

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE – PPGCONT  
MESTRADO ACADÊMICO EM CONTABILIDADE

DANIELLE BUENO BUENO

PERCEPÇÃO DOCENTE NA APLICABILIDADE DO *PROBLEM BASED LEARNING*  
NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA REGIÃO SUL DO BRASIL SOB O  
FOCO CONSTRUTIVISTA

RIO GRANDE – RS

2023

Danielle Bueno Bueno

Percepção docente na aplicabilidade do *problem based learning* nos cursos de Ciências Contábeis na região Sul do Brasil sob o foco Construtivista

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade (PPGCONT) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) como requisito à obtenção do Título de Mestre em Contabilidade. Área de Concentração: Ciências Contábeis. Linha de Pesquisa: Educação e Pesquisa em Contabilidade.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Gularte Quintana

RIO GRANDE – RS

2023

## Ficha Catalográfica

B928p Bueno, Danielle Bueno.  
Percepção docente na aplicabilidade do *problem based learning* nos cursos de Ciências Contábeis na região Sul do Brasil sob o foco Construtivista / Danielle Bueno Bueno. – 2023.

115 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Rio Grande/RS, 2023.

Orientadora: Dra. Cristiane Gularte Quintana.

1. *Problem Based Learning* (PBL) 2. Instituições de Ensino Superior Privadas 3. Docentes 4. Curso de Ciências Contábeis 5. Metodologia Ativa I. Quintana, Cristiane Gularte II. Título.

CDU 37:657

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

Danielle Bueno Bueno

Percepção docente na aplicabilidade do *problem based learning* nos cursos de Ciências Contábeis na região Sul do Brasil sob o foco Construtivista

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade (PPGCONT) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) como requisito à obtenção do Título de Mestre em Contabilidade, aprovada pela comissão de avaliação abaixo assinada:

---

Profa. Dra. Cristiane Gularte Quintana

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

---

Profa. Dra. Flávia Jacques

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

---

Profa. Dra. Elisabeth de Oliveira Vendramin

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Rio Grande, 15 de setembro de 2023.

Dedico este trabalho a todos que, direta ou indiretamente, me auxiliaram nesta jornada — em especial, a Deus, ao meu esposo Marcelo, à minha mãe Maria Luiza, ao meu pai Dionei e ao meu amado filho Carlos Eduardo, os quais me apoiaram e compartilharam esse desafio.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu amado Deus Jeová, que sempre foi o meu amigo, refúgio e fortaleza em todos os momentos e que esteve ao meu lado segurando a minha mão e ajudando-me a enfrentar todas as barreiras e sofrimentos e a trilhar essa maravilhosa caminhada do mestrado.

Agradecer a minha amada família pelo amor e apoio incondicional, em especial ao meu primogênito predileto (que além de irmão, foi pai e amigo) Luiznei Bueno Bueno (*in memoriam*) que foi o meu grande incentivador desde a graduação e que sempre acreditou no meu potencial, ele foi o primeiro a dizer que um dia eu seria mestre em contabilidade, esse pequeno grande homem acreditou em mim antes até de mim mesma. Minha rainha linda, minha mãe, Maria Luiza Bueno Bueno, não tenho palavras para agradecer o seu apoio, amizade e credibilidade no meu potencial, sempre fostes a minha fonte de inspiração. Meu pai, o primeiro homem que eu amei, Dionei de Souza Bueno, que sempre esteve ao meu lado nas horas boas e ruins e nunca mediu esforços para manter a família unida.

E como não agradecer ao meu grande amor, parceiro de vida, o melhor pai e marido, Marcelo Ferrarini Chaves, muito obrigada por me ajudar a seguir sempre em frente e acreditar nos meus sonhos e apoiando-me nas minhas conquistas. Meu amado filho, Carlos Eduardo (Kadu), obrigada pela paciência, compreensão pela minha falta de tempo e carinho dedicado ao longo dessa jornada de estudos. Agradeço também a nossa amada Maria Fernanda, que nos escolheu para ser a sua família do coração e não mede esforços em ser a melhor filha que poderíamos ter.

Agradeço aos meus familiares e amigos, por estarem sempre ao meu lado e por entenderem minha ausência, às vezes, necessária e, em especial, ao meu irmão do meio preferido, Ronei Bueno Bueno, pois sempre foi um grande incentivador e inspirou-me a nunca desistir dos meus objetivos, esse agradecimento é extensivo a Cláudia Sislane (Dida) minha prima e cunhada que sempre forneceu uma palavra de amizade, conforto ou incentivo nos momentos de tensão.

