

Uso de metodologias ativas e sua relação com o ciclo de vida docente na pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil<sup>1</sup>  
DOI: 10.4025/enfoque.v43i1.61347

Maria Nazaré Oliveira Wyse 

Mestra em Contabilidade

Programa de Pós-Graduação em Contabilidade/Universidade Federal do Rio Grande

E-mail: nazare.wyse@yahoo.com.br

Cristiane Gularte Quintana 

Doutora em Educação Ambiental

Programa de Pós-Graduação em Contabilidade/Universidade Federal do Rio Grande

E-mail: cristianequintana@hotmail.com

Alexandre Costa Quintana 

Doutor em Controladoria e Contabilidade

Programa de Pós-Graduação em Contabilidade/Universidade Federal do Rio Grande

E-mail: professorquintana@hotmail.com

Recebido em: 28.11.2021

Aceito em: 06.09.2022

2ª versão aceita em: 14.09.2022

## RESUMO

**Objetivo:** identificar e analisar a relação entre o uso de metodologias ativas e o ciclo de vida docente no ensino de Pós-graduação em Ciências Contábeis.

**Método:** o estudo foi realizado por meio de um levantamento utilizando-se como estratégia de pesquisa a aplicação de um questionário. Para o tratamento dos dados realizou-se uma análise descritiva e de variância (ANOVA).

**Originalidade/Relevância:** o curso de Ciências Contábeis vem se consolidando nos últimos anos, na busca de absorver os reflexos das alterações ocorridas no ensino universitário, seja pela expansão do ensino superior, ou pela necessidade de adequação do futuro profissional contábil. Nesse sentido, os docentes da Pós-graduação apresentam maior propensão ao uso de modelos mais contemporâneos de ensino, como as metodologias ativas, visto seu avanço na carreira docente, tornando-se relevante estudar essas metodologias no contexto da pós-graduação.

**Resultados:** Quanto ao uso de metodologias ativas, foi possível constatar que no ensino da Pós-graduação os professores buscam desenvolver nos estudantes habilidades, conhecimentos e atitudes a fim de torná-los pensadores-críticos, pois os docentes proporcionam a troca de saberes entre as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem por meio dessas metodologias. Por outro lado, não foi possível observar relação entre o uso de metodologias ativas e o ciclo de vida docente, mas foi possível identificar docentes de Pós-graduação em Ciências Contábeis em todas as fases do ciclo de vida, sendo que a maioria dos pesquisados se encontra na terceira fase do ciclo de vida docente.

**Contribuições teóricas/metodológicas/práticas:** o presente estudo contribui para constatação de que a prática docente na Pós-graduação da área Contábil se dá principalmente por esses métodos ativos de aprendizagem, como os pertencentes às categorias baseadas em exposição, problematização e dinâmicas, em função de que o uso dessas estratégias é maior do que o uso de aula expositiva tradicional.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas; Ciclo de vida docente; Contabilidade; Pós-graduação.

## *Use of active methodologies and their relation with the teaching life cycle in postgraduate studies in Accounting in Brazil*

## ABSTRACT

**Objective:** to identify and analyze the relationship between the use of active methodologies and the teaching life cycle in postgraduate teaching in Accounting.

<sup>1</sup> Obs.: Artigo apresentado no Enanpad 2021.

**Method:** the study was carried out through a survey using the application of a questionnaire as a research strategy. For data processing, a descriptive analysis of variance (ANOVA) was performed.

**Originality/Relevance:** the Accounting Sciences course has been consolidating in recent years, seeking to absorb the effects of changes in university education, whether due to the expansion of higher education or the need to adapt the future accounting professional. In this sense, postgraduate professors are more likely to use more contemporary teaching models, such as active methodologies, given their advancement in the teaching career, making it relevant to study these methodologies in the context of graduate studies.

**Results:** As for the use of active methodologies, it was possible to verify that in the teaching of Graduate Studies, professors seek to develop skills, knowledge and attitudes in students in order to make them critical thinkers, as professors provide the exchange of knowledge between the parties involved. in the teaching-learning process through these methodologies. On the other hand, it was not possible to observe a relationship between the use of active methodologies and the teaching life cycle, but it was possible to identify graduate professors in Accounting Sciences at all stages of the life cycle, with most of those surveyed being in the third phase of the teaching life cycle.

**Theoretical/methodological/practical contributions:** this study contributes to the finding that the teaching practice in Graduate Accounting is mainly based on these active learning methods, such as those belonging to the categories based on exposure, problematization and dynamics, since the use of these strategies is greater than the use of traditional lectures.

**Keywords:** Active methodologies; Teaching life cycle; Accounting; Postgraduate studies.

## 1 INTRODUÇÃO

O cenário do ensino superior no Brasil mudou consideravelmente nos últimos tempos, visto que aliado à expansão do ensino tem-se o ingresso de uma geração de estudantes, com um perfil dinâmico e com capacidade de realizar multitarefas (Nagib, 2018). Embora mudanças nos métodos de ensino já venham sendo propostas há décadas, essa heterogeneidade nas salas de aula das Instituições de Ensino Superior (IES), acelera a necessidade de rever o método de ensino tradicional e a inclusão das metodologias ativas de aprendizagem (Nagib, 2018).

As metodologias ativas contribuem na construção do conhecimento e, também no desenvolvimento de habilidades e atitudes. Leal e Oliveira (2018) destacam que a prática docente na pós-graduação da área contábil deve ser expandida para além das estratégias e técnicas tradicionais aplicadas ao ensino, para que habilidades e competências sejam desenvolvidas nos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Huberman (2000), Tardif (2000) e Araújo et al. (2015), entendem que à medida que o docente avança em sua carreira, está mais propenso a utilizar novos métodos de ensino na sala aula, visto que passa a sentir-se mais familiarizado com sua atividade.

Diversas são as maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores (Nóvoa et al., 1995). O estudo de Huberman (2000), está focado na “carreira” docente, e para isso propôs cinco fases vivenciadas pelos professores, que são marcadas pelo tempo na profissão e pelas etapas que a carreira proporciona aos docentes. De acordo com Huberman (2000), todos os professores tendem a passar por todas as fases, mas ressalta que tais etapas não são fixas, por isso a possibilidade de usar seu modelo em diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, foram encontrados estudos sobre metodologias ativas ou ciclo de vida docente em diferentes áreas do conhecimento (Piffero et al., 2020; Sena, 2020). Especificamente nas Ciências Contábeis, alguns estudos sob o enfoque dos discentes em relação ao uso de metodologias ativas (Leal, & Oliveira, 2018; Bernardo, & Martins, 2019); outros com ênfase nos docentes (Badwan, & Gentil, 2020; Pátaro, & Araújo, 2020; Monteiro, & Cittadin, 2020); também com foco nos métodos utilizados pelos professores de Ciências Contábeis (Marques, & Biavatti, 2019; Soares et al., 2019); já outros se dedicaram ao estudo do ciclo de vida docente (Araújo et al., 2015; Lima et al., 2015; Cardoso, 2017). Nagib e Silva (2020) identificaram e analisaram a relação entre a adoção de

metodologias ativas, o ciclo de vida e a qualificação docente no ensino de graduação em contabilidade do Brasil. A motivação deste estudo está inspirada nos achados dessa pesquisa.

Segundo Nagib e Silva (2020), quanto mais o docente avança nas fases do ciclo de vida, mais desenvolvido, maduro e experiente torna-se em sua carreira, favorecendo o uso de metodologias ativas. No entanto, o estudo de Quintal et al. (2012), com docentes de Pós-graduação em Administração e Contabilidade no Brasil, demonstra que a maior parte dos docentes preferem ensinar através de conceitos e fundamentos, transmitindo habilidades para que os alunos saibam “como fazer”, ou seja, transmitem apenas o conhecimento técnico.

Nesse sentido, ainda são escassos os estudos sobre ciclo de vida docente (Cardoso, 2017), mais escassos ainda aqueles que relacionam o uso de metodologias ativas com o ciclo de vida (Nagib, & Silva, 2020). Em revisão de literatura com objetivo de analisar as publicações no Brasil que tratam dos ciclos de vida profissional, na carreira docente, foram encontrados apenas vinte e um (21) trabalhos em diferentes áreas de conhecimento, no período de 2006 a 2019 (Silva, & Cruz, 2020).

