



## O Papel Social do Professor e do Aluno diante das Metodologias Ativas: Existem rupturas?

### Resumo

O presente estudo tem o objetivo de compreender os padrões de conduta, formas de ação, formação do papel, representação do papel e necessidades institucionais de conduta que caracterizam o papel social do professor e do aluno em cursos de graduação de Ciências Contábeis a partir da inserção das metodologias ativas de ensino. A discussão, à luz da Sociologia do Conhecimento, sobre a tipificação das condutas socialmente objetivadas do professor e do aluno diante da inserção de metodologias ativas no ensino, permite um entendimento mais aprofundado do papel social destes indivíduos e consequências para o ensino e aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis. Adotou-se a abordagem qualitativa, cuja abordagem foi de estudo de caso único desenvolvido por meio de entrevistas em profundidade com professores e grupos de foco com turmas de alunos de universidades do Paraná e de Santa Catarina que utilizam metodologias ativas e tradicionais de ensino. Analisou-se com base nas entrevistas, que por vezes o professor precisa alterar sua postura em sala de aula e ‘trazer metodologias ativas para dinamizar as suas aulas de forma a delegar mais responsabilidade aos seus alunos’, no entanto, deve ‘manter a metodologia tradicional de ensino quando o conteúdo a ser lecionado ou o perfil de aprendizado dos alunos assim o requerer’, enquanto o aluno ‘têm diferentes posturas perante o processo de aprendizagem e diferentes estilos de aprendizagem, que não necessariamente dependem das metodologias adotadas’. Conclui-se que a tipificação do papel social do professor e do aluno passa por instabilidades as quais impulsionam mudanças ocorridas de forma gradual, visto a complexidade dos processos de institucionalização e tipificação de condutas.

**Palavras-chave:** ENSINO-APRENDIZAGEM; SOCIALIZAÇÃO; METODOLOGIAS DE ENSINO.

**Linha Temática:** Pesquisa e ensino da contabilidade



## 1 Introdução

A sociedade, influenciada por avanços tecnológicos e pela revolução das formas de pensamento coletivo têm mudado, o que gera necessidade de novas formas de ensino e aprendizagem (Dam & Volman, 2004; Grützmann, Zambalde, & Bermejo, 2019; Moran, 2015). A educação contemporânea é questionada com relação ao método de ensino tradicional não ser mais suficiente para preparar os alunos para a participação na sociedade, o que alavancou o aparecimento de novas metodologias capazes de produzir competências cognitivas e desenvolver pensamento crítico, as quais exigem proatividade e colaboração dos envolvidos (Dam & Volman, 2004; Moran, 2015; Scarantti, 2016).

O surgimento das metodologias ativas de ensino alterou a forma de ensinar. Começaram a se popularizar nas décadas de 1970 e 1980 com autores inquietos que antes mesmo da sua veiculação já pesquisavam assuntos relacionados, como a *action learning* (aprendizagem em ação) estudada por Reg Revans e seguiram na busca pelo desenvolvimento de habilidades diferentes das abordadas na metodologia tradicionais (Dilworth, 2010; Mota & Rosa, 2018). A busca pela melhoria no desempenho dos estudantes fez com que alguns docentes adotassem metodologias ativas na busca de tornar os estudantes mais reflexivos e protagonistas na construção do conhecimento (Bacich & Moran, 2018; França, Dias, & Borges, 2020; Krüger & Ensslin, 2013; Olivatti, Neumann, Camacho, & Marques, 2020; Rotgans & Schmidt, 2011).

A educação superior encontra-se diante de um impasse ocasionado pelas mudanças na sociedade, em que o ensino tradicional já não é mais a única forma de educar (Cameron et al., 2015). A ordem social sofre mudanças ao longo do tempo, o que permite que as construções sociais se alterem e passam a exigir novas formas de conduta por parte dos atores sociais nelas inseridos (Berger & Luckmann, 2014). Essa nova realidade trouxe desafios para os professores, que passam a ser constantemente pressionados a se adaptar às novas demandas educacionais, relacionadas ao uso de metodologias ativas (Barbosa, Paiva, & Mendonça, 2018b; Moran, 2015).

As metodologias ativas podem influenciar também na postura do aluno, pois requerem dele a busca por conhecimentos de forma independente, com a utilização da internet, revistas, vídeos, livros e qualquer outra fonte de informação que se tenha acesso, no intuito de obter conhecimentos suficientes para aplicar nas atividades guiadas pelos seus professores (Krüger & Ensslin, 2013).

As novas atribuições que são dadas aos professores e alunos a partir do ensino com metodologias ativas podem gerar mudanças em seu papel. Pode-se contemplar o fenômeno pela lente da Sociologia do Conhecimento de Berger e Luckmann (2014). Para estes autores, o papel social envolve a tipificação de ações habituais socialmente construídas e legitimadas. Entende-se que, com base nesses autores, a “educação” pode ser considerada como uma instituição em sentido de construção social, pois tipifica as formas de ação dos diferentes atores que dela participam e abrange a ordem social edificada ao longo do tempo.

Nos cursos de Ciências Contábeis foi constatada a necessidade de adaptação das formas de ensino para possibilitar aos estudantes a participação ativa no processo de aprendizagem, o que requer dos educadores adaptação com o uso metodologias ativas (Kern, 2002). Apesar dessas mudanças, há alunos que se sentem mais confortáveis com a metodologia tradicional de ensino, pois acostumaram-se a ela, além do fato das metodologias ativas serem mais trabalhosas e exigirem mais tempo dos estudantes no desenvolvimento de atividades (Cotta et al., 2012).

A implantação de metodologias ativas no ensino superior foi alvo de pesquisas recentes realizadas com alunos e com professores nos cursos de Ciências Contábeis. O’Leary e Stewart (2013) observaram que os alunos aprendem melhor com metodologias ativas apenas quando estas combinam com os seus estilos de aprendizagem, e que, portanto, na maioria dos casos ainda



preferiam metodologias tradicionais de ensino. Cameron et al. (2015) verificaram em sua pesquisa que 59% dos alunos estudados se consideram com perfis passivos, enquanto 31% entendem-se com o perfil mais ativo e o restante ficou inseguro da definição do seu perfil diante do aprendizado.

O estudo de Levant, Coulmont, e Sandu (2016) revela que metodologias ativas que simulam situações do ambiente de trabalho contribuem para o desenvolvimento de competências profissionais, comportamentais e de personalidade dos alunos, mesmo entre alunos de diferentes níveis de experiência profissional. Santos e Almeida (2018) apontaram que uma das principais dificuldades encontradas na aplicação das metodologias ativas estava na cultura ainda enraizada no ambiente educacional.

Conforme a pesquisa de Vargas, Scherer, & Garcia (2020), discentes e docentes constataram que a utilização das metodologias Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e Sala de Aula Invertida podem contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem. O estudo de Nagib e Silva (2020) constatou que a adoção das metodologias ativas está ligada principalmente ao amadurecimento na vida docente e que as metodologias tradicionais não são substituídas pelas ativas e sim complementadas. Jayasinghe (2021) concluiu mediante seu estudo sobre os métodos de ensino em contabilidade gerencial, que a maioria dos alunos interagem melhor quando o professor desenvolve métodos de ensino ativos que trazem problemas próximos aos das suas vidas reais para serem resolvidos nas aulas. Contudo, esta pesquisa diferencia-se das demais por analisar o fenômeno a partir da Sociologia do Conhecimento que traz a realidade é socialmente construída pelo homem e o homem, por sua vez, é produto desta sociedade (Berger & Luckmann, 2014).

A Sociologia do Conhecimento permite o entendimento de que o indivíduo adquire conhecimento do papel dos demais indivíduos inseridos na mesma ordem social, entendida por Berger e Luckmann (2014) como construção social criada ao longo do tempo pelo homem, e neste processo compreende o seu papel social, o que faz com que entenda seu eu social por meio de ações que se espelham nas atividades de indivíduos que desempenham o mesmo papel. Compreender o papel social de um indivíduo significa entender quais são as motivações que o fazem agir como integrante da ordem social em que se insere.