Agradeço também aos docentes do PPGCont (FURG) pela oportunidade, ensinamentos, dedicação e compreensão ao longo do curso. As integrantes da banca avaliadora, o meu muito obrigada por participarem deste momento importante e especial da minha trajetória acadêmica, Profa. Dra. Flávia Jacques (FURG) e Profa. Dra. Elisabeth de Oliveira Vendramin (UFMS), pois as suas contribuições fizeram a diferença no resultado final desta Dissertação. Querido Prof. Dr. Alexandre Costa Quintana (FURG), que privilégio ter o Senhor como professor

novamente, muito obrigada por ser a pessoa que me ensinou a amar a contabilidade e por ter me auxiliado na confecção do Projeto de Pesquisa para o ingresso no programa.

Expresso a minha eterna gratidão a minha amada orientadora, Profa. Dra. Cristiane Gularte Quintana (FURG), pois a senhora lapidou e transformou sua humilde aluna especialista em mestre. Serei eternamente grata por ter compartilhado o seu conhecimento, por me ensinar a raciocinar e escrever com senso crítico e, principalmente, por acreditar na minha capacidade de aprendizagem, quando até eu mesma tinha dúvida disso. Que privilégio o meu de ter ao lado desta jornada essa mulher forte, guerreira, inspiradora e que consegue com o seu jeitinho meigo, porém firme, despertar o melhor nos seus alunos. Graças a senhora, sua paciência, seu apoio e confiança em me orientar é que falo com orgulho: Nós conseguimos!!!! Essa vitória é nossa, e a senhora é a chave mestra desta linda história, és uma orientadora extraordinária, muito obrigada!

Aos colegas de curso e do NUPECOF, o meu muito obrigada pelas parcerias, troca de conhecimentos e contribuições ao longo do curso. Agradeço também a todos que de alguma forma contribuíram com a minha Dissertação.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a mim mesma por ter tido coragem de sempre seguir em frente, pelo meu empenho, meu esforço, minha dedicação e meu comprometimento em apesar da longa, difícil, porém proveitosa caminhada eu fui vitoriosa e consegui realizar o meu grande sonho em me formar Mestre em Contabilidade.

“O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos.”

(Paulo Freire)



## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral analisar as percepções dos docentes sobre a aplicabilidade do *Problem Based Learning* (PBL), nos cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas da região do sul do Brasil, sob o foco Construtivista. Em relação às características metodológicas, quanto aos objetivos, o estudo é caracterizado como exploratório de abordagem quanti-qualitativa. A pesquisa foi realizada por meio de uma *survey* com um questionário *online* através do *Google Forms*, que foi encaminhado por *e-mail* aos docentes público-alvo desta pesquisa. A amostra resultou em 125 respondentes de universidades privadas da região sul do Brasil. Após coletados, os dados da pesquisa foram analisados em duas fases: uma quantitativa e outra qualitativa. A análise quantitativa dos dados é proveniente de um questionário composto de duas etapas. A primeira para a verificação do perfil do respondente, e a segunda etapa refere-se à percepção sobre as barreiras reais ou imaginárias enfrentadas pelos docentes da área contábil em relação à aplicação do PBL. Os procedimentos utilizados foram: Análise de frequência relativa e descritiva, Correlação de *Spearman* e Análise Fatorial Exploratória. A fase qualitativa foi realizada em duas etapas com três perguntas abertas. Quanto ao tratamento dos dados, foi realizada a análise descritiva. Os resultados da pesquisa indicaram a aceitação do referencial proposto e foram gerados 06 (seis) fatores capazes de representar as barreiras reais ou imaginárias enfrentadas pelos docentes da área contábil em relação à aplicação do PBL, são eles: Falta de habilidade técnica; Resistência à utilização de metodologias ativas; Resistência dos discentes; Insegurança na docência; Falta de incentivo; e Falta de conhecimento. Os resultados do estudo provocam reflexões no ensino, pois apurou-se que os docentes desenvolvem os passos do PBL de acordo com o seu entendimento ou utilizando a versão compactada da metodologia e que o PBL proporciona aos discentes as seguintes vantagens reais ou imaginárias: integração da teoria com a prática; aprendizado significativo; envolvimento do discente; o estudante é protagonista do seu aprendizado; e as aulas são mais dinâmicas. Os resultados contemplam e ampliam a literatura existente em relação à aplicabilidade da metodologia, pois apurou-se neste estudo as seguintes contribuições: quanto menor o tempo lecionando na área contábil, menos os docentes aplicam a metodologia PBL; o PBL é aplicado pela maioria dos docentes apesar das inseguranças existentes na adoção da metodologia; as IES privadas oferecem cursos de capacitação profissional aos professores; a falta de habilidade técnica dos docentes é a maior barreira encontrada; a integração entre a teoria e prática é uma das vantagens mais relevantes quanto a sua aplicabilidade; o PBL vem sendo aplicado como metodologia complementar indiferentemente de seguir os 07 (sete) passos recomendados pela literatura. Quanto aos desafios a serem superados para a aplicabilidade do PBL, destacam-se: aliar as metodologias as tecnologias e inovar as rotinas de aprendizado com a finalidade de “destravar” os estudantes para o aprendizado contábil.