Assim, considerando que os docentes da Pós-graduação apresentam maior propensão ao uso de metodologias ativas, visto seu avanço na carreira docente; considerando que o processo de ensino-aprendizagem não pode ser praticado de forma dissociada da realidade que se vive; e consistente com o modelo de ciclo de vida docente apresentado por Huberman (2000), o problema de pesquisa que se pretende responder é: *Qual a relação entre o uso de metodologias ativas e o ciclo de vida docente no ensino de Pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil?*

O objetivo deste estudo é identificar e analisar a relação entre o uso de metodologias ativas e o ciclo de vida docente no ensino de Pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil.

A justificativa dessa pesquisa ocorre porque o curso de Ciências Contábeis vem se consolidando nos últimos anos, na busca de absorver os reflexos das alterações ocorridas no ensino universitário, seja pela expansão do ensino superior, ou pela necessidade de adequação do futuro profissional contábil, por isso torna-se relevante aprimorar a formação docente e as metodologias ativas utilizadas no ensino de Contabilidade.

De acordo com Reis, Tarifa, & Nogueira (2009), os avanços ocorridos nos últimos anos no que se refere às Ciências Contábeis, não foi acompanhado pelo ensino dessa área, já que continua com métodos tradicionais, deixando assim uma lacuna entre o avanço do exercício profissional e o ensino formativo. E isso pode ser identificado em diversas pesquisas que apontam o uso do método tradicional de ensino, como o mais usado em sala de aula (Monteiro, & Cittadin, 2020; Nagib, & Silva, 2020).

Diante disso, este estudo pode contribuir para que se conheça o perfil dos docentes da Pós-graduação em Ciências Contábeis, bem como identificar como está o uso de metodologias ativas, para que gestores e docentes universitários possam rever seu papel e repensar a utilização de novos métodos de ensino aliados às necessidades demandadas do futuro profissional contábil. Visto que, em decorrência da competitividade no mundo de negócios, são requeridas novas competências para impulsionar e melhorar o desempenho das organizações (Monteiro, & Cittadin, 2020). Além disso, este estudo contribui para identificar as fases que os docentes estão distribuídos, conforme modelo de Huberman (2000).

Além desta introdução, na seção dois são destacados os elementos teóricos responsáveis por embasar a construção do problema de pesquisa e da hipótese proposta neste estudo. Na terceira seção são apresentados os procedimentos metodológicos deste estudo. Na quarta são discutidos os resultados e, por fim, na seção cinco serão apresentadas as considerações finais.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta seção está estruturada em duas subseções e busca apresentar as principais contribuições no debate sobre metodologias ativas e ciclo de vida docente.

## 2.1 Metodologias ativas

Estudos que busquem conhecer as metodologias ativas que estão sendo aplicadas no ensino superior em contabilidade tem sido foco de pesquisas, tanto no âmbito da graduação (Bernardo, & Martins, 2019; Badwan, & Gentil, 2020) quanto na Pós-graduação (Quintal et al., 2012; Leal, & Oliveira, 2018). Isto porque, o papel das IES reside em formar cidadãos preparados para encarar os desafios de sua profissão, sendo assim, os professores, diante da responsabilidade de execução das propostas pedagógicas e estratégias de ensino, tornam-se o elo entre a instituição de ensino e o estudante.

Para Nagib e Silva (2020), é responsabilidade das IES formar cidadãos que além de conhecimentos técnicos-teóricos (*hard skills*), também desenvolvam habilidades, comportamentos e atitudes (*soft skills*). E como forma de tornar a sala de aula um ambiente passível de promover a construção do conhecimento técnico-teórico alinhado com o desenvolvimento nos estudantes das *soft skills*, surgiram métodos de ensino-aprendizagem que vão além da metodologia convencional, ou seja, da aula expositiva.

Com isso, o papel do docente também é modificado, ele passa a atuar como orientador, supervisor e facilitador do processo de ensino-aprendizagem, deixando de ser uma figura de autoridade sobre o discente, ou seja, o aprendizado é construído conjuntamente para ambas as partes (Masetto, 2003; Silva, & Scapin, 2011). No entanto, torna-se imprescindível que os professores saibam quais competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) pretendem que sejam desenvolvidas nos alunos, caso essas competências não estejam claras, bem definidas, a atividade perde parte de seu valor (Morán, 2015).

Nesse contexto, estão as metodologias ativas, que Silva e Scapin (2011) definem como o conjunto de técnicas que transformam o ambiente acadêmico ao mesmo tempo que o papel do docente e do discente é modificado. Seu uso favorece o desenvolvimento da autonomia no estudante, fazendo com que ele se torne mais ativo no processo de ensino-aprendizagem, além de desenvolver as *hard skills* e *soft skills* (Nagib, & Silva, 2020).

Leal, Miranda e Casa Nova (2017) destacam que as metodologias são capazes de revolucionar o ambiente da sala de aula, e apresentam várias categorias que podem ser usadas pelos docentes de acordo com o perfil de cada sala de aula (Nagib, & Silva, 2020). Leal, Miranda e Casa Nova (2017a) apresentam a categorização das metodologias ativas, baseada em suas características e formas de trabalhar os conteúdos para atingir os objetivos educacionais. Na Tabela 1, apresenta-se a categorização das metodologias ativas.

**Tabela 1**  
Categorização das metodologias ativas.

| Categorias                        | Metodologias ativas                                                                              | Objetivos                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Uso da arte                       | 1) <i>Storytelling</i> (Lelic, 2001; Marques, Miranda, & Mamede, 2017; Tavares, & Ribeiro, 2016) | 1) Essa metodologia tem a capacidade de buscar a atenção do aluno a partir de relatos reais ou fictícios. Pode estimular a criatividade, uma vez que o aluno pode ser o criador de histórias.                                        |
|                                   | 2) Dramatização (Medeiros, Miranda, & Miranda, 2009; Medeiros, & Queiroz, 2017)                  | 2) Procura trabalhar a criatividade dos alunos, colocando-os em situação ativa na criação de roteiros e encenação. Desenvolve a capacidade de improviso e memorização.                                                               |
|                                   | 3) <i>Roleplay</i> (Koudela, 2011; Souza, 2006)                                                  | 3) Busca criar um ambiente de simulação no qual os alunos assumem papéis externos (jogos de papéis) à sua realidade. Essa técnica procura estimular a criatividade, a interação e a socialização, além de desenvolver a memorização. |
| Estratégias baseadas na exposição | 4) Filmes (Colaúto et al., 2017; Leal, Miranda, & Casa Nova, 2017c; Mendonça, & Guimarães, 2008) | 4) Essa metodologia busca trazer para a sala de aula a representação da teoria estudada por meio de filmes em que são apontadas situações reais ou fictícias, que tangibilizam o que já foi estudado em sala de aula.                |
|                                   | 5) Aula expositiva dialogada (Coimbra, 2017; Leal, & Cornacchione, 2006; Lopes, 2003)            | 5) É a evolução da sala de aula tradicional, em que o conhecimento é criado pelo professor e o aluno em constante diálogo, mesmo que o professor seja responsável pela explanação do conteúdo.                                       |
|                                   | 6) Seminários (Leal, Medeiros, & Ferreira, 2017a; Mazzioni, 2013; Veiga, 2003)                   | 6) Essa metodologia coloca o aluno como o maior responsável pela criação do conhecimento de determinada temática, uma vez que o torna responsável pela apresentação de um conteúdo para os colegas.                                  |

Continua...