A discussão, à luz da Sociologia do Conhecimento, sobre a tipificação das condutas socialmente objetivadas do professor e do aluno diante da inserção de metodologias ativas no ensino, permite um entendimento mais aprofundado do papel social destes indivíduos e consequências ao ensino e aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis, discernidos como construção social. Ao levar isto em consideração, apresenta-se como pergunta de pesquisa: Como o uso de metodologias ativas no ensino-aprendizagem se reflete no papel social do professor e do aluno de Ciências Contábeis? Dessa forma, o objetivo do presente estudo consiste em compreender os padrões de conduta, formas de ação, formação do papel, representação do papel e necessidades institucionais de conduta que caracterizam o papel social dos alunos e de professores em cursos de graduação de Ciências Contábeis a partir da inserção das metodologias ativas de ensino.

## 2 Base Teórica

### 2.1 O Papel Social do Professor e do Aluno

A socialização humana decorre no seu maior nível do contato face a face dos indivíduos, sendo este o caso que identifica o intercâmbio social. Esta interação entre indivíduos em forma de reciprocidades contínuas permite o intercâmbio de subjetividades entre eles (Berger & Luckmann, 2014). Este processo de troca de informações, apresenta-se como meio essencial de significação, pois permite que tipificações, padrões e classificações sejam concebidos (Raffaelli, Espejo, & Portulhak, 2016).

As relações sociais são estruturadas por processos de socialização primária e socialização





secundária (Villar, Correa, Walter, & Lourenço, 2019). A primária compreende as primeiras relações sociais do indivíduo no contexto familiar, concretizando sua integração inicial como membro da sociedade; enquanto a secundária envolve a aquisição de conhecimentos para desenvolver funções específicas na sociedade, dentro de uma ordem socialmente institucionalizada (Berger & Luckmann, 2014).

Berger e Luckmann (2014) ratificam que a partir da tipificação dos hábitos dos indivíduos de forma recíproca, sucede-se um processo de institucionalização que é incipiente em toda situação social ao longo do tempo. A institucionalização, por conseguinte, transmite uma ordem social cujas origens ultrapassam o aparelho biológico humano (G. C. M. Guerra & Ichikawa, 2011). Como este aparelho biológico é instável, não é totalmente capaz de controlar seus impulsos por si só, carece da ordem social para especializar e dirigir tais impulsos e, desta forma, a institucionalização guia as ações dos indivíduos para que se consolide a ordem social (Berger & Luckmann, 2014).

O processo de institucionalização abarca o desempenho de papéis dos atores envolvidos. Estes papéis representam a ordem institucional e se evidenciam em forma de condutas, atividades e comportamentos, os quais, por sua vez se perpetuam, o que cria um mecanismo contínuo de construção social. Aos atores participantes do processo se imputam estes papéis socialmente institucionalizados conforme suas competências e, então, criam-se expectativas acerca do desempenho destes papéis pelo indivíduo (Barbosa, Paiva, & Mendonça, 2018a; Berger & Luckmann, 2014; G. C. M. Guerra & Ichikawa, 2011).

A representação de papéis no âmbito da educação, mais precisamente no Ensino Superior de Ciências Contábeis, à Luz da Sociologia do Conhecimento de Berger e Luckmann (2014), se tipifica mediante às rotinas, os comportamentos e as formas de ação dos docentes e dos discentes, o que determina a forma em que o ensino e aprendizagem ocorrem nas instituições de ensino.

A integração da ordem institucional se dá por meio de um aparelho social no qual alguns atores assumem a função de transmissores e outros, de absorvedores de conhecimentos repassados (Berger & Luckmann, 2014). No processo de ensino tradicional os transmissores de conhecimentos são os professores que assumem o seu papel social mediante condutas institucionalmente adequadas, que neste caso são as voltadas a proporcionar o aprendizado a adultos, por meio da disponibilização do acervo de conhecimento socialmente disponível (Villar, 2014). Os discentes, como receptores do conhecimento, têm o papel de reconhecer suas necessidades de aprendizado e interagir com o acervo de conhecimento disponibilizado pela sociedade, tendo como facilitadores deste processo os seus professores (Scanlon, 2009; Villar, 2014).

Existe uma dimensão da cultura, que Berger e Luckmann (2014) denominam ‘assunção tácita’ que envolve esquemas tipificatórios concernentes às preferências e habilidades dos atores, sua identidade, no desempenho do seu papel em uma instituição. Estas preferências e habilidades são capazes de direcionar comportamentos, ou seja, configurações de desempenho de um papel social, como por exemplo a relação de afinidade de um aluno com um professor: um aluno que tem alto grau de afinidade com as formas de conduta de um professor tende a se interessar mais sobre o corpo de conhecimento lecionado por tal docente (Trowler & Cooper, 2002).

O papel do professor e do aluno se atualizaram e passaram a comportar um novo tipo de relacionamento concernente às escolhas metodológicas e pedagógicas adotadas e sua implementação. Isto ocorre, pois, a sociedade não é imutável, ela se transforma ao longo da história e isto impacta nas instituições que, por vezes, se reformam (Berger & Luckmann, 2014). Consequentemente, isto impacta na tipificação de papéis dos indivíduos, pois as instituições estão acima deles, como se elas possuíssem realidade própria, o que pode conferir caráter coercitivo sobre os indivíduos (Berger & Luckmann, 2014). Para desenvolver novas formas de ação, ou seja,



desempenhar seus papéis diante de novos contextos, os alunos e professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, necessitam estar familiarizados com o novo paradigma social e o que ele requer deles em termos de ações e condutas institucionalmente tipificadas que caracterizem seus papéis, sendo que desta maneira, o mundo social se torna subjetivamente real perante eles, pois interioriza condutas tipicamente institucionalizadas (Berger & Luckmann, 2014).

Os papéis dos indivíduos também tem a função de servir de mediadores a determinados domínios do conhecimento socialmente objetivado e não somente em sentido cognitivo: o ator que desempenha seu papel no contexto de uma instituição deve conhecer as normas, valores e até as demonstrações emotivas que envolvem o seu comportamento como membro dela (Berger & Luckmann, 2014).

## 2.2 Metodologias Ativas

A discussão sobre a aprendizagem ativa começou com o autor John Dewey (1897), que se dedicou ao ensino-aprendizagem de crianças. Em seu artigo, no quarto capítulo, abordou a natureza do método que apresenta o desgaste ocorrido no ensino por deixar o aluno em uma situação passiva, receptiva ou absorvente. A forma identificada pelo autor para que o ensino ocorra de uma forma mais leve e facilitada, está ligada diretamente a formação da imagem e instrução de determinado assunto. Mesmo não citando o formato de aprendizagem ativa, Dewey iniciou a importante discussão do assunto no âmbito científico.

William Heard Kilpatrick (1929), trouxe um aprofundamento sobre métodos e a reflexão do seu uso em projetos, os quais se baseiam no ditado “aprendemos a fazer, fazendo” e que, visam a melhoria no desempenho dos alunos com intuito de que ao final do conteúdo aplicado, o aluno não tenha receio de manter contato com a leitura e a continuidade do pensamento crítico.

Mesmo com o início do método dado por Kilpatrick (1929), ainda não havia sido popularizado como metodologia ativa de aprendizagem, pois precisaria do apoio de outros pesquisadores que possuíssem a mesma visão de proporcionar o protagonismo aos alunos e tornar o professor um monitor do processo de aprendizagem (Mota & Rosa, 2018).

Foram somente décadas depois que os estudos que contemplam o protagonismo do aluno se tornaram mais frequentes, com um aumento significativo de abordagens disponíveis para utilização, como o *Teams-Games-Tournament* (Edwards, DeVries, & Snyder, 1972), *Student-Teams-Achievement Division* (Salvin, 1978), *Problem-based Learning* (Tamblyn & Se, 1981), *Team-based Learning* (Michaelsen, Watson, Cragin, & Dee Fink, 1982), *Flipped Classroom* (King, 1993), *Peer Instruction* (Mazur, 1997) e *Just-in-time Teaching* (Novak, Patterson, Gavrin, Christian, & Forinash, 1999).

Existem também contratempos sobre a utilização das metodologias ativas enfrentadas pelos professores, principalmente com a dificuldade de fazer a utilização desta metodologia com turmas volumosas, a falta de materiais e equipamentos necessários, a falta de apoio institucional, além da necessidade do professor debruçar-se por mais tempo no planejamento da aula, e, por fim, o desconforto e a ansiedade gerada pela mudança (Bonwell & Eison, 1991).