**Palavras-chave:** *Problem Based Learning* (PBL), Instituições de Ensino Superior Privadas, Docentes, Curso de Ciências Contábeis, Metodologia Ativa.

## ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the perceptions of teachers regarding the applicability of Problem-Based Learning (PBL) in Accounting programs at private Higher Education Institutions (HEIs) in the southern region of Brazil, with a Constructivist focus. Methodologically, the study is characterized as exploratory with a quantitative-qualitative approach. The research involved a survey with an online questionnaire administered via Google Forms, sent to the target group of teachers via email. The sample consisted of 125 respondents from private universities in the southern region of Brazil. Data collected was analyzed in two phases: a quantitative phase, involving a questionnaire with two parts to profile the respondents and assess their perceptions of real or imagined barriers faced by accounting teachers in implementing PBL. Analytical procedures included relative and descriptive frequency analysis, Spearman correlation, and exploratory factor analysis. The qualitative phase comprised open-ended questions. Descriptive analysis was used for data treatment. Results indicated the acceptance of the proposed framework and identified six factors representing real or imagined barriers faced by accounting teachers in applying PBL: lack of technical skills, resistance to active teaching methodologies, student resistance, teaching insecurity, lack of incentives, and lack of knowledge. The study's findings provide insights into teaching practices, demonstrating that teachers adapt the PBL steps according to their understanding, sometimes using a condensed version of the methodology. PBL offers both real and imagined benefits to students, including the integration of theory and practice, meaningful learning, student engagement, student autonomy, and more dynamic classes. The study contributes to the literature by highlighting the role of teaching experience in PBL implementation, the prevalence of PBL despite existing insecurities, professional development opportunities in private HEIs, and the significant advantage of theory-practice integration. PBL is applied as a supplementary methodology, regardless of adherence to the seven recommended steps from the literature. Challenges to overcome in PBL implementation include integrating methodologies with technologies and innovating learning routines to unlock students' potential for accounting learning.

**Keywords:** Problem Based Learning (PBL), Private Higher Education Institutions, Teachers, Accounting Programs, Active Methodology.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Agentes participantes do PBL, seus papéis e funções .....	33
<b>Quadro 2-</b> Função do docente/facilitador conforme aplicação dos sete passos .....	38
<b>Quadro 3-</b> Instituições de ensino superior privadas da região sul do país .....	43
<b>Quadro 4-</b> Operacionalização dos objetivos do estudo .....	46
<b>Quadro 5-</b> Comunalidades das variáveis excluídas do estudo .....	66
<b>Quadro 6-</b> Análise dos componentes na fatorial PBL .....	68
<b>Quadro 7-</b> Carga Fatorial das Variáveis (Rotação Varimax) .....	69
<b>Quadro 8-</b> Estatística descritiva.....	74
<b>Quadro 9-</b> Vantagens reais ou imaginárias do PBL .....	88

**LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1-</b> Graduação dos docentes que lecionam no ensino superior contábil .....	54
<b>Gráfico 2-</b> Graduação dos docentes que lecionam no ensino superior contábil e não utilizam o PBL.....	61

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Distribuição da amostra por estados.....	52
<b>Tabela 2</b> - Sexo dos entrevistados que utilizam PBL .....	52
<b>Tabela 3</b> - Titulação acadêmica dos docentes que utilizam PBL .....	55
<b>Tabela 4</b> - Oferta de cursos voltados a metodologias de ensino para a sua área .....	56
<b>Tabela 5</b> - Grau de conhecimento sobre a metodologia PBL .....	57
<b>Tabela 6</b> - Tempo de experiência de trabalho com a metodologia PBL.....	57
<b>Tabela 7</b> - Quantidade de vezes que os docentes que utilizam o PBL aplicaram a metodologia em suas aulas .....	58
<b>Tabela 8</b> - Sexo dos entrevistados que não utilizam PBL .....	60
<b>Tabela 9</b> - Titulação acadêmica dos docentes que não utilizam PBL.....	62
<b>Tabela 10</b> - Oferta de cursos voltados à metodologia de ensino para a sua área.....	63