|                 |                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Continuação...  |                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Problematização | 7) Sala de aula invertida (Bergmann, & Sams, 2016; Valente, 2014)                                                             | 7) Esse método é capaz de trazer para o ambiente acadêmico o uso de tecnologias. Para tal, a sala de aula é transformada no ambiente de resolução de exercícios e de tirar dúvidas. Fora da sala de aula, via <i>internet</i> , o aluno irá assistir às videoaulas disponibilizadas com o conteúdo teórico. |
|                 | 8) <i>Problem based learning</i> (Hadgraft, & Holecck, 1995; Piolla, 2001; Soares et al., 2017)                               | 8) Busca trabalhar o raciocínio lógico, o pensamento crítico para trilhar a solução de um problema proposto pelo docente. É uma técnica que permite que a solução seja apresentada ao longo dos semestres, ou seja, uma construção do conhecimento crescente e faseada.                                     |
|                 | 9) Método do caso (Curado, 2011; Graham, 2010; Ikeda, Veludo-de-Oliveira, & Campomar, 2005; Leal et al., 2017; Menezes, 2009) | 9) Esse método visa a aproximar o aluno de casos reais ou fictícios, criando, assim, um ambiente de discussão acerca da problemática apontada pelo tema.                                                                                                                                                    |
| Dinâmicas       | 10) Grupo de verbalização e observação (Bordenave, 2002; Masetto, 2003; Gil, 2006; Oliveira, & Campos, 2017)                  | 10) É uma metodologia de dinâmica de grupos que visa a distribuir os alunos em dois grupos. O grupo de verbalização é responsável pela discussão acerca da temática proposta pelo docente. O grupo observador realiza anotações e apontamentos do que foi discutido.                                        |
|                 | 11) Painel integrado (Camargo, & Oliveira, 2017)                                                                              | 11) Propõe a promoção da aprendizagem de forma interativa, além de ser uma forma de estimular o aluno a trabalhar em grupo.                                                                                                                                                                                 |
|                 | 12) Debates (Bordenave, & Pereira, 2002; Masetto, 2003; Gil, 2006; Castanho, 2012; Moura, Pereira, & Souza, 2017)             | 12) Essa metodologia é responsável por criar um ambiente de discussão controlada, no qual os alunos são divididos em grupos de acordo com seu posicionamento acerca de uma temática. Desenvolve nos alunos a exposição de ideias e respeito às opiniões diversas.                                           |

**Fonte:** Nagib e Silva (2020)

Vale ressaltar que as metodologias ativas visam colocar o aluno em posição ativa no conhecimento, cabendo ao docente o papel de mediador no processo de construção do conhecimento (Silva, & Scapin, 2011). No entanto, docentes, IES e alunos precisam se alinhar neste processo, pois ainda são imaturos na aplicação e utilização de metodologias ativas (Silva, & Scapin, 2011; Nagib, & Silva, 2020).

Em pesquisas realizadas (Marques, & Biavatti, 2019; Monteiro, & Cittadin, 2020), os docentes reconhecem o benefício que o uso das metodologias ativas pode trazer aos alunos no processo de ensino-aprendizagem, no entanto a predominância é pelo uso do método de ensino tradicional. Segundo Quintal et al. (2012) no ensino da Pós-graduação não é diferente, ou seja, muitos professores conhecem as metodologias ativas de aprendizagem, no entanto poucos aplicam em suas salas de aula. Stanley e Marsden (2012) ressaltam a possibilidade de mesclar o uso de métodos ativos com métodos tradicionais.

Talvez, a preferência pelo método tradicional de ensino seja porque o perfil do curso de Ciências Contábeis apresente características um tanto quanto conservadoras. Para Bordenave e Pereira (2011), pode ser porque o caráter inovador das estratégias de ensino pode entrar em conflito com a prática docente de alguns professores e encontrar resistência por parte dos estudantes. O que não é o caso nas pesquisas realizadas por Quintal et al. (2012) e Silva et al. (2014), em que os estudantes sugerem a inclusão de metodologias ativas para uma melhor interação entre teoria e prática, e para que se tenha maior reflexão crítica da prática profissional.

De acordo com Leal e Oliveira (2018) e Soares et al. (2019), o Método do Caso, por exemplo, possibilita visualizar os assuntos abordados em sala de aula de forma mais abrangente, além de aproximar a teoria e a prática profissional. Com isso, o método contribui para o aprendizado e para o desenvolvimento de habilidades e competências, já que tende a desenvolver a capacidade de análise crítica no estudante.

Outra metodologia ativa que vem apresentando resultados significativos no processo de ensino-aprendizagem é o Aprendizado Baseado em Problemas (PBL). Nesse método, o estudante é o foco do processo de ensino-aprendizagem e ele é beneficiado por uma troca social, visto que os conhecimentos adquiridos têm origem de interpretações do mundo em que se vive (Martins, Espejo, & Frezatti, 2015).

Já a Sala de Aula Invertida é o método mais aplicado pelos docentes dos cursos de Administração e Ciências Contábeis do Centro Universitário da Região da Campanha – URCAMP.

Badwan e Gentil (2020), revelaram que os docentes perceberam uma transformação na sua prática docente com a utilização desse método como uma nova proposta curricular.

No entanto, o estudo de Quintal et al. (2012), com o objetivo de identificar e avaliar o perfil dos professores e a metodologia de ensino utilizada nos Programas de Mestrado em Ciências Contábeis e Administração, cadastrados na página da ANPAD (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração), constatou que existe uma certa discrepância quanto ao modo de aprender dos alunos em relação ao modo de ensinar dos professores. Ao passo que os alunos preferem aprender com professores que estimulem a aprendizagem experimental e a autodescoberta, os docentes, embora conhecedores das metodologias ativas de aprendizagem, preferem ensinar de modo mais técnico, através de conceitos e fundamentos, esperando que os alunos saibam o “como fazer” (Quintal et al., 2012).

Nesse sentido, aliado a experiência, os docentes necessitam ter seu plano de ensino bem elaborado, visando o atendimento dos objetivos propostos, mas para isso é necessário conhecer bem o método a ser aplicado, definir o melhor momento para aplicar, avaliar o resultado, mas, principalmente, ter disposição para aplicá-lo (Kane, 2004). Este último item é importante, pois o entusiasmo do professor é capaz de despertar a vontade de aprender nos alunos. Acredita-se que a fase da carreira em que o docente se encontra (ciclo de vida docente) possa impactar no uso de metodologias ativas.

Alinha-se a esse pensamento os achados da pesquisa de Nagib e Silva (2020), os quais evidenciam que o ciclo de vida docente exerce influência no uso de metodologias ativas, ou seja, o conhecimento para a utilização de metodologias ativas pode ser adquirido à medida que o docente avança em sua carreira, de acordo com o ciclo de vida docente. Visto que ao ingressar na carreira docente, o professor se depara com diferentes situações na sala de aula e precisa ganhar segurança para conseguir aprimorar os métodos de ensino. Assim, à medida que vai avançando na carreira, vai também se sentindo seguro, experiente e apto a inovar em suas aulas (Huberman, 2000).

Ferreira et al. (2020) ressaltam as inúmeras atividades desenvolvidas pelos docentes da Pós-graduação, tais como desenvolver atividades de ensino na própria pós-graduação e na graduação (aulas e orientações), realizar pesquisa, possuir cargos de gestão e desenvolver atividades administrativas diversas nas IES, além das atividades próprias do fazer científico, como por exemplo: organização de eventos, avaliação de artigos, participação em bancas externas, dentre outras. Todas essas experiências contribuem para que o docente adquira segurança, se afirme na carreira e esteja aberto a se desvincular do ensino tradicional e proporcionar um ensino de significância para seus alunos, tornando-os autônomos e reflexivos.