É possível trabalhar com diversas abordagens de forma individual ou com mais de uma ao mesmo tempo, o que possibilita ao professor aplicar suas preferências a fim de obter melhores resultados na aprendizagem dos seus alunos (Rocha & Lemos, 2014). Como seus princípios essenciais estão o protagonismo do aluno, a colaboração e a ação-reflexão. As metodologias ativas melhoram a atitude e a capacidade mental do aluno de assimilar os conteúdos estudados, pois precisa pesquisar, entender, desenvolver, pensar e conseguir comunicar com suas palavras o entendimento sobre o assunto abordado pelo professor (Ferrarini, Saheb, & Torres, 2019). O protagonismo do aluno é desenvolvido pelo professor, que deve proporcionar condições para que o



aluno tenha uma posição ativa em sala de aula, dentro das circunstâncias necessárias, o aluno terá certa liberdade de tempo e espaço para desenvolver seu aprendizado desde que atenda aos prazos estabelecidos pelo professor. Com isso, é necessário ainda o bom desenvolvimento do diálogo entre professor e aluno, o que permite um enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem (O. G. da Silva & Navarro, 2012).

Santos e Almeida (2018), o professor utilizador das metodologias ativas torna-se responsável pela promoção da busca de conhecimentos por parte dos seus alunos. Ainda, segundo estes autores, o professor deve possuir a capacidade de problematizar em sala de aula e trazer soluções aos alunos quando for questionado. Desta forma, trará ao seu aluno o entendimento da importância do processo, intermediará e facilitará o aprendizado. Os estudantes que conseguirem assimilar estas formas de aprendizagem, consequentemente terão uma melhora no seu desenvolvimento, pois quando expostos a uma situação-problema em seu dia a dia, terão conhecimento suficiente para saber onde procurar ou, pelo menos, como procurar informações úteis para resolvê-los (Krüger & Ensslin, 2013).

### 2.3 Metodologias Ativas em Contabilidade

As metodologias ativas começaram a ser estudadas no ensino superior em cursos relacionados à saúde e trouxeram uma grande contribuição ao campo científico sobre o assunto (Tamblyn & Se, 1981). As metodologias ativas mesmo que desenvolvidas inicialmente na área de saúde, podem ser livremente aplicadas em matérias teóricas de outras áreas, como ocorre nas Ciências Sociais Aplicadas, no curso de Ciências Contábeis (U. B. da Silva & Bruni, 2017).

A participação ativa do aluno de contabilidade junto à aplicação das metodologias ativas, com base no ciclo de aprendizagem desenvolvido por Kolb, envolve as etapas de agir, realizar observações reflexivas, conceitualizar e experimentar os conhecimentos obtidos por meio de aplicação prática. O estudo de Kolb obteve resultados positivos na melhoria de aprendizagem dos alunos. Os alunos que não se envolveram no ciclo de forma ativa em alguma das abordagens realizadas durante o estudo de caso tiveram o desenvolvimento da autonomia do seu aprendizado comprometido (Adler, Whiting, & Wynn-Williams, 2004).

Sugahara & Cilloni (2021) realizaram um estudo em que se utilizou a abordagem *game-based learning* com alunos da contabilidade, por meio de simulações de autodesenvolvimento com o jogo Lego® para proporcionar a aprendizagem ativa e mudar a visão sobre o que é contabilidade. Esse estudo compreendeu a análise de três dimensões: *pessoas ou estruturas, precisão e interesse*. Os autores concluíram que a utilização das metodologias ativas com aplicação de jogos é eficaz no incentivo ao desenvolvimento de habilidades dos alunos (Sugahara & Cilloni, 2021).

U. B. da Silva e Bruni (2017) identificaram que os professores possuem diferentes maneiras de conduzir as aulas, utilizar recursos e elencar critérios de avaliações de pedagogia ativa. Por exemplo, mesmo ao adotar metodologias ativas em aula, foram identificadas características de ensino passivo no planejamento das aulas, além de aplicarem prova escrita no intuito de identificar o nível de conhecimento dos alunos. Segundo os autores, os professores afirmam adotar práticas pedagógicas ativas e têm como principais metodologias utilizadas na área de contabilidade os seminários, debates, discussões de problemas, discussão de casos e trabalhos em grupos. Conforme os autores, o planejamento de uma aula com metodologias ativas não garante a sua execução, pois, no decorrer da aula o professor pode trazer o foco para si e diminuir o protagonismo do aluno.

O estudo de C. J. O. Guerra e Teixeira (2016) abordou a utilização das metodologias ativas em uma instituição de ensino superior privada no curso de Ciências Contábeis. O estudo realizou o acompanhamento da inserção das metodologias ativas num período de três anos. Foi possível identificar um aumento na permanência em sala de aula dos alunos nas matérias em que eram





ministradas com estas metodologias, porém, no momento em que o professor ministrava a aula de forma ativa, o desempenho caía. Descobriu-se com o estudo que as notas de estudantes reprovados em anos anteriores quando se utilizava a metodologia tradicional de ensino se mantiveram em queda e que a média de aprovados também teve queda no período, no entanto, a aplicação das metodologias ativas em sala de aula trouxe motivação aos alunos, o que gerou uma diminuição significativa em relação às faltas (C. J. O. Guerra & Teixeira, 2016).

### 3 Metodologia

Este estudo utilizou da abordagem qualitativa de natureza aplicada e caracteriza-se como estudo de caso, desenvolvido por meio de entrevistas e grupos de foco com os professores e alunos de universidades localizadas no Oeste do Paraná e de Santa Catarina que utilizam metodologias ativas e tradicionais no ensino. Faz-se importante a utilização do estudo de caso nesta pesquisa para possibilitar o entendimento tanto do papel social do professor responsável pela inserção das metodologias ativas no ambiente de ensino, e de seus estudantes.

As entrevistas em formato de grupos de foco são compostas por participantes homogêneos e qualificados com base no escopo do estudo, com os moderadores, em posição de garantir a confidência, organizar e coordenar o questionamento e evitar a divagação dos entrevistados para obtenção de respostas consistentes (Byers & Wilcox, 1991). As entrevistas individuais com professores e grupos de foco com os alunos destes professores foram embasadas em roteiros semiestruturados adaptados de Villar (2014) e ocorreram de forma *on-line* durante os meses de julho e agosto de 2021 mediante a utilização das plataformas *Google Meet* e *Microsoft Teams*.

Foram entrevistados oito professores e realizados grupos de foco com seus alunos de sete turmas diferentes, divididas em Turma A com 5 participantes, Turma B com 11 participantes, Turma C com 2 participantes e Turmas D, E, F e G com 3 participantes cada. Ao total foram entrevistados professores e alunos de quatro instituições de ensino superior, das quais duas são privadas e duas são públicas. Realizou-se a gravação das entrevistas e grupos de foco, que foram transcritos literalmente para possibilitar a análise das evidências empíricas sobre o fenômeno estudado (Stake, 1995). As entrevistas com os professores tiveram duração total de 7 horas e 30 minutos, e os grupos de foco realizado com os alunos, tiveram duração total de 4 horas e 35 minutos. O tempo total atingiu 12 horas e 5 minutos de gravação e resultou 194 páginas transcritas.