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
AFE	Análise Fatorial Exploratória
CAEE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CHA	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
IES	Instituições de Ensino Superior
KMO	<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>
MA	Metodologias Ativas
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
SAI	Sala de Aula Invertida (SAI)
TBL	<i>Team Based Learning</i>

## Sumário

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1	Contextualização.....	17
1.2	Problema de Pesquisa.....	20
1.3	Objetivos.....	21
1.3.1	Objetivo Geral.....	21
1.3.2	Objetivos Específicos.....	22
1.4	Justificativa do Estudo e Contribuições Esperadas.....	22
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>24</b>
2.1	Teoria do Construtivismo .....	24
2.2	Método <i>Problem Based Learning</i> (PBL).....	27
2.2.1	<i>Problem Based Learning</i> nos cursos de Ciências Contábeis.....	35
2.2.2	Os Docentes e a metodologia ativa <i>Problem Based Learning</i> .....	37
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>40</b>
3.1	Enquadramento Metodológico .....	40
3.2	Participantes da Pesquisa e Caracterização do Objeto de Estudo .....	40
3.3	Instrumento de pesquisa .....	43
3.4	Coleta e tratamento dos dados.....	45
3.5	Aspectos Éticos do Estudo.....	49
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>51</b>
4.1	Perfil dos docentes que utilizam e dos que não utilizam o método PBL nos cursos de graduação em Ciências Contábeis.....	51
4.1.1	Perfil dos Docentes que utilizam PBL.....	52
4.1.2	Perfil dos Docentes que não utilizam PBL.....	60
4.2	Barreiras reais ou imaginárias enfrentadas pelos docentes da área contábil em relação à aplicação do PBL.....	65
4.2.1	Fatores que Decorrem das Barreiras Reais ou Imaginárias Enfrentadas pelos docentes na aplicação do PBL .....	65
4.2.2	Análise Descritiva dos Dados.....	73
4.3	Reflexões sobre aplicação do método PBL de acordo com a Literatura .....	75
4.4	Vantagens reais ou imaginárias apontadas pelos docentes sobre a utilização do PBL .....	79
<b>5.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>86</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>91</b>
	<b>APÊNDICE A – Carta Convite .....</b>	<b>102</b>
	<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>104</b>

<b>APÊNDICE C – Questionário Online.....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE D – Instituições de Ensino Superior Privadas e seus Respe</b> <b>tivos Cursos</b>	
<b>Presenciais em Ciências Contábeis da região Sul do país.....</b>	<b>112</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Na primeira seção, apresenta-se a contextualização do assunto proposto no presente estudo, assim como o problema de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos, justificativa, contribuições e impactos esperados.

### 1.1 Contextualização

As metodologias ativas podem ser vistas como respostas às metodologias totalmente passivas. (BURGOYNE; STUART, 1978). Contrariamente às metodologias tradicionais, o foco delas é o estudante (ROLLO; PEREIRA, 2003; KRÜGER; ENSSLIN, 2013; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017), que participa ativamente no seu processo de ensino-aprendizagem, tornando-se responsável pela construção do seu próprio conhecimento. (KRÜGER; ENSSLIN, 2013; SUGAHARA; DELLAPORTAS, 2018). Como o professor trabalha em conjunto com o aluno, passa a ser apenas um facilitador do processo. (KRÜGER; ENSSLIN, 2013; GUERRA; TEIXEIRA, 2016; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Os docentes que lecionam na área contábil podem utilizar diversas metodologias ativas para envolver os discentes. (KRÜGER; ENSSLIN, 2013; BLANKLEY; KERR; WIGGINS, 2017). As Metodologias Ativas (MA) que foram recomendadas ou que já foram utilizadas no ensino da contabilidade são: Aula Expositiva Dialogada; Brainstorming; Caso de Ensino; Debate; Dramatização; Ensino com pesquisa; Estudo Dirigido; Filmes; Gamification; Grupo de Verbalização e de Observação (GV/GO); Jogos de Empresas; Mapa Conceitual; Painel Integrado; Prática de Campo; Problem Based Learning (PBL); Role-Play; Sala de Aula Invertida (SAI); Seminário; Storytelling; Team Based Learning (TBL) e Visita Técnica. (OLIVATTI, 2019).