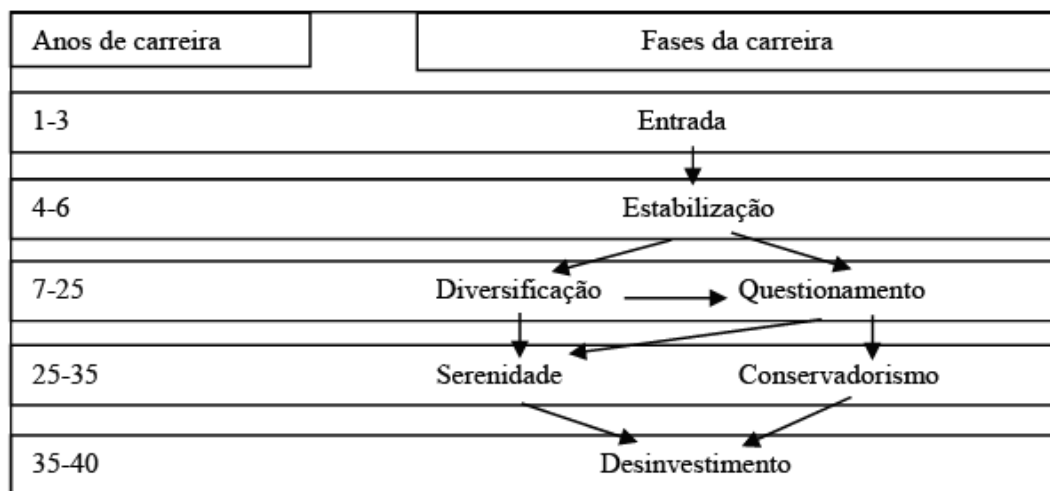
## 2.2 Ciclo de vida docente

Segundo Nóvoa et al. (1995), as investigações a respeito do ciclo de vida começaram com Michael Huberman por volta dos anos 70, mas no sentido da docência propriamente dita foi por volta dos anos 80. Pode-se dizer que dentre as características inerentes à profissão de professor estão o desenvolvimento profissional e a carreira.

Huberman (2000) desenvolveu um estudo na Suíça, com 160 professores de ensino secundário e evidenciou as principais fases pelas quais os docentes passam ao longo de sua carreira profissional. Destaca-se a importância desse estudo para a compreensão das percepções que os professores têm ao longo de sua vida, sendo a carreira docente percebida como uma experiência de caráter cumulativo, marcada pela história pessoal, pelas oportunidades e investimentos realizados por cada indivíduo. Os achados de Huberman (2000) tornaram-se referência para estudiosos que procuram explorar diferentes aspectos sobre o tema ciclo de vida profissional dos docentes.

Huberman (2000, p. 38) afirma que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos”. Esse processo é composto por várias etapas, ou seja, segundo o autor, o ciclo de vida profissional do docente é caracterizado por cinco fases distintas: (i) a entrada na carreira; (ii) a estabilização no trabalho exercido; (iii) a diversificação dos métodos de ensino ou o questionamento das regras; (iv) a serenidade proveniente do distanciamento dos

objetivos iniciais da carreira ou o conservadorismo, assinalado pelo distanciamento dos alunos mais jovens; (v) e, por fim, a fase de desinvestimento, em que o docente inicia um processo de sair da carreira. A Figura 1 demonstra essas etapas.



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

**Fonte:** Adaptado de Huberman (2000, p. 47).

As linhas do modelo apresentado na Figura 1 representam o intervalo de tempo compreendido entre cada fase e seu respectivo reflexo no comportamento docente.

Ressalta-se que o modelo de ciclo de vida docente, de acordo com Huberman (2000), evidencia os três primeiros anos de carreira como a fase de *entrada*. Para o autor esse período é do entusiasmo, é o período que o docente explora o ambiente de trabalho e conhece a realidade da profissão, é a fase da “descoberta” e da “sobrevivência”, podendo inclusive se deparar com um “choque de realidade”. Neste momento da carreira o docente pode sentir-se frustrado, caso os acontecimentos não ocorram conforme o esperado.

Adicionalmente Lima et al. (2015) ressaltam que a falta de formação para o exercício da docência pode levar os docentes da área contábil ao fenômeno “choque com a realidade”, visto que a maioria dos cursos de graduação em Ciências Contábeis prepara o aluno para o mercado de trabalho. Ficando aos Programas de Pós-Graduação a incumbência de desenvolver nos discentes as habilidades para atuação na docência (Nagib, 2018). Em complemento a essa ideia, no estudo de Fernandes, Araújo e Cavalcanti (2019), realizado com alunos concluintes de Pós-graduação do curso de Ciências Contábeis de uma IFES no período de 2013 a 2018, os autores observaram a existência de uma lacuna em competências de metodologia de ensino e didático-pedagógicas na formação dos egressos, visto ser disciplinas oferecidas de forma eletivas. Nesse sentido, embora concordem com uma formação acadêmica de excelência, não dispensam a formação contínua.

A fase da *estabilização*, segunda fase do ciclo de vida docente, corresponde ao período entre 4 a 6 anos de carreira, caracterizada pelo comprometimento, pela maior autonomia na tomada de decisões, é onde o professor sente-se mais seguro em relação ao exercício da docência e ainda, esta fase é vista como uma fase de tomada de responsabilidades. Para Huberman (2000, p. 40), “a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de “competência” pedagógica crescente”.

Após a etapa de estabilização, tem-se a terceira fase do ciclo de vida docente, a da *diversificação* ou do *questionamento*, que segundo Huberman (2000) é compreendida pelo maior intervalo de tempo, iniciando-se aos 7 anos de profissão e estendendo-se até os 25 anos. Nessa fase o professor pode apresentar diversos comportamentos, é onde ele começa a analisar todas as possibilidades de sua carreira, já conhece bem a profissão e passa a estar mais aberto a experimentar

novas possibilidades. Os docentes iniciam formas alternativas, como diversificar as metodologias utilizadas em sala de aula, com novos formatos de aulas, de avaliações dos discentes e materiais diversificados. O profissional torna-se mais seguro em relação aos seus atos tanto dentro quanto fora da sala de aula. Para Huberman (2000, p. 42), “os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas”.

Enquanto na diversificação o docente consegue quebrar a rigidez pedagógica, fazendo experimentações, por outro lado ele pode começar a questionar sobre as alternativas que ainda possui para agregar à carreira e profissão docente. Para Huberman (2000, p. 43), “trata-se de uma fase com múltiplas facetas, de tal modo que pretender fazer-lhe corresponder uma definição redutora se torna tarefa difícil, se não mesmo ilegítima”. Segundo Araújo *et al.* (2015), essa fase é, ainda, aquela em que o docente faz um balanço de sua vida, daquilo que já realizou e do que ainda pretende realizar. Sendo que o sentimento de incerteza sobre as escolhas feitas anteriormente permanece constante em suas decisões.

Na sequência, tem-se a quarta fase do ciclo de vida docente, a qual vai depender do caminho adotado pelo professor na fase anterior. Se ao longo de sua carreira caminhou sob o aspecto da diversificação, nesta fase inicia-se o processo de “*serenidade*” e “*distanciamento afetivo*”. Nesse momento, começa a aparecer o abismo de gerações entre professor e aluno, a distância entre ele, instituição e alunos começam a crescer gradativamente. O distanciamento entre professores mais velhos e alunos, impulsionado pelas diferentes gerações e faixas etárias também diferentes, tendem a tornar o diálogo mais difícil (Huberman, 2000). O professor começa a perceber que não tem mais o mesmo vigor de antes e conseqüentemente não tem vontade de inovar e buscar novos métodos. Por outro lado, aquele professor que caminhou pela fase de questionamento na etapa anterior, nesse momento, inicia-se a fase do *conservadorismo*, na qual são comuns as lamentações, nostalgia do passado e resistência a mudanças. Ao percorrer esse caminho, o professor confirma o distanciamento da carreira. De acordo com Huberman (2000), a quarta fase do ciclo de vida dura dos 25 aos 35 anos de profissão.

Por fim, a última fase descrita por Huberman (2000) é a do *desinvestimento*, quando o docente está no fim de sua vida profissional e surge o desinteresse por novos investimentos na carreira. Em síntese, essa fase é o reflexo do caminho escolhido para trilhar ao longo da carreira docente. Dessa forma, a saída da carreira pode ser serena, feliz e realizada (Diversificação – Serenidade – Desinvestimento Sereno) ou pautada em sentimentos de amargura, considerada por Huberman (2000) como percurso “*problemático*” (Questionamento – Conservadorismo – Desinvestimento Amargo). Essa fase compreende os últimos 5 anos de profissão, dos 35 aos 40 anos, e se dá conforme os percursos realizados anteriormente.

No entanto, Huberman (2000) considera que além das características peculiares, em todas as etapas existem problemas específicos que, compreendidos e superados, possibilitam melhorias na trajetória profissional do docente (Huberman, 2000).