A Tabela 1 demonstra as subcategorias as quais guiaram a análise dos dados empregadas conforme a categoria principal ‘Papel social assumido pelo professor e pelo aluno’:

**Tabela 1. Papel social assumido pelo professor e pelo aluno por subcategorias de análise**

Objetivo	Subcategorias de Análise e Autor	Definição do que compreendem as Subcategorias
Compreender o papel social dos professores e discentes de ciências contábeis no uso das metodologias tradicionais de ensino e no uso das metodologias ativas	Padrões de conduta (Berger & Luckmann, 2014)	- Linha de atuação (conduta) do professor (Postura/estilo perante os alunos, nível de exigência, formas de negociação durante a disciplina, cobrança de atividades) diante o uso das metodologias tradicional e ativas de ensino.
	Formas de ação (Berger & Luckmann, 2014)	- Comportamento/Conduta do Professor e do Aluno diante o uso das metodologias tradicional e ativas de ensino.
	Formação de papéis (Berger & Luckmann, 2014)	- Construção da forma de agir do professor e do aluno (rotinas, normas, valores, comportamentos, influências).
	Representação de papéis (Berger & Luckmann, 2014)	- Aspectos emotivos e afetivos da representação do papel de professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem; - Estilo e forma de atuar (conduta) predominante do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Continua

Objetivo	Subcategorias de Análise e Autor	Definição do que compreendem as Subcategorias
Compreender o papel social dos professores e discentes de ciências contábeis no uso das metodologias tradicionais de ensino e no uso das metodologias ativas	Necessidade institucional de conduta (Berger & Luckmann, 2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fatores que incentivam ou compelem os professores a adotar novas formas de ensino ou permanecer com as mesmas;</li> <li>- Fatores que incentivam ou compelem os alunos a adotar novas posturas perante o seu processo de aprendizagem ou permanecer com as mesmas;</li> <li>- Necessidade de permanência, mudança ou coexistência entre as metodologias adotadas pelos professores no processo de ensino;</li> <li>- Condutas do aluno atreladas a metodologia de ensino adotada pelo professor.</li> </ul>

Nota. Adaptado de Villar (2014, p. 83-86).

A análise da categoria principal e das subcategorias se deu por meio de codificação aberta, axial e seletiva. A codificação aberta envolve a organização de eventos em busca de similaridades e diferenças entre eles (Strauss & Corbin, 2008). Durante a codificação axial reagrupam-se os dados que se dividiram durante a codificação aberta, o que permite que se relacionem as subcategorias com intuito de se chegar a explicações mais precisas (Strauss & Corbin, 2008). A codificação seletiva abrange o processo de refinamento dos achados da pesquisa, que explica as interrelações entre a categoria central e as subcategorias (Strauss & Corbin, 2008).

## 4 Análise de Dados

### 4.1 Papel Social do Professor a partir do uso das Metodologias Ativas

O papel social do professor visto pela ótica da Sociologia do Conhecimento de Berger e Luckmann (2014) compreende seu padrão de conduta, suas formas de ação, o processo de formação do seu papel, a forma como representa este papel e o reconhecimento das necessidades institucionais de conduta.

O padrão de conduta dos professores enquanto lecionam com a utilização da metodologia tradicional de ensino pode ser entendido como de **‘centralizadores de conhecimentos’** como se percebe em suas falas. O P7 descreve este padrão de conduta como *“aquele viés de que a atenção toda era para o professor”*. O P4 traz que *“isso vem desde ensino básico, onde o professor tem a posição de passar conteúdo para os alunos e o aluno é receptor desse conteúdo”*. O P3 e o P5 atentam para a predominância desta conduta: *“O processo ainda é bastante centrado em níveis, ainda é o professor”* (P3); *“Os professores, apesar de muitos serem muito mais jovens do que eu, são muito ainda tradicionais (...) no meu colegiado, 99,99% é tradicional”* (P5).

Quando os professores lecionam com a utilização das metodologias ativas de ensino se nota uma mudança no padrão de conduta. Segundo o P5, *“O meu papel aqui, é mostrar o caminho, agora o processo de aprendizado é seu (do aluno). Você é responsável por ele”*. O P7 diz que o professor quando utiliza uma metodologia ativa *“busca trazer o aluno como centro desse universo em sala de aula”*. Entende-se então que o padrão de conduta de um professor enquanto utiliza metodologias ativas para ensinar é de **‘um professor que torna o aluno o protagonista do seu aprendizado’**. Este entendimento ainda é corroborado pela fala do P8, o qual traz que o professor que utiliza metodologias ativas para ensinar deve *“trabalhar com essa noção de que o aluno é realmente o centro da aprendizagem”*.

Em relação às formas de ação dos professores enquanto utilizam a metodologia tradicional de ensino, nota-se que agem como **‘expositores de conteúdo’** e **‘aplicadores de atividades de fixação’**. O P3 relata que nas aulas em que se utiliza desta metodologia torna-se *“o centro, na questão do trazer o conteúdo”*, o que é corroborado pelo P5 ao elucidar as ações do professor que





utiliza a metodologia tradicional: “é aquela questão do quadro e o giz”, “aula discursiva, né”. O P7 segue a mesma linha de raciocínio e complementa no momento em que diz “a gente tem que utilizar muito quadro. É muito visual. Então você tem que fazer a construção do conhecimento, da interpretação”. “Tem conteúdos que não dá para fugir desse básico, precisa explicar o conteúdo, você precisa ter isso, precisa passar por isso”, justifica o P2.

Ainda com relação às formas de ação, ao lecionar tendo por base o uso de metodologias ativas, os professores relatam ações diferentes das expostas a respeito de quando utilizam a metodologia tradicional. O P2 traz que quando trabalha com estas metodologias “o professor é um facilitador. Ele que vai organizar uma sequência de estudos” e o P7 corrobora com este relato ao dizer que faz com que o aluno “busque esse conhecimento fora e traga para a sala de aula com estudos de caso, com aplicação de case, com a questão da apresentação de seminários”. O P3 diz: “estou apoiando e vou trazendo desafios”. O P1 descreve que aplica atividades como “leitura, discussão, apresentação, responder a questões, responder case” e salienta: “você tem que criar todo um objetivo, deixar esse objetivo claro para o teu aluno, facilitar aí o uso dos recursos”. Depreende-se que as formas de ação do professor enquanto utiliza metodologias ativas estão voltadas a torná-lo um **‘condutor dos alunos’** e **‘facilitador da aprendizagem’** destes.

A formação de papéis é retratada por Berger e Luckmann (2014, p. 106) como um processo em que o indivíduo é introduzido a “*áreas específicas do conhecimento socialmente objetivado*” de forma que obtenha conhecimento sobre normas, valores e até aspectos emocionais que envolvem a construção do papel que vem a desempenhar. O P2 retrata que o processo de formação do papel do professor do curso de Ciências Contábeis pauta-se na **‘experiência que teve anteriormente como aluno’**, ao dizer que “de repente você se vê professor do ensino superior e aí você vai se espelhar nas experiências que você teve enquanto discente, claro, como é que os meus professores trabalhavam, já que não tinha nenhuma formação em docência específica quando iniciei” e enfatiza ainda que “esse processo de construção, eu acho (que veio) bastante dos professores que eu tive na graduação (...) depois enquanto colega onde também há a busca de informações sobre novas metodologias”. Este relato permite a compreensão que o reflexo de conduta em professores que teve durante a formação talvez se deve ao fato de uma ausência de formação docente específica para os professores de Ciências Contábeis. O P4, relata também sobre a inspiração em ex-professores: “eu acho que todo docente tem um ex-professor que é sua inspiração”. O P8 discorre: “eu tive muitos bons professores ao longo assim da minha vida. Tive alguns que são fantásticos, que eu assim vejo muito daquilo que eu trabalho, eu tento me inspirar neles. Então eu acho que a gente sente uma forte influência nessa trajetória também enquanto aluno”.

Ainda no tocante a formação de papéis, notou-se que além de **‘se espelhar em professores que teve durante sua formação’**, o professor também é **‘influenciado pelos colegas’**, inclusive na questão da adoção de novas metodologias de ensino, como salientado na fala do P2, já mencionada, e corroborado pelo P1 que traz que “a gente está em reunião de colegiado e os professores falam: tem que aplicar mais metodologia ativa, os nossos alunos precisam ler, aluno que não sabe ler não sabe escrever”, pelo P7 que traz que “conversando com colegas professores, a gente compartilha muito a experiência entre os professores na instituição” também pelo P8 que cita “os professores que são meus colegas, eles têm esse compromisso, a gente discutiu muito a questão da formação dos alunos” e ainda o P6: “nós temos um grupo de professores no nosso colegiado que é muito gente boa, que se ajuda desde cedo, então se um não sabe o outro sabe, ou se algum fez o outro divulgar”.