O objetivo das metodologias ativas é fazer com que o aluno torne-se um sujeito reflexivo, que consiga verificar a realidade e construir conhecimento (COTTA *et al.*, 2012), é através do método construtivista que o docente busca fazer com que os alunos reflitam sobre os conteúdos, estimulando-os a aprofundarem os seus conhecimentos. Posto isso, o método construtivista frequentemente é aplicado como complemento do método tradicional. (KRUGER; ENSSLIN, 2013). Interessante frisar que, para tornar o aluno ativo, o professor deve fazer com que os estudantes vivenciem situações que os façam refletir e gerar conhecimento para que, ao

enfrentarem situações imprevistas, consigam buscar informações e avaliá-las para solucionar a situação apresentada. (PINHO *et al.*, 2010).

Dessa forma, o construtivismo é uma teoria que descreve como a aprendizagem acontece e, frequentemente, é associado a abordagens pedagógicas que provêm a aprendizagem ativa. Ao utilizar as metodologias ativas em sala de aula, o professor acaba envolvendo o estudante a participar ativamente de seu processo de aprendizagem. (RODRIGUES, 2021). Sendo assim, as metodologias ativas: Caso de Ensino, Gamificação, Jogos de Empresas, Mapa Conceitual, PBL, Role-Play, Sala de Aula Invertida (SAI) e *Team Based Learning* (TBL) estão estruturadas no construtivismo. (HRYNCHAK; BATTY, 2012; ALVES, 2014; ALBERTON; SILVA, 2018; BACICH; MORAN, 2018; RODRIGUES, 2021).

Cabe ressaltar que a metodologia ativa - foco deste estudo - é o *Problem Based Learning* (PBL), que é uma metodologia que se baseia na apresentação de um problema elaborado segundo uma situação real. (LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2017). Além disso, é eficaz no desenvolvimento de comportamentos de aprendizagem autodirigida em discentes, bem como no aumento de seus níveis de motivação e habilidades de raciocínio clínico. (MILNE; McCONNELL, 2001). A aplicação do PBL nas áreas de negócios oferece uma oportunidade relevante para analisar a abordagem e a solução para o caso em si. (FREZATTI; MUCCI; MARTINS, 2018).

Portanto, define-se o PBL como um caminho que dirige o discente à aprendizagem, buscando, dessa forma, resolver problemas a partir da sua área de conhecimento e de outras áreas, construindo uma teia de relações de saberes transdisciplinares, com o foco na aprendizagem construtivista, tendo como objetivo desempenhar um papel ativo no processo de investigação e construção do conhecimento investigado. (LEITE; ESTEVES, 2006).

Na literatura, existem estudos científicos que comprovam que a metodologia *Problem Based Learning* (PBL) ativa nos discentes: o desempenho da competência técnica e das habilidades profissionais (MARTINS, 2017); desenvolve no estudante o pensamento crítico (CASSARO, 2017); a troca de experiências (HEINZ, 2018); a potencialização de atitudes de cooperação e estudo independente (SILVA; AZEVEDO; ARAÚJO, 2018); a aquisição de conhecimentos, resolução de problemas e trabalho em equipe (AMORIN; MOREIRA; SOUZA, 2021), entre outras características abordadas nos estudos acerca do tema PBL na área contábil.

O processo de aprendizagem no PBL, de acordo com Ribeiro (2008), é constituído por um tripé que envolve o docente, o discente e o problema. O autor cita ainda que essa técnica busca minimizar o antigo papel do professor, como único detentor e transmissor do

conhecimento, em que este deve começar a exercer uma nova postura de tutor e facilitador que colaborará mutuamente no processo com foco na aprendizagem do aluno. As pesquisas precedentes de: Lai, Hsu, Yen (2014), Marques *et al.* (2020) e Amorim, Moreira e Souza (2021) abordaram a opinião dos discentes em relação aos docentes de Ciências Contábeis, e os estudantes enfatizaram que, para a utilização do método PBL, são necessários docentes capacitados em relação à metodologia e que possuam competências para a aplicação do PBL.

A aplicação do método PBL em um curso de graduação em contabilidade abordou que, para os alunos terem oportunidades em adquirir o conhecimento necessário e aprimorarem os já existentes relacionados a um problema atribuído, necessitam ser orientados por um professor que detenha conhecimento autodirigido, que possua a capacidade de construir e aplicar o problema mediante determinado contexto. (LAI; HSU; YEN, 2014).