Diante do exposto, no contexto brasileiro, especificamente no campo das Ciências Contábeis, os estudos de Araújo, Miranda e Passos (2014), Araújo *et al.*, (2015), Cardoso (2017) e Nagib e Silva (2020), abordaram a temática ciclo de vida docente utilizando o modelo proposto por Huberman (2000), visto que não existe um modelo mapeado para a realidade dos professores de Ciências Contábeis no Brasil (Nagib, & Silva, 2020). No entanto, pelas evidências encontradas na literatura, o modelo proposto por Huberman (2000) pode ser aplicável às pesquisas na área da contabilidade, já que as pesquisas que abordam essa temática, ressaltam como limitação a impossibilidade de uso de um modelo baseado no comportamento dos docentes brasileiros, visto ainda não ter sido desenvolvido um modelo brasileiro.

Assim, com base nas exposições acerca das metodologias ativas e do ciclo de vida docente e diante dos resultados empíricos que apontam para o avanço do uso de metodologias ativas no decorrer do ciclo de vida docente, assume-se a seguinte *Hipótese* de pesquisa:

*H1: À medida em que o docente avança em seu ciclo de vida, aumentam as chances de ele fazer uso de metodologias ativas.*

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para identificar e analisar a relação entre o uso de metodologias ativas e o ciclo de vida docente no ensino de Pós-graduação em Ciências Contábeis realizou-se uma pesquisa descritiva, de levantamento e quantitativa. Foram foco da pesquisa os docentes que ministram disciplinas em cursos de Pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil.

Dessa forma, a população analisada são os docentes vinculados aos trinta e dois Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis do Brasil e a amostra composta pelos docentes que responderam ao questionário. O levantamento dos Programas foi realizado a partir do acesso ao *website* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na parte “Cursos recomendados/reconhecidos” (CAPES, 2019). A partir desses Programas chegou-se ao quantitativo de 484 docentes. No entanto, 36 atuam em mais de um Programa, logo, por constarem em duplicidade não foram considerados na listagem. Assim, o total de docentes vinculados aos 32 dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis é de 448 professores.

O instrumento de pesquisa foi um questionário, baseado no estudo de Nagib e Silva (2020), constituído de 24 questões e dividido em duas partes. A primeira parte, com 11 questões referindo-se à identificação do docente, ou seja, perguntas com a intenção de caracterizar o docente quanto à idade, sexo, área de formação e variável referente ao ciclo de vida. A segunda parte do questionário, foram apresentadas 13 situações hipotéticas (cenários descritos na tabela 1 mais a aula expositiva tradicional) vivenciadas em sala de aula na Pós-graduação em Ciências Contábeis. O docente, por meio de uma nota (escala de 0 a 10), deveria indicar se adota ou não a metodologia apresentada. Sendo que notas mais próximas de 0, refletem menor grau de utilização da metodologia e notas mais próximas de 10 indicam maior grau de utilização.

Na sequência, o questionário foi inserido na plataforma eletrônica *Google Forms* e o *link* enviado por e-mail aos docentes selecionados, durante o mês de janeiro de 2021. Dos 448 e-mails enviados aos docentes (IES públicas e privadas), foram obtidas 64 (14,28%) respostas válidas, acredita-se que este retorno se deve ao fato de muitos professores encontrarem-se de férias, tanto que alguns e-mails retornaram com esse aviso através de resposta automática.

Para análise dos dados, as respostas foram tabuladas em planilha eletrônica com introdução de tabelas de dupla entrada, utilizou-se a estatística descritiva e análise de variância (ANOVA), realizada por meio do *software* estatístico IBM SPSS Statistics 25. Primeiramente foi calculado a média de uso de metodologias ativas sem o efeito causado pelas etapas do ciclo de vida docente, esse resultado está identificado nas tabelas como valor de referência.

Após essa etapa, recalculou-se a média de uso de metodologias ativas considerando o efeito da variável “ciclo de vida docente”. Na sequência, os resultados obtidos por essa nova média foram comparados com aqueles atribuídos como valor de referência. Por último, aplicou-se a ANOVA com o objetivo de analisar o quanto essa média é diferente à medida que ocorre a mudança na categoria de metodologia analisada.

Pode-se ainda destacar como limitação metodológica dessa pesquisa o número limitado de respondentes, especialmente em relação aos docentes em algumas fases específicas do ciclo de vida docente, o que pode afetar as respostas.

## 4 RESULTADOS

### 4.1 Perfil da amostra

O universo de análise ficou composto de 64 respondentes, ou seja, 14,28% da população deste estudo. A faixa etária dos docentes pesquisados concentra-se no intervalo de 30 anos a 75 anos, correspondendo em média a idade de 49,6 anos. O tempo total de atuação como docente no ensino superior está compreendido num intervalo entre 1 ano e meio e 52 anos, correspondendo a

uma média de 19,1 anos. Já o tempo total de atuação como docente na Pós-graduação em contabilidade varia entre 1 ano e 35 anos, o que corresponde a uma média de 8,2 anos. Na Tabela 2 apresenta-se outras características da amostra, bem como o perfil dos respondentes por fase do ciclo de vida docente. Tem-se que a maioria dos docentes são do sexo masculino, graduados em Ciências Contábeis, em IES públicas, atualmente em sua maioria são doutores, os demais têm pós-doutorado, com nível de Pós-Graduação predominantemente em Ciências Contábeis, atuando em IES públicas como efetivos e pertencentes a terceira fase do ciclo de vida docente.

**Tabela 2**

Caracterização da amostra.

| Características            | Categorias          | Qde Respon-<br>dentes | %      | Fases do ciclo de vida docente |        |        |        |        |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|--------|--------------------------------|--------|--------|--------|--------|
|                            |                     |                       |        | Fase 1                         | Fase 2 | Fase 3 | Fase 4 | Fase 5 |
| Sexo                       | Feminino            | 25                    | 39,06% | 1                              | 1      | 21     | 2      |        |
|                            | Masculino           | 39                    | 60,94% |                                | 1      | 30     | 4      | 4      |
| Formação Acadêmica         | Ciências Contábeis  | 43                    | 67,19% | 1                              | 2      | 34     | 4      | 2      |
|                            | Administração       | 10                    | 15,63% |                                |        | 8      | 1      | 1      |
|                            | Engenharias         | 3                     | 4,69%  |                                |        | 2      | 1      |        |
|                            | Outra               | 8                     | 12,5%  |                                |        | 7      |        | 1      |
|                            | Pública             | 47                    | 73,44% | 1                              | 2      | 35     | 6      | 3      |
| IES da graduação           | Privada             | 17                    | 26,56% |                                |        | 16     |        | 1      |
|                            | Doutorado           | 50                    | 79,7%  | 1                              | 2      | 41     | 3      | 3      |
| Nível de formação atual    | Pós-Doutorado       | 14                    | 20,3%  |                                |        | 10     | 3      | 1      |
|                            | Contabilidade       | 32                    | 50%    | 1                              | 2      | 27     | 1      | 1      |
| Doutorado                  | Outras áreas        | 32                    | 50%    |                                |        | 24     | 5      | 3      |
|                            | Pública             | 54                    | 84,4%  |                                | 2      | 43     | 6      | 3      |
| Categoria da IES que atua  | Privada             | 10                    | 15,6%  | 1                              |        | 8      |        | 1      |
|                            | Efetivo             | 62                    | 96,88% | 1                              | 2      | 50     | 6      | 3      |
| Vínculo com a IES que atua | Substituto          | 1                     | 1,56%  |                                |        | 1      |        |        |
|                            | Contrato Temporário | 1                     | 1,56%  |                                |        |        |        | 1      |

Fonte: Elaborado pelos autores.

## 4.2 Ciclo de vida docente

A presente pesquisa investiga o ciclo de vida do docente da Pós-Graduação de Ciências Contábeis utilizando o modelo proposto por Huberman (2000). Na Tabela 3 apresenta-se a composição das fases para um universo de 64 respondentes.