Com relação à representação de papéis, que envolvem às formas de atuação do professor, e os aspectos emocionais que as impelem, os professores demonstram que sua forma de atuar baliza-



se pela ‘**adaptação a diferentes contextos de ensino**’, como retratado, por exemplo pelo P3: “*então o que acontece quase sempre, eu tenho que cortar parte do planejamento, então às vezes os alunos não percebem né, mas eu cortei a introdução, eu cortei um fechamento, eu cortei para que fosse possível ali caminhar dentro*”. O P5 exemplifica como adapta sua forma de agir: “*nossa, mas eu não preciso avaliar com prova*”, “*existem outras maneiras de avaliar o aluno né. Então eu mudei bastante em relação a isso, porque você vai aprendendo coisa nova*”. O P4 pondera: “*A gente busca trabalhar de forma mais prática e também tenta ter uma linguagem mais comum, poder se comunicar, facilitar a comunicação com o aluno que chega aqui no ensino superior hoje*”. O P8 traz a maneira como um professor deve se portar em sala de aula: “*tem que ter um domínio profundo daquilo que é a matéria dele, porque se ele não tivesse conhecimento também, ele não iria conseguir minimamente se mover em sala de aula. Além de tudo, ele tem que ser um pouco ator (e ter) a tal da empatia, entender que você está lidando com gente*”.

Os professores citam e justificam que a utilização de, por vezes, a metodologia tradicional ou as ativas no ensino parte da estratégia de adaptação relativa a representação do seu papel: “*eu preciso tirar eles (alunos) dessa zona de conforto e mesclar (metodologias)*” (P1) / “*Eu acho que tem que ter um equilíbrio né (...) na medida do possível utilizar sim metodologias que vão facilitar esse processo*” / “*não é uma questão de você simplesmente mudar a metodologia, é você repensar a construção daquele conhecimento*” (P5).

Ainda com relação à representação de papéis, os aspectos emocionais que levam os professores a desempenhar seus papel, de modo que tragam diferentes metodologias de ensino para a sala de aula e se adaptem ao contexto encontrado nela, estão ligados às suas necessidades pessoais de ‘**trazerem um ensino significativo para os alunos**’, como pode se perceber nos relatos: “*o exemplo que você dá como pessoa, por meio da sua explicação, por meio da sua metodologia, por meio de seu conteúdo, tudo isso influencia o seu aluno, então eu acho que isso vem de dentro, isso é uma emoção minha, trazer sempre uma coisa diferente*” (P1) / “*Não é pelo reconhecimento, mas é por esse convívio. Por um convívio agradável*” (P2) / “*O profissional que eu tento ser é aquele que conhece a disciplina, que conhece a teoria e a prática, e que repasse isso para os alunos, observando e respeitando eles, tendo uma empatia com eles*” (P6).

Berger e Luckmann (2014, p. 93) afirmam que toda instituição (ordem social) traz consigo um “conhecimento que fornece as regras institucionalmente adequadas”, o qual determina as necessidades de conduta dos sujeitos, de modo que torne real o seu papel social no contexto das instituições. Compreende-se que as necessidades institucionais de conduta, percebidas por meio das necessidades apresentadas pelos alunos e pelo contato com colegas professores, levaram-lhes a entender que na realidade educacional atual, precisam por vezes inovar seus métodos de ensino, então ‘**trazem metodologias ativas para dinamizar as suas aulas de forma a delegar mais responsabilidade aos seus alunos**’. Por outro lado, é preciso ‘**manter a metodologia tradicional de ensino quando o conteúdo a ser lecionado ou o perfil de aprendizado dos alunos assim o requerer**’. Este entendimento é corroborado por falas como do P8 que diz que “*os alunos aprendem de maneiras diferentes, isso é muito claro, você não pode fazer sempre a mesma coisa*”; e do P2 que traz: “*Acho que a ideia é que tem um ambiente adequado para o aprendizado. Agora esse ambiente adequado, ele muda de disciplina para disciplina, dentro do conteúdo que vai ser trabalhado, então a própria utilização de metodologias ativas pode funcionar bem algumas disciplinas e assim não tão bem em outras*”. O P4 conclui que: “*Acredito na mescla mesmo, com a utilização das metodologias tradicionais e de metodologias ativas, porque ambas trazem contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno*”.

A Tabela 2 a seguir traz, em síntese, os resultados das entrevistas com os professores:







Tabela 2. Resultados das entrevistas com os professores

Dimensões (Subcategorias) estudadas	Constatações a partir das evidências empíricas
Padrões de conduta	<b>Metodologias Tradicionais</b>
	Professor apresenta-se como um ‘centralizador de conhecimentos’
	<b>Metodologias Ativas</b>
	Apresenta-se como ‘um professor que torna o aluno o protagonista do seu aprendizado’
Formas de ação	<b>Metodologias Tradicionais</b>
	O professor age como ‘expositor de conteúdos’ e ‘aplicador de atividades de fixação’
	<b>Metodologias Ativas</b>
	O professor age como ‘condutor dos alunos’ e ‘facilitador da aprendizagem’ destes.
Formação dos papéis	A formação do papel do professor baseia-se na ‘experiência que teve anteriormente como aluno’. O professor também é ‘influenciado pelos colegas’
Representações dos papéis	O professor ‘adapta-se a diferentes contextos de ensino’. Seus aspectos emocionais e afetivos os impelem a ‘trazer um ensino significativo aos alunos’
Necessidade Institucional de Conduta	O professor precisa ‘trazer metodologias ativas para dinamizar as suas aulas de forma a delegar mais responsabilidade aos seus alunos’. Deve também ‘manter a metodologia tradicional de ensino quando o conteúdo a ser lecionado ou o perfil de aprendizado dos alunos assim o requerer’

## 4.2 Papel Social do Aluno a partir do uso das Metodologias Ativas

O papel social do aluno visto pela ótica da Sociologia do Conhecimento de Berger e Luckmann (2014) compreende seu padrão de conduta, suas formas de ação, o processo de formação do seu papel, a forma como representa este papel e o reconhecimento das necessidades institucionais de conduta.

A partir dos relatos dos alunos entrevistados nota-se que enquanto eles aprendem em aulas baseadas na metodologia tradicional de ensino, demonstram um padrão de conduta **‘passiva’**, portando-se como **‘absorvedores de conhecimentos repassados’**, seu interesse por buscar conteúdos externamente se torna reduzido. Isto pode ser percebido quando é alegado que *“na metodologia normal (tradicional) você fica meio que dependente do professor. Você depende da explicação do professor para daí você aprender e pensar se você tem alguma dúvida ou não, mas geralmente você não acaba indo buscar alguma coisa externa”* (A1TF). O A3TB relata que *“na (metodologia) tradicional, você vai procurar (conhecimento) se você tiver interesse em se aprofundar no assunto”* pois a *“aula expositiva (tradicional) eu acho que é uma informação pronta, programada e moldada para o aluno entender”* (A2TC).

Por outro lado, quando os alunos aprendem mediante a utilização das metodologias ativas, seu padrão de conduta é **‘ativo’**. Eles são **‘responsáveis pela busca do conhecimento’**, como pode ser notado no que foi exposto pelo A1TF: *“eu acho que a metodologia alternativa (ativa) me influenciou mais a buscar aprender sozinho”*. O A2TF traz: *“concordo com o A1. É no sentido de você ter aquele compromisso”*. Ainda é relatado que *“na metodologia ativa você é induzido a ser autodidata, porque você tem que procurar para você ter uma opinião depois”* (A3TB).

As formas de ação predominantes nos alunos enquanto aprendem em aulas em que a metodologia tradicional é aplicada, pode ser resumida nas palavras do A6TB que fala que nestas ocasiões *“a gente está focada realmente só em assistir a aula”* e nas palavras do A2TC que relata: *“eu tento absorver ao máximo durante a própria aula. Difícilmente eu vou revisar depois. Então meu comprometimento, praticamente 100% do que eu dou é durante a própria aula”*. O entendimento, a partir do que foi exposto por estes alunos e os demais, é de que a maior parte dos alunos apresenta um comportamento passivo diante do aprendizado e se apresentam, por





consequente, como **‘absorvedores de conhecimentos repassados’**, pois também não se sentem motivados a buscar conhecimentos fora da sala de aula.

As formas de ação dos alunos ao aprender com metodologias ativas de ensino, abrangem o **‘protagonismo’** e a **‘responsabilidade pela busca do conhecimento’** como é possível perceber na fala do A4TB que diz que *“o aluno já vai começar o conteúdo fazendo uma pesquisa”*. Pode-se notar as formas de ação mencionadas na fala do A7TB que relata: *“você vai por conta de você mesmo, sem o professor estar cobrando alguma coisa assim”*. Ainda, o A1TC traz que o aprendizado com metodologias ativas depende *“de você compreender aquilo (o conteúdo estudado) e trazer ele da forma com que você entendeu”*.