No estudo de Marques *et al.* (2020), observa-se o nível de satisfação e as expectativas dos discentes de disciplinas cursadas com metodologia tradicional versus PBL do Curso de Ciências Contábeis em relação às competências docentes. Relata, ainda, que os alunos que cursaram disciplinas com esse método mostraram-se mais insatisfeitos em relação às competências docentes. Dessa forma, o estudo contribuiu para uma possível mudança de conduta dos educadores, pois os discentes demonstraram esperar mais dos seus professores.

Já na pesquisa de Amorim, Moreira e Souza (2021) pode-se perceber algumas dificuldades encontradas quanto à aplicação do método PBL que envolvem os docentes de Ciências Contábeis, como: a falta de clareza nas etapas, estrutura física, tempo de aplicação, falta de colaboração dos membros, reconhecimento de diferentes pontos de vista e aversão ao método.

O PBL é uma abordagem que utiliza situações-problema como premissa para a construção de novos conhecimentos. É adotada por grupos de alunos que trabalham de forma individual e colaborativa a fim de aprender e pensar em soluções para um problema estudado. (FILATRO; CAVALCANTI, 2018). Mesmo sendo um método de aprendizagem eficiente, o PBL ainda enfrenta entraves frente a sua aplicação prática conforme Oliveira *et al.* (2020), pois demanda, além de tempo para planejamento, uma formação do docente para sua aplicação em aula.

No entanto, a formação dos docentes deve fornecer bases para que o professor desenvolva seu conhecimento pedagógico, cercando-se de elementos que são indispensáveis à construção do exercício da docência. (IMBERNÓN, 2011), ou seja, as formações iniciais e/ou continuadas voltadas aos docentes devem estimulá-los a utilizarem metodologias inovadoras, como um processo que possibilite mudanças na prática pedagógica. (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Nesse sentido, a visão da educação construtivista contribui para a relação que ocorre entre o docente e o discente por meio de uma interação, de maneira que o professor atue como um mediador entre o aluno e o conhecimento que este irá construir. (MORETTO, 2003). Corroborando, assim, com o conhecimento científico que é visto como uma construção, e sua abordagem visa alterar diversos aspectos da educação. (ROSA, 1996).

Estudos anteriores comprovaram que a metodologia PBL proporciona maior satisfação dos alunos e um maior estímulo dos estudantes em direção a uma aprendizagem mais construtivista, colaborativa e autogerida, com maior utilização de fontes bibliográficas. (DOLMANS *et al.*, 2005; TOLEDO JR *et al.*, 2008; HUNG, DOLMANS, VAN MERRIENBOER, 2019). O PBL, como filosofia educacional, aproxima-se particularmente do construtivismo por considerar o conhecimento não absoluto, mas construído a partir do conhecimento prévio e da visão de mundo de cada indivíduo. (CAMP, 1996).

## **1.2 Problema de Pesquisa**

Na aplicação da metodologia PBL, conforme Hendry *et al.* (2017), o papel do docente nesse processo é agir como facilitador, estimulando ações de investigação que permitam a construção de novos conhecimentos. Assim como os estudos de Vendramin *et al.* (2018), Soares *et al.* (2019), Oliveira *et al.* (2020), Gomes e Moraes (2020) corroboraram na busca das percepções dos professores em relação à utilização da metodologia PBL.

A percepção de docentes em relação à utilização do PBL em cursos da área contábil revelou que existe um lapso no desenvolvimento pedagógico desses educadores, além disso, os participantes entrevistados foram unânimes ao dizerem que tiveram entendimento do PBL somente após começarem a atuar como docentes, o que justifica a divergência de opiniões sobre o papel deles, algo capaz de colocar em risco os benefícios da utilização do método. (VENDRAMIN *et al.*, 2018).

Soares *et al.* (2019), ao buscar encontrar a compreensão dos docentes em Ciências Contábeis que vivenciaram a adoção do PBL, verificou que as principais dificuldades na aplicação do método vão desde a formação e experiência antecedente dos discentes até a demanda extra de trabalho dos professores que precisam de tempo para planejar e preparar as aulas e os seus materiais didáticos. Ainda de acordo com os autores, os docentes relataram que os benefícios do método em relação aos alunos abrangem o desenvolvimento de habilidades para realização de

pesquisa, trabalho em grupo, são responsáveis pelo seu aprendizado, bem como experimentam a exposição ao ambiente de mercado.