**Tabela 3**

Ciclo de vida docente por fases.

| Fases do Ciclo de Vida (Huberman, 2000)            | Quantidade de Respondentes | Percentual |
|----------------------------------------------------|----------------------------|------------|
| Fase 1 (1-3 Anos) – Entrada                        | 1                          | 1,56%      |
| Fase 2 (4-6 Anos) – Estabilização                  | 2                          | 3,13%      |
| Fase 3 (7-25 Anos) – Diversificação/Questionamento | 51                         | 79,69%     |
| Fase 4 (25-35 Anos) – Serenidade/Conservadorismo   | 6                          | 9,37%      |
| Fase 5 (35-40 Anos) – Desinvestimento              | 4                          | 6,25%      |
| <b>Total Geral</b>                                 | 64                         | 100%       |

Fonte: Adaptado de Nagib (2018).

A partir dos resultados tem-se que apenas 1 (1,56%) dos docentes se enquadra na fase 1 (entrada) do ciclo de vida docente. Esse resultado pode ser reflexo dos sujeitos da pesquisa, já que se tratam de docentes que atuam na Pós-graduação e por isso tendem a apresentar maior experiência de atuação docente. Posteriormente, observa-se que 3,13% dos professores estão enquadrados na fase 2 (estabilização). Na terceira fase do ciclo de vida docente (diversificação/questionamento), a qual Huberman (2000) define como a fase de maior amplitude temporal, tem-se um percentual de 79,69% de docentes, ou seja, é a fase mais numerosa em quantidade de respondentes. Na continuidade tem-se que 9,37% dos docentes estão na fase 4 (serenidade/conservadorismo) do ciclo de vida docente. E por fim, 6,25% dos professores alegam possuir entre 35 a 40 anos de carreira.

Depreende-se desse resultado que a presença de todas as fases do ciclo de vida definido por Huberman (2000) pode ser observada nos docentes que atuam em cursos de Pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil. Corroborando com esse resultado, tem-se os estudos de Araújo et al. (2014) e Nagib e Silva (2020), em que esses mesmos estágios de ciclo de vida foram identificados em professores de Ciências Contábeis no Brasil.

### 4.3 Uso de metodologias ativas

Buscou-se identificar o nível de uso de metodologias ativas pelos sujeitos desta pesquisa através das respostas às questões, ou seja, os possíveis cenários vivenciados em sala de aula em que o docente, em uma escala aberta de 0 a 10, atribuiu o quanto adota a metodologia retratada. A Tabela 4 demonstra a média de adoção individual de cada metodologia e o total por categoria.

**Tabela 4**

Média de adoção das metodologias ativas.

| Categorias                        |  |  | Metodologia                        | Média de adoção |
|-----------------------------------|--|--|------------------------------------|-----------------|
| Uso da arte                       |  |  | Storytelling                       | 2,36            |
|                                   |  |  | Dramatização                       | 0,81            |
|                                   |  |  | Roleplay                           | 2,45            |
|                                   |  |  | Filmes                             | 2,54            |
|                                   |  |  | Média da Categoria                 | 2,04            |
| Estratégias baseadas em exposição |  |  | Aula expositiva dialogada          | 6,68            |
|                                   |  |  | Seminários                         | 6,67            |
|                                   |  |  | Sala de Aula invertida             | 2,65            |
|                                   |  |  | Média da Categoria                 | 5,33            |
|                                   |  |  |                                    |                 |
| Problematização                   |  |  | Problem based learning             | 3,90            |
|                                   |  |  | Método do caso                     | 5,62            |
|                                   |  |  | Média da Categoria                 | 4,76            |
| Dinâmicas                         |  |  | Grupo de verbalização e observação | 4,08            |
|                                   |  |  | Painel integrado                   | 2,91            |
|                                   |  |  | Debate                             | 7,41            |
|                                   |  |  | Média da Categoria                 | 4,80            |
|                                   |  |  |                                    |                 |
| Método tradicional                |  |  | Aula expositiva tradicional        | 3,35            |

**Fonte:** Adaptado de Nagib e Silva (2020).

A partir da Tabela 4, pode-se observar que ainda é baixo o uso das categorias de metodologias ativas por docentes do ensino de Pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil, especialmente em relação a categoria uso da arte (2,04), ou seja, metodologias envolvendo filmes, dramatização, *storytelling* e *roleplay*, não são muito utilizadas no ensino da Pós-graduação. Da mesma forma, também não são muito utilizadas no ensino da graduação (Nagib, & Silva, 2020). Em contrapartida, a aula expositiva tradicional, representa ser pouco utilizada pelos docentes da pós-graduação, em média 3,35. Tal resultado é divergente no ensino da graduação (Marques, & Biavatti, 2019; Monteiro, & Cittadin, 2020; Nagib, & Silva, 2020) e até mesmo na pós-graduação (Quintal et al., 2012), em que predomina o uso da aula expositiva tradicional. Os resultados aqui encontrados podem estar associados ao perfil do docente da Pós-graduação em relação a seus discentes, em que o objetivo é o desenvolvimento crítico e reflexivo nos alunos.

Já a categoria de estratégias baseadas em exposição apresentou a maior média de utilização entre as categorias, especialmente as metodologias aula expositiva dialogada e seminários, com 6,68 e 6,67 de média, respectivamente. Esse resultado pode ser atribuído a facilidade de aplicação desses métodos.

A média de utilização das metodologias constantes nas categorias problematização e dinâmicas são parecidas, 4,76 e 4,80, respectivamente. Neste ponto vale ressaltar os estudos de Leal e Oliveira (2018), Soares et al. (2019) e Monteiro e Cittadin (2020), os quais apresentaram resultados significativos em relação ao uso das metodologias Método do caso e Problematização no desenvolvimento de habilidades e competências nos discentes.

Diante dos resultados apresentados pelas médias de uso das categorias de metodologias ativas percebe-se que no ensino da Pós-graduação os professores buscam desenvolver nos estudantes “pensadores–críticos”, visto que proporcionam a troca de saberes entre as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Para Monteiro e Cittadin (2020), o método tradicional de ensino-aprendizagem constitui obstáculo para que os estudantes se tornem “pensadores–críticos”, já que o aluno é passivo no processo e não existe a troca de experiências.

Outro ponto a ser destacado em relação a predominância do uso de métodos ativos é quanto à titulação, visto que a amostra está dividida entre docentes com doutorado e pós-doutorado. Talvez a experiência, a segurança e o conhecimento favoreçam o uso de métodos ativos. Embora, nos achados de Marques Biavatti (2019) e Nagib e Silva (2020), os docentes com doutorado apresentaram menor diversificação de estratégias do que aqueles com especialização e mestrado.

Com isso, infere-se que no processo de ensino-aprendizagem da Pós-graduação em Ciências Contábeis, prevalece o uso de metodologias ativas em detrimento ao ensino tradicional. Esse resultado contraria os achados de Monteiro e Cittadin (2020) para o ensino da graduação e os achados de Quintal et al. (2012) no ensino da Pós-graduação, os quais concordam que embora os docentes conheçam as metodologias ativas de aprendizagem, ainda o que predomina é o ensino tradicional. No entanto, corrobora com os resultados de Badwan e Gentil (2020), os quais, apesar de reconhecerem as barreiras no processo de ensino-aprendizagem, aplicam diferentes métodos em sala de aula, em especial a sala de aula invertida, e percebem uma transformação da prática docente.

Vale ressaltar que diante das informações das seções 4.2 e 4.3, pode-se observar como se encontra o ensino de Pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil, considerando a amostra pesquisada, no tocante ao ciclo de vida docente e ao uso de metodologias ativas. Salienta-se que as médias apresentadas na Tabela 4 são reflexos das médias dos respondentes, no entanto, não se considerou o efeito da variável do ciclo de vida docente.

A partir dessas constatações, essas médias são consideradas valores de referência no intuito de balizar em que sentido o ciclo de vida docente afeta as médias de adoção das categorias de metodologias ativas, ou se realmente afeta, ou seja, se a presença dessa variável afeta a média de uso das metodologias apresentando alguma relação.

#### 4.4 Relação entre o uso de metodologias ativas e o ciclo de vida docente

Nessa etapa, buscou-se analisar, quando considerado o estágio do ciclo de vida em que o professor está vivendo, como se encontra a média de uso das metodologias ativas. Para isso, comparou-se com o valor de referência mencionado na Tabela 4. Na Tabela 5, apresenta-se essa relação.