Apreende-se que a formação de papéis dos alunos é influenciada por uma **‘formação pré-acadêmica baseada no ensino a partir metodologia tradicional’** como se pode constatar a partir de falas como do A4TB: *“a gente sempre aprendeu que o básico permanece sendo básico e aplicado porque ele dá certo. Então assim, a metodologia tradicional ainda existe porque ela dá certo”*. Também do A1TC que afirma o seguinte: *“Houve muito mais metodologia tradicional durante todo o meu período de aprendizado, ou seja, desde o ensino fundamental, sempre foi da forma tradicional”*. Esta formação acarreta uma maior afinidade dos alunos para com a metodologia tradicional, como pode se notar na fala do A1TA que diz que *“você precisa de uma base teórica para entender como a coisa funciona”* também na fala do A2TE: *“Então, pra mim funciona uma coisa mais teórica, por causa do meu método de aprendizado mesmo”*.

Sobre a representação de papéis, a Sociologia do Conhecimento traz que os papéis sociais representam a ordem institucional e esta, por sua vez, concretiza-se em dois níveis: Primeiramente na representação de papéis em si e por segundo na necessidade institucional de conduta. Em relação a este primeiro nível, a representação de papéis, compreendeu-se que os alunos **‘têm diferentes posturas perante o processo de aprendizagem e diferentes estilos de aprendizagem, que não necessariamente dependem das metodologias adotadas’**. O A4TA relata que *“depende muito da matéria, porque cada um tem uma matéria que gosta mais e outra que gosta menos. Até porque ninguém vai saber de tudo, então, quando você gosta daquilo, você presta mais atenção, você anota as coisas, mas quando você não gosta muito daquilo, você tenta se esforçar, mas não é a mesma absorção”*. O A3TD retrata que *“alguns gostam mesmo de ser desafiados a correr mais atrás do conhecimento, os outros já gostam mais de ficar mais tranquilos, não que eles não aprendam, mas acho que uma mescla (de metodologias tradicional e ativa) seria uma boa opção”*. Os alunos da Turma E descrevem: *“olha nesse sentido, o comprometimento para mim tanto faz, em ambos (ambas metodologias) eu me comprometeria da mesma forma”* (A2TE) / *“eu também acho que não depende do tipo da metodologia que o professor aplica”* (A3TE). Estes relatos permitem ainda uma compreensão de que a representação do papel do aluno conecta-se mais aos aspectos emocionais e afetivos mencionados por Berger e Luckmann (2014), do que a uma forma de atuar predominante entre os alunos.

Com relação à necessidade institucional de conduta, os alunos declaram que depois que ingressaram no ensino superior **‘se sentem responsáveis pelo seu aprendizado’**, não por exigência da instituição ou dos seus professores, mas do que isso representará para a sociedade, pois ponderam que há uma **‘cobrança social acerca das competências advindas da sua formação’**. Isso pode ser percebido a partir de declarações como: *“eu acho que o cara tem que esquecer um pouco essa parte de ‘o que eu quero fazer, o que eu gosto de fazer’ e começar a olhar o que eu estou fazendo agora (...) o aluno ideal tem que ser aquela pessoa que se estabelece no agora e sabe o que ele está fazendo para a sociedade e não para ele mesmo”* (A3TA) / *“Precisa estudar por fora. Tem que arrumar se não tem tempo. Tem que arrumar um tempo para estudar,*



um tempo para se especializar para ser um bom profissional futuramente” (A5TA) / “agora eu estou na faculdade. Então agora realmente eu preciso centrar porque essa é a minha formação acadêmica e provavelmente vou levar para a vida (...) vai do seu foco, não vai nem do professor e nem do que ele está explicando, vai da sua disciplina” (A4TB) / “eu acho que o principal está em você, está em você aprender e também ter responsabilidade” (A3TE) / “eu percebi uma liberdade muito grande, a gente tem que saber usar essa liberdade” (A1TG).

Por último, em consideração às necessidades institucionais de conduta e sua relação com a metodologia de ensino utilizada, os alunos foram indagados sobre o que os professores requerem deles quando utilizam determinada metodologia de ensino. Quando os professores adotam a tradicional: “ele quer que a gente absorva o máximo do que ele tem ali para passar, do conteúdo dele” (A2TC) / “Você aprende aquilo ali que é apresentado para você. Se é apresentado muita coisa para você, você vai aprender muita coisa, se é apresentado só o essencial, você tecnicamente vai aprender só o essencial” (A1TF) / “A gente está aqui, tem que prestar atenção. Às vezes a gente não gosta, mas é isso” (A1TG). A partir de relatos como estes se compreende que quando a metodologia tradicional é utilizada, é requerido dos alunos que **‘prestem atenção e absorvam conhecimento do professor’**. Já quando as metodologias ativas são utilizadas pelo professor, requer-se dos alunos que **‘busquem conhecimento por conta própria’**, como se nota no que o A1TF diz: “O professor da metodologia ativa ele quer que você se vire sozinho, que você saia da disciplina capaz de continuar com o que você aprendeu e ir aperfeiçoando, aprendendo mais coisas”. O A2TC responde que “ele quer um retorno muito maior, quer você busque além”. E ainda, o A3TD pondera: “tu tem que forçar mais o aluno a estudar alguma coisa”.

A Tabela 3 traz, em síntese, os resultados das entrevistas com os alunos:

Tabela 3. **Resultados obtidos a partir dos grupos de foco com os alunos**

Dimensões estudadas	Fenômeno observado
Padrões de conduta	<b>Metodologias Tradicionais</b>
	O aluno apresenta-se como ‘absorvedor de conhecimentos repassados’
	<b>Metodologias Ativas</b>
	O aluno tem participação ‘ativa’ e é ‘responsável pela busca do conhecimento’
Formas de ação	<b>Metodologias Tradicionais</b>
	O aluno tem posição de ‘absorvedor de conhecimentos repassados’ e ‘não se sente motivado a buscar conhecimento’
	<b>Metodologias Ativas</b>
	O aluno tem ‘protagonismo’ em sala de aula e a ‘responsabilidade pela busca do conhecimento’
Formação dos papéis	Tem influência na ‘formação pré-acadêmica baseada no ensino a partir metodologia tradicional’
Representações dos papéis	O aluno ‘têm diferentes posturas perante o processo de aprendizagem e diferentes estilos de aprendizagem, que não necessariamente dependem das metodologias adotadas’
Necessidade Institucional de Conduta	O aluno ‘se sente responsável pelo seu aprendizado’, além de sentir uma ‘cobrança social acerca das competências advindas da sua formação’
	<b>Metodologias Tradicionais</b>
	Espera-se do aluno que ‘preste atenção e absorva conhecimento do professor’
	<b>Metodologias Ativas</b>
	Espera-se do aluno que ‘busque conhecimento por conta própria’

## 5 Considerações Finais

Este estudo procurou compreender os padrões de conduta, formas de ação, formação de papéis, representação de papéis e necessidades institucionais de conduta que caracterizam o papel



social do professor e do aluno dos cursos de graduação de Ciências Contábeis a partir da inserção das metodologias ativas de ensino. Para esta finalidade utilizou-se a lente teórica da Sociologia do Conhecimento (Berger & Luckmann, 2014) para se contemplar o fenômeno em questão.

Primeiramente, a respeito dos padrões de conduta do professor e do aluno quando as aulas são baseadas em metodologias tradicionais, compreendeu-se os professores como ‘centralizadores de conhecimentos’ e os alunos como ‘receptores destes conhecimentos’. Todavia, quando o ensino se baseia em metodologias ativas, o padrão de conduta do professor consiste em ‘tornar o aluno protagonista no seu aprendizado’, ao passo que o aluno se vê ‘responsável pela busca do conhecimento’. É possível concluir que quando as metodologias ativas são inseridas no contexto de ensino-aprendizagem, o padrão de conduta do aluno passa por uma mudança de um padrão ‘passivo’ para um padrão ‘ativo’ de aprendizagem, enquanto o professor deixa de centralizar o processo de ensino.