A investigação de Oliveira *et al.* (2020), em relação às concepções de docentes da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e da área das Ciências Exatas que participaram de um minicurso sobre a metodologia PBL, com a finalidade de verificar a aplicabilidade do método, proporcionou aos participantes um espaço para o diálogo e estabelecimento de novos conhecimentos sobre o PBL, sendo assim, ao final do curso, os professores relataram que a metodologia pode auxiliar na prática pedagógica e colaborar no processo de ensino-aprendizagem, moldando os saberes, os conhecimentos e as experiências que servirão de suporte quando a metodologia for utilizada na prática.

Desse modo, a base do PBL está centrada nas metodologias educacionais construtivistas, que busca aproximar a teoria à prática e o mercado de trabalho à academia. (RIBEIRO, 2010). Conforme Martins e Frezatti (2015), essa metodologia permite aos docentes do curso de Ciências Contábeis estimularem os estudantes a atenderem as necessidades da sociedade por meio de seus serviços profissionais, promovendo, assim, a integração entre a sociedade e a academia ao solucionar em sala de aula problemas da prática social.

Diante desse contexto, propõe-se a seguinte questão de pesquisa: *Qual a percepção docente sobre a aplicabilidade do Problem Based Learning nos Cursos de Ciências Contábeis a partir da Teoria do Construtivismo?*

### **1.3 Objetivos**

Nesta subseção, apresenta-se o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo.

#### **1.3.1 Objetivo Geral**

Como objetivo geral do estudo, pretende-se analisar as percepções dos docentes sobre a aplicabilidade do *Problem Based Learning* (PBL), nos cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas da região do sul do Brasil, sob o foco Construtivista.

### 1.3.2 Objetivos Específicos

Para que seja possível o alcance do objetivo geral, desenvolveu-se os seguintes objetivos específicos:

- A) Verificar o perfil dos docentes que utilizam e dos que não utilizam o método PBL nos cursos de graduação em Ciências Contábeis;
- B) Identificar as barreiras reais ou imaginárias enfrentadas pelos docentes da área contábil em relação à aplicação do PBL;
- C) Analisar se o PBL está sendo aplicado de acordo com a literatura;
- D) Identificar as vantagens reais ou imaginárias apontadas pelos docentes sobre a utilização do PBL.

### 1.4 Justificativa do Estudo e Contribuições Esperadas

A abordagem do PBL no ensino contábil contribui para uma boa comunicação entre professores e alunos contemporâneos, proporciona também um bom relacionamento entre os docentes da área contábil e os discentes. Dessa forma, esta metodologia proporciona aos estudantes da área contábil a utilização de suas principais características e ferramentas, o que no PBL acaba sendo o principal elemento na construção do conhecimento. (MARTINS; ESPEJO; FREZATTI, 2015). Corroborando com Martins, Espejo e Frezatti (2015), Cassaro (2017) mencionou que a aplicação da metodologia PBL nos cursos de Ciências Contábeis desenvolve nos discentes: pensamento crítico, raciocínio lógico, iniciação à pesquisa, trabalho em grupo, habilidades de resolução de problemas propostos.

Em determinada pesquisa, Gomes e Morais (2020) sugeriram para investigações futuras a recomendação de que novos estudos fossem realizados a fim de buscar e coletar as percepções dos docentes de instituições privadas com o objetivo de identificar se existem percepções divergentes ou complementares aos levantados em sua pesquisa. Além disso, cabe ao professor vincular o conteúdo curricular ao contexto do tema estudado e estabelecer uma relação entre os saberes com propósito do que se quer ensinar. Por isso, a importância de estudar as características dos docentes e levantar as suas opiniões em relação à aplicabilidade do PBL. (LEITE; ESTEVES, 2006).

Na percepção dos docentes de cursos de graduação em Ciências Contábeis de universidades públicas localizadas no Rio Grande do Norte, a utilização da metodologia ativa PBL é aplicável ao ensino contábil: principalmente nas disciplinas práticas; para o alcance do sucesso dessa abordagem metodológica o papel do docente é fundamental; o método de ensino prevalecente é o tradicional, conforme análise dos planos de curso das disciplinas ministradas pelos participantes da pesquisa; foi constatado que os fatores que dificultam a aplicação do método PBL pelos docentes são: falta de conhecimento do método, falta de interesse e incentivos para utilizar essa técnica, desmotivação dos alunos e aspectos institucionais. (GOMES; MORAIS, 2020).