**Tabela 5**

Relação entre uso de metodologias ativas e ciclo de vida docente.

| Fases do Ciclo de Vida                             | Uso da arte | Estratégias baseadas em exposição | Problematização | Dinâmicas | Aula expositiva |
|----------------------------------------------------|-------------|-----------------------------------|-----------------|-----------|-----------------|
| Valor de Referência                                | 2,04        | 5,33                              | 4,76            | 4,80      | 3,35            |
| Fase 1 – Entrada (1-3 anos)                        | 0,00        | 5,67                              | 1,00            | 1,67      | 4,00            |
| Fase 2 – Estabilização (4-6 anos)                  | 0,00        | 4,52                              | 2,44            | 3,15      | 5,00            |
| Fase 3 – Diversificação/Questionamento (7-25 anos) | 1,94        | 5,10                              | 4,64            | 4,71      | 3,13            |
| Fase 4 – Serenidade/Conservadorismo (25-35 anos)   | 3,08        | 6,76                              | 6,75            | 5,13      | 3,83            |
| Fase 5 – Desinvestimento (35-40 anos)              | 3,25        | 6,50                              | 5,38            | 7,00      | 4,50            |
| ANOVA (p-valor)                                    | 0,206       | 0,196                             | 0,219           | 0,172     | 0,719           |

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

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

Na fase de entrada, ao se comparar a média de uso antes de considerar o efeito do ciclo de vida e após considerar tal efeito, não foi possível observar uma linearidade na redução das médias de categorias de metodologias ativas ao relacionar com o ciclo de vida docente. Sendo assim, entende-se que a fase de entrada não se relaciona com o uso das categorias de metodologias ativas, contrariando os resultados encontrados por Nagib e Silva (2020) para docentes da graduação. A categoria “estratégias baseadas em exposição” e a “aula expositiva” apresentaram média superior se comparadas ao valor de referência, ao passo que as demais apresentaram média inferior. Uma possibilidade para esse resultado pode ser o efeito da fórmula de cálculo da média, já que havia apenas um docente nesse estágio da carreira.

Na segunda fase do ciclo de vida docente, ao se comparar com os valores de referência, tem-se uma diminuição das médias de todas as categorias de metodologias ativas. Assim, ao se analisar os resultados da média de adoção, pode-se dizer que, a fase de estabilização se relaciona com o uso das categorias de metodologias ativas, fazendo com que haja uma diminuição da média de uso de metodologias ativas. Já para a aula expositiva, observa-se aumento da média. Diante dessas evidências, não se pode dizer que à medida que o docente avança na carreira faz maior uso de metodologias ativas, contrariando assim, Araújo et al. (2015) e Huberman (2000).

A terceira fase do ciclo de vida docente compreende o maior período (18 anos) e se refere a diferentes momentos da trajetória da carreira docente, podendo levar ao que Huberman (2000) e Araújo et al. (2015) chamam de “fase de experimentação”, na qual o docente se sente à vontade para testar e usar novos métodos de ensino e maneiras de dar aula. Nessa fase da carreira, o docente pode caminhar por diferentes caminhos, ou seja, optar pela diversificação ou pelo questionamento. Segundo Huberman (2000), na fase de questionamento o docente pode minimizar a adoção de novas metodologias de ensino. Ao se comparar as médias com efeito do ciclo de vida e sem esse efeito, a média de utilização continua sendo menor, o que contraria o apresentado por Huberman (2000) e Araújo et al. (2015), já que a expectativa, para esse estágio da carreira, era a de que o docente ousasse mais nos métodos de ensino.

Já a quarta e a quinta fase do ciclo de vida docente, a pesquisa demonstrou um resultado diferente do esperado, visto que se observa um aumento na média de uso em todas as categorias de metodologias ativas, se comparado a fase anterior e, também se comparadas ao valor de referência, ou seja, aquele sem o efeito do ciclo de vida. De acordo com Huberman (2000) e Araújo et al. (2015), nessa fase da carreira o docente tende a usar menos métodos ativos, pois está se preparando para deixar as funções com as IES e usando menos métodos de ensino em sala de aula.

Esse resultado pode ter sido em função do elevado número de respondentes pertencerem a terceira fase do ciclo de vida docente e um baixo número de respondentes na quarta e quinta fase, causando um efeito na fórmula da média. Por outro lado, por tratarem-se de docentes da Pós-graduação, profissionais com maior tempo de profissão, pode-se inferir que tais profissionais carreguem consigo os saberes docentes (Tardif, 2000). Para Nagib e Silva (2020), os saberes experienciais podem elevar o uso de metodologias ativas, visto que o docente tende a aumentar suas habilidades, técnicas e conhecimentos ao desenvolver suas atividades.

Diante do exposto, não foi possível observar a relação entre o uso de metodologias ativas e o ciclo de vida docente. Nesse sentido, resgata-se o estudo de Cardoso (2017), o qual apontou que há uma carência significativa de pesquisas sobre o ciclo de carreira docente e uma necessidade de se olhar a carreira de forma mais ampla e que ultrapasse esse movimento marcado por etapas: início (busca), meio (estabilidade) e fim (reclusão), já que se pode encontrar docentes com significativo tempo de carreira e ainda em momento de ascensão.

Huberman (2000) e Cardoso (2017) ressaltam a complexidade do estudo acerca do ciclo de vida docente, em virtude do risco de se categorizar sob um mesmo perfil docentes com diferentes traços e meios sociais. Cardoso (2017) já alertava para a possibilidade de o docente pertencer a uma determinada fase da carreira e apresentar comportamentos relativos a outra fase, considerando que o contexto social ao qual o docente está inserido pode exercer influência em sua trajetória.

Por fim, a análise de variância (ANOVA) não apresentou significância estatística, visto que o p-valor calculado para todas as categorias foi superior a 0,05. Nesse sentido, conclui-se que não existe relação entre o uso de metodologias ativas e o ciclo de vida docente, para os professores de Pós-graduação em contabilidade do Brasil que participaram dessa pesquisa. Portanto rejeitou-se a hipótese de pesquisa proposta nesse estudo. Observa-se porém, que o baixo número de respondentes e a concentração de docentes em uma faixa do ciclo pode também, ser um motivo para explicar a rejeição da hipótese.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo identificar e analisar a relação entre o uso de metodologias ativas e o ciclo de vida docente no ensino de Pós-graduação em Ciências Contábeis do Brasil.

Os resultados evidenciaram docentes de Pós-graduação em Ciências Contábeis do Brasil distribuídos em todas as fases do ciclo de vida proposto por Huberman (2000), indo ao encontro de Araújo, Miranda e Passos (2014), os quais identificaram as etapas propostas por Huberman (2000) em professores de Contabilidade. No caso desse estudo, a maioria dos docentes (79,69%) encontra-se na terceira fase do ciclo de vida.

Em relação ao uso de metodologias ativas, percebe-se que os docentes da Pós-graduação, especialmente aqueles que se encontram nas fases 3, 4 e 5, preferem ensinar com métodos ativos de ensino, ao invés de aplicar a aula expositiva tradicional como método de ensino. Exceção pode ser dada a categoria "Uso da Arte", comparado a essa categoria percebe-se o predomínio da aula expositiva convencional.

No entanto, rejeitou-se a hipótese proposta, visto que não foi possível observar relação entre o uso de metodologias ativas e o ciclo de vida docente, pois ao se comparar as médias encontradas com o valor de referência não se observou linearidade entre os resultados das categorias de metodologias ativas, quando considerado o estágio do ciclo de vida em que o docente se encontra. Além disso, a análise de variância (ANOVA) não apresentou significância estatística, visto que o p-valor calculado para todas as categorias foi superior a 0,05.

O resultado encontrado pode ser atribuído ao fato de os sujeitos da pesquisa tratar-se de docentes da Pós-graduação e por esse motivo mais experientes, firmes e consolidados na carreira docente. No modelo proposto por Huberman (2000), o docente tende a usar gradativamente mais métodos ativos à medida que avança na carreira até um determinado estágio, depois tende a se preparar para o final da carreira. O perfil do docente da Pós-graduação é desenvolver alunos com capacidade crítica, reflexiva e autônoma, o que neste caso, favorece o uso de métodos ativos independente da fase da carreira em que ele se encontra. Em adição observa-se que os docentes pesquisados apresentam nível de doutorado e pós-doutorado, além de a maioria dos respondentes (quase 80%) estar distribuído na terceira fase do ciclo de vida docente, o que pode ser outra possibilidade para a falta de relação encontrada.