Em relação às formas de ação do professor e do aluno, ao adotarem metodologias tradicionais, os professores agem como ‘expositores de conteúdos’ e ‘aplicadores de atividades de fixação’, e os alunos agem como ‘absorvedores do conteúdo repassado’. Em contrapartida, ao inserir metodologias ativas, o professor age como ‘condutor dos alunos’ e ‘facilitador da aprendizagem’ e o aluno atua como ‘protagonista do aprendizado’, pois se ‘responsabiliza pela busca do conhecimento’.

Berger e Luckmann (2014, p. 103) dissertam sobre a formação de papéis: “podemos começar a falar de papéis quando esta espécie de tipificação ocorre no contexto de um acervo objetivado de conhecimentos comum a uma coletividade de atores”. Este entendimento possibilita a conclusão de que a formação de papel do professor pauta-se na ‘experiência que teve anteriormente como aluno’, em que pôde obter conhecimentos acerca do papel dos seus docentes e interiorizá-los e, além disso, é ‘influenciado pelos colegas de trabalho’, inclusive na questão da adoção de metodologias ativas de ensino. Em relação aos alunos, apreende-se que a formação do seu papel é atrelada a ‘formação pré-acadêmica baseada no ensino pautado na metodologia tradicional’ que os influencia a um padrão de conduta passivo diante da aprendizagem.

Em relação à representação de papéis, o professor demonstra que sua forma de atuar baliza-se pela ‘adaptação a diferentes contextos de ensino’, o que envolve inclusive o uso da metodologia tradicional e das metodologias ativas de ensino, não necessariamente uma em detrimento a outra. Esta adaptação a que o professor se submete para representar seu papel é influenciada pelos aspectos emocionais e afetivos, pertencentes à subjetividade individual, que o compele a ‘trazer um ensino significativo para os alunos’ (Berger & Luckmann, 2014).

Ainda a respeito da representação do papel de aluno, verificou-se que os alunos ‘têm diferentes posturas perante o processo de aprendizagem e diferentes estilos de aprendizagem, que não necessariamente dependem das metodologias adotadas’. A partir dos relatos foi possível compreender que a representação do papel do aluno vincula-se mais a aspectos emocionais e afetivos, do que a uma forma predominante de atuação observada entre eles.

Em consideração às necessidades institucionais de conduta, compreendeu-se que o professor, ao perceber as necessidades apresentadas pelos alunos e pelo contato com colegas professores, entende que por vezes deve inovar seus métodos de ensino, então ‘traz metodologias ativas para dinamizar as suas aulas de forma a delegar mais responsabilidade aos seus alunos’. Contudo, muitas vezes, esse processo ocorre sem abandonar o uso da metodologia tradicional a qual, em determinadas situações, os docentes entendem serem mais efetivas no contexto do ensino.

Sobre a necessidade institucional de conduta do aluno, os alunos ‘se sentem responsáveis pelo seu aprendizado’ pois entendem que há uma ‘cobrança social acerca das competências





advindas da sua formação'. Nota-se que há uma necessidade institucional de conduta que não parte da interiorização do papel dos demais atores inseridos na ordem social 'cursos de Ciências Contábeis', mas de uma influência externa capaz de moldar a conduta do aluno.

Em relação às metodologias utilizadas e a necessidade institucional de conduta do aluno, compreende-se que quando do uso da metodologia tradicional o aluno entende, a partir da conduta do professor, que precisa 'prestar atenção e absorver conhecimento do professor'. Já enquanto se empregam metodologias ativas, o aluno nota que o professor requer dele que 'busque conhecimento por conta própria'. As necessidades institucionais de conduta interiorizadas pelos alunos, partem da apreensão do papel do professor e o que isto significa para eles em termos do lhes é requerido, do que da apreensão do papel dos próprios colegas.

Percebe-se a ligação das evidências empíricas obtidas por meio deste estudo com a Sociologia do Conhecimento de Berger e Luckmann (2014), que traz que os atores inseridos em uma ordem social, ao reconhecerem o seu papel e a necessidade de mudança de conduta que por vezes é necessária para o representar, são capazes de interiorizar estas mudanças e compreender a tipificação do seu papel social a ponto de tornar essa nova concepção de mundo subjetivamente real para eles. A tipificação do papel social do professor e do aluno diante do contexto educacional presente nos cursos de graduação de Ciências Contábeis passa por instabilidades que impulsionam mudanças ocorridas de forma gradual.

A partir da apreensão do papel social do professor e do aluno através da Sociologia do Conhecimento, foi possível contemplar que tanto professores, quanto alunos, ainda discernem a metodologia tradicional como a mais indicada para utilização em determinadas ocasiões que envolvem. Por exemplo, o contato com conteúdos ainda não explorados anteriormente nas aulas e também que o sucesso da inserção das metodologias ativas depende do estilo de aprendizagem dos alunos. Isto vai ao encontro aos resultados do estudo de O'Leary e Stewart (2013) os quais constataram que os alunos aprendem melhor com metodologias ativas apenas quando estas combinam com os seus estilos de aprendizagem, e que na maioria dos casos os alunos ainda preferiam metodologias tradicionais de ensino.

Este estudo contribui teoricamente a partir do entendimento sobre como o papel social do professor e do aluno são influenciados pela inserção de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem e as razões pelas quais os processos de mudança nesses papéis ocorrem. A contribuição prática volta-se ao entendimento das razões pelas quais metodologias ativas de ensino são adotadas em detrimento da metodologia tradicional nos cursos de Ciências Contábeis e vice-versa, possibilitando o planejamento da gestão acadêmica.

A partir do entendimento proporcionado por este trabalho, pesquisas futuras acerca do processo de ensino-aprendizagem com a inserção de metodologias ativas de ensino e as perspectivas de professores e alunos sobre suas atuações neste contexto poderão ser elaboradas, visto que este processo se encontra em modificação.

## Referências

- Adler, R. W., Whiting, R. H., & Wynn-Williams, K. (2004). Student-led and teacher-led case presentations: Empirical evidence about learning styles in an accounting course. *Accounting Education*, 13(2), 213–229. <https://doi.org/10.1080/09639280410001676620>.
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso.
- Barbosa, M. A. C., Paiva, K. C. M. de, & Mendonça, J. R. C. de. (2018a). Papel social e competências gerenciais do professor do ensino superior: aproximações entre os construtos e



- perspectivas de pesquisa. *Organizações & Sociedade*, 25(84), 100–121. <https://doi.org/10.1590/1984-9240846>.
- Barbosa, M. A. C., Paiva, K. C. M. de, & Mendonça, J. R. C. de. (2018b). Papel social e competências gerenciais do professor do ensino superior: aproximações entre os construtos e perspectivas de pesquisa. *Organizações & Sociedade*, 25(84), 100–121. <https://doi.org/10.1590/1984-9240846>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2014). *A Construção Social da Realidade - Tratado de Sociologia do Conhecimento* (36º ed). Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington, DC: ERIC Publications.
- Byers, P. Y., & Wilcox, J. R. (1991). Focus Group: A qualitative opportunity for researchers. *Journal of Business Communication*, 28(1), 63–79. Recuperado de <http://job.sagepub.com/content/28/1/63.short>.
- Cameron, R., Clark, P., De Zwaan, L., English, D., Lamminmaki, D., O’Leary, C., ... Sands, J. (2015). The Importance of Understanding Student Learning Styles in Accounting Degree Programs. *Australian Accounting Review*, 25(3), 218–231. <https://doi.org/10.1111/auar.12065>.
- Cotta, R. M. M., da Silva, L. S., Lopes, L. L., de Oliveira Gomes, K., Cotta, F. M., Lugarinho, R., & Mitre, S. M. (2012). Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: Uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. *Ciencia e Saude Coletiva*, 17(3), 787–796. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300026>.
- Dam, G. ten, & Volman, M. (2004). Critical Thinking as a citizenship. *Learning and Instruction*, 14(4), 359–379. Recuperado de [http://ac.els-cdn.com/S0959475204000076/1-s2.0-S0959475204000076-main.pdf?\\_tid=c5b3178e-bc34-11e4-8477-00000aabb0f6c&acdnat=1424789736\\_ece7536140744a07e996fea613742a8d](http://ac.els-cdn.com/S0959475204000076/1-s2.0-S0959475204000076-main.pdf?_tid=c5b3178e-bc34-11e4-8477-00000aabb0f6c&acdnat=1424789736_ece7536140744a07e996fea613742a8d)
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed | Article 1: What Education Is. *School Journal*, 54, 77–80. Recuperado de <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>.
- Dilworth, R. L. (2010). Explaining traditional action learning: Concepts and beliefs. *Action Learning: History and Evolution*, 3–28. <https://doi.org/10.1057/9780230250734>.
- Edwards, K. J., DeVries, D. L., & Snyder, J. P. (1972). Games and Teams. *Simulation & Games*, 3(3), 247–269. <https://doi.org/10.1177/104687817200300301>
- Ferrarini, R., Saheb, D., & Torres, P. L. (2019). Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. *Revista Educação em Questão*, 57(52). <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n52id15762>.
- França, J. B. dos S., Dias, A. F. da S., & Borges, M. R. da S. (2020, novembro). Avanços da Aprendizagem Colaborativa com Suporte Computacional na Educação 4.0. *IX Jornada de Atualização em Informática na Educação (JAIE 2020)*, 22. <https://doi.org/10.5753/sbc.5627.6.1>.
- Grützmann, A., Zambalde, A. L., & Bermejo, P. H. de S. (2019). Inovação, Desenvolvimento de Novos Produtos e as Tecnologias Internet: estudo em empresas brasileiras. *Gestão & Produção*, 26(1). <https://doi.org/10.1590/0104-530x1451-19>
- 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). <https://doi.org/10.17524/repec.v10i4.1437>.
- Guerra, G. C. M., & Ichikawa, E. Y. (2011). A Institucionalização de Representações sociais: Uma proposta de Integração Teórica. *Revista de Gestão*, 18(3), 339–359.



