovação no exame de suficiência no estado, juntamente com os dados relativos ao desempenho dos estudantes de contabilidade no ENADE, coadunados com a escassa oferta de programas *stricto sensu* na região Norte do país, tal como sugere Nganga *et al.* (2016), tem trazido consequências, conforme apontam os indicadores, para a formação dos estudantes e para a sociedade nesta região. Assim, a continuidade dos estudos que envolvam a educação contábil é um fator estratégico para a região em pauta.

## Referências

- Andreu, M. A., González, J. A., Labrador, M. J., Quintanilla, I., & Ruiz, T. (2004). Método del caso. Ficha descriptiva y de necesidades. Universidad Politécnica de Valencia, Grupo metodologías activas (GIMA-UPV). Subgrupo método del caso.
- Araujo, I. S., & Mazur, E. (2013). Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. Caderno brasileiro de ensino de física. Florianópolis. Vol. 30, n. 2 (ago. 2013), p. 362-384.
- Araújo, A. M. P. D., Fregonesi, M. S. F. D. A., Soares, M. A., & Slomski, V. G. (2010). Aplicação do Método Problem-based Learning (PBL) no curso de especialização em controladoria e finanças. Anais.
- Benjamim Junior, V. (2012). Teoria da complexidade e contabilidade: estudo da utilização da aprendizagem baseada em problemas como abordagem complexa no ensino da contabilidade (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).
- Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, 32(1), 25-40.

- Brasil, & Conselho Nacional De Educação-Câmara de Educação Superior. (2004). Resolução CNE/CES n°. 10, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. *Legislação Republicana Brasileira*.
- Borges, T. S., & Alencar, G. (2014). Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Cairu em Revista*, 3(4), 119-143.
- Cardoso, J. L., De Souza, M. A., & Almeida, L. B. (2006). Perfil do contador na atualidade: um estudo exploratório. *Revista Base (Administração e Contabilidade) da UNISINOS*, 3(3).
- Diniz, M. T. M. (2015). Contribuições ao ensino do método hipotético-dedutivo a estudantes de Geografia. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 19(2), 107-111.
- Dewey, J. (1959). *The school and society*. University of Chicago Press.
- Ferreira, M. (2018). Uma investigação do emprego adaptado dos métodos ativos Pensar-Emprelhar-Compartilhar e instrução por pares no ensino de Física (Master's thesis, Universidade Federal do Espírito Santo).
- Freire, P. *Educação como prática da liberdade*. (1967). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Gemignani, E. Y. M. Y. (2013). Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. *Fronteiras da Educação*, 1(2).
- Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. *São Paulo*, 5(61), 16-17.
- Guerra, C. J. O., & Teixeira, A. J. C. (2016). Os impactos da adoção de metodologias ativas no desempenho dos discentes do curso de ciências contábeis de instituição de ensino superior mineira. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 10(4).
- International Federation of Accountants, IFAC. (2012). *International Education Standard IES 3 – Professional skills and general education*. Recuperado de [www.ifac.org/sites/default/files/publications/files/ies-3-professional-skills.pdf](http://www.ifac.org/sites/default/files/publications/files/ies-3-professional-skills.pdf)
- Kraemer, M. E. P. (2011). Reflexões sobre o ensino da contabilidade. *Revista Brasileira de Contabilidade*, (153), 64-79.
- Koyama, C. M., da Silva, D. C., & de Oliveira, C. R. (2010). O perfil do profissional contábil e as diretrizes de uma nova grade curricular. *Revista de Estudos Contábeis*, 1(1), 57-76.
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Casa Nova, S. P. de C. (2017). *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. São Paulo: Atlas.
- Magalhães, A. M. C. (2014). A aprendizagem cooperativa enquanto estratégia para a promoção da atenção dos alunos: o caso de uma turma do 10º ano na disciplina de Economia (Doctoral dissertation).
- Magalhães, A. M. C. (2014). A aprendizagem cooperativa enquanto estratégia para a promoção da atenção dos alunos: o caso de uma turma do 10º ano na disciplina de Economia (Doctoral dissertation).
- Martins, O. S., de Vasconcelos, A. F., & do Monte, P. A. (2009). IES Pública X IES Privada: Uma Investigação Sobre o Mito da Influência do Tipo de IES na Atuação Profissional do Contador. *Contabilidade Vista & Revista*, 20(2), 39-64.

- Miranda, G. J. (2011). *Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).
- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. D. C. & Júnior, E. B. C. (2012). Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 23(59), 142-153.
- Mitre, S. M., Batista, R. S., Mendonça, J. M. G., Pinto, N. M. D. M., Meirelles, C. D. A. B., Pinto-Porto, C., ... & Hoffmann, L. M. A. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & saúde coletiva*, 13, 2133-2144.
- Molina, V. A. P. M. (2017). O uso do vídeo na Sala de Aula Invertida: uma experiência no Colégio Arbos de Santo André.
- Montes, M. R., da Costa Bairral, M. A., dos Santos Junior, M. A., & Gomes, J. S. (2011). Identificação das práticas metodológicas de ensino aplicadas no curso de graduação de ciências contábeis a partir do perfil docente. In *Anais do Congresso Brasileiro de Custos-ABC*.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, 2, 15-33.
- Nagib, L. D. R. C. (2018). Relação entre metodologias ativas, ciclo de vida docente e qualificação docente no ensino de graduação em contabilidade.
- Neves Júnior, I. J., Simões, K. C. A., & Almeida, K. C. C. (2010). YouTube no ensino da contabilidade de custos: investigação empírica sobre a opinião dos aprendizes do curso de Ciências Contábeis da UCB quanto à utilização de vídeos no processo de ensino aprendizagem. In *Anais do Congresso Brasileiro de Custos-ABC*.
- Nganga, C. S. N., Botinha, R. A., Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2016). Mestres e doutores em contabilidade no Brasil: uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 83-99.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, R. D. (2003). "Jogos de empresas" aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 14(31), 78-95.
- Sardeiro, L. D. S. M., & de Souza, P. V. S. (2018, novembro). A Peer Instruction no Ensino Ativo da Contabilidade. *Anais do 4th UnB Conference on Accounting and Governance*, Brasília, DF, 4. Recuperado de <http://conferencias.unb.br/index.php/ccgunb/4CCGUnB/paper/view/11251>
- Siqueira, J. R. M., Batista, R. S., Morch, R. B., & Batista, R. S. (2009). Aprendizagem baseada em problemas: o que os médicos podem ensinar aos contadores. *Contabilidade Vista & Revista*, 20(3), 101-125.
- Silva, U. B. D., Santos, E. B. D., Cordeiro Filho, J. B., & Bruni, A. L. (2014). Concepções Pedagógicas e mudanças nas Práticas Contábeis: um estudo sobre o Modelo Educacional adotado em uma universidade pública e a formação crítico-reflexiva do Contador.

- Silva, R. H. A., & Scapin, L. T. (2011). Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem. *Estudos em Avaliação Educacional*, 22(50), 537-522.
- Soares, M. A. (2008). Aplicação do método de ensino problem based learning (PBL) no curso de ciências contábeis: um estudo empírico (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).
- Sobral, F. R., & Campos, C. J. G. (2012). Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 46(1), 208-218.
- Teo, T., Chai, C. S., Hung, D., & Lee, C. B. (2008). Beliefs about teaching and uses of technology among pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 163-174.
- Toledo, J. V., Moreira, U. R. R., & Nunes, A. K. (2017). O uso de metodologias ativas com TIC: uma estratégia colaborativa para o processo de ensino e aprendizagem. *Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC*, (8).
- Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional (Vol. 4). Narcea ediciones.