No entanto, embora a média de uso de metodologias ativas ainda seja baixa, o presente estudo contribuiu para constatação de que a prática docente na Pós-graduação da área Contábil se dá principalmente por meio de métodos ativos de aprendizagem, como os pertencentes às categorias estratégias baseadas em exposição, problematização e dinâmicas, visto que o uso dessas estratégias é maior do que o uso de aula expositiva tradicional. Nesse sentido podem estar desenvolvendo alunos mais autônomos e com capacidade crítica e reflexiva, características essenciais para formar cidadãos dotados de competências, habilidades e atitudes.

Cabe ressaltar como limitação dessa pesquisa que os resultados podem apresentar algum viés em vista do número limitado de respostas obtidas no questionário, especialmente em relação aos docentes distribuídos nas fases iniciais e finais do ciclo de vida docente, o que pode influenciar na média das respostas. Ademais, a coleta de dados se deu apenas pelo questionário e a análise deste estudo foi feita apenas com os respondentes do questionário, por esse motivo não foi possível

levantar características comportamentais que possam ser significativas na trajetória do ciclo de vida docente, sendo assim, os resultados reportados não podem ser generalizados.

Sugere-se a ampliação desta pesquisa incluindo análise qualitativa, a fim de identificar expectativas e percepções dos docentes em relação ao uso de metodologias e fase da carreira em que o docente se encontra. Além da tentativa de maior número de respostas para análise quantitativa para comparar e identificar possível viés na média de respostas desse estudo.

## REFERÊNCIAS:

- Araújo, T. S., Miranda, G. J., & Passos, J. C. (2014). Ciclo de vida profissional de docentes no curso de Ciências Contábeis. In Seminários em Administração, São Paulo, Brasil. 17, (pp.1-16).
- Araújo, T. S., Lima, F. D. C., Oliveira, A. C. L., & Miranda, G. J. (2015). Problemas percebidos no exercício da docência em contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 26(67), 93-105.
- Badwan, J. E. A. M., & Gentil, V. K. (2020). A Utilização de metodologias ativas: um estudo de caso no ensino superior. *Revista da Jornada de Pós-Graduação e Pesquisa-Congrega Urcamp*, 16, 89-94.
- Bernardo, W. D., & Martins, Z. B. (2019). A utilização de metodologias ativas pelos docentes na percepção de discentes de Ciências Contábeis. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 5(1), 40-60.
- Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. (2011). Como incentivar a participação ativa dos alunos. *Estratégias de ensino-aprendizagem*, 25, 133-181.
- Cardoso, S. (2017). Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras? In *IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação*. Curitiba, PR, Brasil.
- Fernandes, T. O., Araújo, V. S., & Cavalcanti, P. R. N. (2019). Formação didático-pedagógica dos egressos da Pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis de uma instituição federal de ensino superior. In *XVI Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade*. São Paulo, SP, Brasil.
- Ferreira, M. M., Nasu, V. H., Suave, R., Altoe, S. M. L., & Hillen, C. (2020). Prevalência da Síndrome de Burnout em Professores de Cursos de Ciências Contábeis: a Atuação na Pós-graduação Stricto Sensu Faz Diferença? In *XLIV Encontro da anpad - EnANPAD 2020*, versão online.
- Huberman, M. (2000). *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: Nóvoa, Antonio (org) Vida de professores. (2ªed.) Portugal: Porto Ed, 31-61.
- Kane, L. (2007). Educators, learners and active learning methodologies. *International Journal of Lifelong Education*, 23(3), 275-286.
- Leal, E. A., & Oliveira, R. L. (2018). O método de estudo de caso aplicado no ensino em cursos de Pós-graduação em Ciências Contábeis. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 15(35), 69-87.
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Casa Nova, S. P. C. (Org.). (2017). *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem* (1a ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Casa Nova, S. P. C. (2017a). *Novas metodologias de ensino aplicadas à contabilidade: existe uma receita?* In 11º Encontro Catarinense dos Coordenadores e Professores de Ciências Contábeis, Florianópolis, SC.
- Lima, F. D. C., Oliveira, A. C. L., Araújo, T. S., & Miranda, G. J. (2015). O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 49-67.
- Marques, L., & Biavatti, V. T. (2019). Estratégias aplicadas no ensino da contabilidade: evidências dos planos de ensino de uma universidade pública. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 12(2), 24-47.
- Martins, D. B., Espejo, M. M. S. B., & Frezatti, F. (2015). Problem-Based Learning no ensino de contabilidade gerencial: relato de uma experiência brasileira. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 9(4), 430-452.
- Masetto, M. T. (2003). *Docência universitária: repensando a aula*. Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária, 2, 79-108.

- Monteiro, J. J., & Cittadin, A. (2020). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na construção dos saberes contábeis. *Educação, Cultura e Comunicação*, 11(22), 421-434.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. 2(1), 15-33.
- Nagib, L. R. C. (2018). *Relação entre metodologias ativas, ciclo de vida docente e qualificação docente no ensino de graduação em contabilidade*. Dissertação de Mestrado em Ciências Contábeis, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.
- Nagib, L. R. C., & Silva, D. M. (2020). Adoção de metodologias ativas e sua relação com o ciclo de vida e a qualificação docente no ensino de graduação em Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 31(82), 145-164.
- Nóvoa, A., Huberman, M., Goodson, I. F., Gonçalves, J. A. M., Fontoura, M. M., & Ben-Peretz, M. (1995). Vidas de professores. *American Sociological Review*, 49(1), 100-116.
- Pataro, R. F., & Araújo, U. F. (2020). Metodologias ativas e formação ética no contexto do novo paradigma tecnológico: experiências de docentes da Universidade Estadual do Paraná–Unespar. *Revista Educação e Linguagens*, 9(17), 475-510.
- Piffero, E. L. F., Coelho, C. P., Soares, R. G., & Roehrs, R. (2020). Metodologias ativas e o ensino remoto de biologia: uso de recursos online para aulas síncronas e assíncronas. *Research, Society and Development*, 9(10), e719108465-e719108465.
- Quintal, R. S., Dianeze Condé, R. A., Carmo Filho, V. M., & Gomes, J. S. (2012). Os programas de Pós-graduação em administração e contabilidade no Brasil: perfil e a metodologia de ensino dos seus docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 220-238.
- Reis, L. G., Tarifa, M. R., & Nogueira, D. R. (2009). O processo de ensino da contabilidade custos e gerencial: uma análise comparativa entre o ensino presencial e o ensino a distância. In *XVI Congresso Brasileiro de Custos*, Fortaleza, CE, Brasil.
- Sena, T. V. (2020). Tendências em educação: metodologias ativas na Pós-graduação Lato Sensu. *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design*, 4(1), 30-45.
- 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.
- Silva, U. B., Santos, E. B., 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. *Revista de Contabilidade e Controladoria*, 6(2), 54-66.
- Silva, K. A. C. P. C., & Cruz, S. P. S. (2020). As pesquisas sobre ciclos de vida profissional docente: revisão da literatura. *Revista Formação em Movimento*, 2(4), 439-458.
- Soares, J. M. M. V., Souza, A. N. M., Azevedo, Y. G. P., Araújo, A. O., & Lima, D. H. S. (2019). Metodologias ativas de ensino: evidências da aplicação do método de caso nos cursos de Ciências Contábeis e administração. *Revista Mineira de Contabilidade*, 20(3), 92-103.
- Stanley, T., & Marsden, S. (2012). Problem-based learning: Does accounting education need it?. *Journal of Accounting Education*, 30(3-4), 267-289.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista brasileira de Educação*, 13(5), 5-24.

### Endereço dos Autores:

Av. Itália s/n  
Carreiros - Rio Grande - Rio Grande do Sul - Brasil  
96203-900