<https://doi.org/10.5700/rege430>.

- Jayasinghe, K. (2021). Constructing constructivism in management accounting education: reflections from a teaching cycle with innovative learning elements. *Qualitative Research in Accounting and Management*, 18(2), 282–309. <https://doi.org/10.1108/QRAM-05-2020-0067>.
- Kern, B. B. (2002). Enhancing accounting students' problem-solving skills: The use of a hands-on conceptual model in an active learning environment. *Accounting Education*, 11(3), 235–256. <https://doi.org/10.1080/09639280210141680>
- Kilpatrick, W. H. (1929). *The Project method: The use of the purposeful act in the educative process* (3<sup>o</sup> ed). New York City: Teachers College, Columbia University.
- King, A. (1993). From Sage on the Stage to Guide on the Side. *Taylor & Francis, Ltd.*, 41(1), 30–35. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/27558571>.
- Krüger, L. M., & Ensslin, S. R. (2013). Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem: Uma Investigação com os Acadêmicos da Disciplina Contabilidade III do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista Organizações em Contexto*, 9(18), 219–270. <https://doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v9n18p219-270>.
- Levant, Y., Coulmont, M., & Sandu, R. (2016). Business simulation as an active learning activity for developing soft skills. *Accounting Education*, 25(4), 368–395. <https://doi.org/10.1080/09639284.2016.1191272>.
- Mazur, E. (1997). Peer Instruction: A User's Manual. *Physics Today*, 50(4), 68–69. <https://doi.org/10.1063/1.881735>.
- Michaelsen, L. K., Watson, W., Cragin, J. P., & Dee Fink, L. (1982). Team learning: A potential solution to the problems of large classes. *Journal of Management Education*, 7(1), 13–22. <https://doi.org/10.1177/105256298200700103>.
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, II, 15–33.
- Mota, A. R., & Rosa, C. T. W. da. (2018). Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. *Revista Espaço Pedagógico*, 25(2), 261–276. <https://doi.org/10.5335/rep.v25i2.8161>.
- Nagib, L. D. R. C., & Silva, D. M. da. (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 e Finanças – USP, São Paulo*, 31(82), 145–164. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201909030>.
- Novak, G. M., Patterson, E. T., Gavrín, A. D., Christian, W., & Forinash, K. (1999). Just in Time Teaching. *American Journal of Physics*, 67(10), 937–938. <https://doi.org/10.1119/1.19159>.
- O'Leary, C., & Stewart, J. (2013). The Interaction of Learning Styles and Teaching Methodologies in Accounting Ethical Instruction. *Journal of Business Ethics*, 113(2), 225–241. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1291-9>.
- Olivatti, L. G. J., Neumann, M., Camacho, R. R., & Marques, C. (2020, dezembro). Metodologias Ativas, Porque Sim Ou Por Que Não? Fatores Que Favorecem Ou Inibem O Uso De Metodologias Ativas No Ensino Da Contabilidade. *XVI Congresso ANPCONT*, 1–18.
- Raffaelli, S. C. D., Espejo, M. M. dos S. B., & Portulhak, H. (2016). A imagem do profissional contábil: análise da percepção socialmente construída por estudantes de ciências econômicas. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 13(29), 157. <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2016v13n29p157>.
- Rocha, H. M., & Lemos, W. D. M. (2014, setembro). Metodologias Ativas: Do Que Estamos Falando? Base Conceitual E Relato De Pesquisa Em Andamento. *IX Simpósio Pedagógico e*





- Pesquisas em Comunicação*, 12. Recuperado de <https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf>.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2011). The role of teachers in facilitating situational interest in an active-learning classroom. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 37–42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.025>.
- Salvin, R. E. (1978). Using Student Team Learning: The Johns Hopkins Team Learning Project. *Baltimore, MD, Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University*, 3, 2–50. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED237623>.
- Santos, C. de S. dos, & Almeida, L. S. de. (2018). Análise descritiva da utilização de metodologias ativas no curso de Ciências Contábeis em uma instituição de ensino superior privada de Governador Mangabeira - BA. *Revista Textura*, 12(20), 217–228. Recuperado de <https://textura.emnuvens.com.br/textura/article/view/311/273>.
- Scanlon, L. (2009). Identifying supporters and distracters in the segmented world of the adult learner. *Studies in Continuing Education*, 31(1), 29–43. <https://doi.org/10.1080/01580370902741878>.
- Scaranti, D. R. (2016). *O poder emancipatório do acesso à internet e a emergência de políticas públicas de inclusão digital: um caminho para o desenvolvimento da pessoa humana*. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
- Silva, O. G. da, & Navarro, E. C. (2012). A Relação Professor-Aluno no Processo Ensino-Aprendizagem. *Revista Eletrônica da Univar*, 3(8), 95–100.
- Silva, U. B. da, & Bruni, A. L. (2017). O que me ensina a ensinar? Um estudo sobre fatores explicativos das práticas pedagógicas no ensino de contabilidade. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 11(2), 214–230. <https://doi.org/10.17524/repec.v11i2.1531>.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: SAGE Publications, Inc.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of Qualitative Research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (3<sup>o</sup> ed).
- Sugahara, S., & Cilloni, A. (2021). Mediation effect of students' perception of accounting on the relationship between game-based learning and learning approaches. *Journal of Accounting Education*, 56, 100730. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2021.100730>.
- Tamblyn, R. M., & Se, B. N. (1981). Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education. *American Journal of Occupational Therapy*, 35(8), 539–539. <https://doi.org/10.5014/ajot.35.8.539b>.
- Trowler, P., & Cooper, A. (2002). Teaching and learning regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research and Development*, 21(3), 221–240. <https://doi.org/10.1080/0729436022000020742>.
- Vargas, S. B., Scherer, A. P. Z., & Garcia, L. S. (2020). As metodologias ativas no ensino da contabilidade: relato de experiências na sala de aula. *Brazilian Journal of Development*, 6(1), 3885–3905. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n1-275>.
- Villar, E. G. (2014). *O ensino e a pesquisa em estratégia nos programas de pós-graduação stricto sensu em administração no Brasil*. Universidade Regional de Blumenau.
- Villar, E. G., Correa, M. V. P., Walter, S. A., & Lourenço, M. L. (2019). As Múltiplas Representações No Cotidiano: Os Papéis Do Docente De Pós-Graduação Stricto Multiple Representations in the Daily Routine: the Roles of Stricto. *Revista Alcance (Online)*, 26(3), 334–347.