Nos últimos anos, Lai, Hsu, Yen (2014), Martins e Frezatti (2015); Cassaro (2017); Leal, Miranda e Casa Nova (2017); Silva, Azevedo e Araújo (2018); Gomes e Morais (2020); Marques *et al.* (2020); Moreira *et al.* (2020); e Amorim, Moreira e Souza (2021) abordaram a aplicação da metodologia PBL na área contábil e verificaram que é possível trabalhar com o método, pois os estudos mostraram-se benéficos aos discentes que cursam graduação em contabilidade.

Em outro viés de pesquisa, os autores Vendramin *et al.* (2018); Soares *et al.* (2019); e Gomes e Morais (2020) verificaram a percepção dos docentes de Ciências Contábeis na aplicação da metodologia ativa PBL, e as pesquisas apontaram falha na formação pedagógica dos docentes. Por isso, a pesquisa justifica-se, pois existe a necessidade de buscar identificar as barreiras enfrentadas pelos docentes na utilização do PBL, constatar como os professores aplicam o PBL na área contábil, além de identificar os motivos pelos quais os professores possam não estar aplicando esta metodologia em instituições de ensino privadas.

No entanto, esta pesquisa tem como propósito aprofundar o tema sobre a percepção dos docentes que atuam na área contábil. Esta investigação intenciona impactar no sentido de compartilhar as experiências, sejam negativas ou positivas, dos educadores que utilizam o PBL e incentivar os docentes que desconhecem ou não aplicam a metodologia. Espera-se que os achados deste estudo possam servir como agente provocador para que esse método de ensino tenha seu efeito multiplicador na área de ensino contábil.

A metodologia PBL, apesar de pouco utilizada na área de contabilidade, apresenta benefícios, como o desenvolvimento de habilidades de questionamento, trabalho em equipe e resolução de problemas, podendo, dessa forma, provocar mudanças que permitam melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes de contabilidade. (STANLEY; MARSDEN, 2012).

Por conseguinte, existe uma falha na formação pedagógica dos docentes, pois os próprios professores afirmaram que só conheceram a metodologia ativa PBL quando se tornaram

professores na graduação contábil. (VENDRAMIN *et al.*, 2018). Assim, este estudo terá como contribuição a verificação das barreiras enfrentadas pelos docentes na aplicação prática da metodologia PBL, sob o ponto de vista dos docentes que atuam na área contábil das IES privadas do Sul do Brasil, e quais as ações os professores da área contábil sugerem para que possam repensar e avançar no processo de utilização dessa metodologia ativa.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Para o embasamento do estudo, esta seção compreende as subseções: Teoria do Construtivismo e *Método Problem Based Learning*.

### **2.1 Teoria do Construtivismo**

O construtivismo abrange diversos pontos de vista acerca do conhecimento, da ciência e da aprendizagem, com implicações tanto para a Filosofia, Sociologia e Psicologia, como para a teoria e prática pedagógica. A ideia central desta teoria é a de que todo o conhecimento é construído ativamente, com o auxílio de modelos mentais que interpretam e organizam as experiências dos indivíduos. (LINHARES; GEWANDSZNAJDER, 2015).

A teoria construtivista mais tradicional propõe que a aprendizagem é um processo individual, psicológico, construído a partir da interação pessoal com o mundo e foi originada pelo psicólogo suíço Jean Piaget. (BECKER, 1994). Já a teoria construtivista, do russo Lev Vygotsky, conhecida por sócioconstrutivismo, também considera o indivíduo como agente ativo no processo de construção de significados, porém sua teoria enfatiza a importância das interações sociais e condições de vida em sua comunidade como os elementos desencadeadores para a construção cognitiva do indivíduo. (ARGENTO, 2008).

As metodologias ativas podem levar os docentes a uma reflexão construtivista em relação a sua atuação em sala de aula, pois são baseadas na ideia de que a aprendizagem precisa ser relevante e integradora, servindo como estratégias pedagógicas que contrastam com a abordagem tradicional, visando a conectar o que foi aprendido com o mundo real e desenvolver a autonomia de aprendizagem no estudante. (BORGES; ALENCAR, 2014). A utilização das metodologias ativas de ensino-aprendizagem pode promover a autonomia do estudante a fim de que ele alcance



o entendimento sobre diversos assuntos trabalhados em sala de aula, por intermédio de pesquisas, situações simuladas, trabalhos e experimentos. (GONÇALVES, 2021).

De modo geral, as metodologias ativas processam-se por meio da interação do discente com o tema estudado, e o conhecimento é construído pelo próprio estudante sem que o receba de forma passiva do docente, permitindo, dessa forma, que o aluno ouça, fale, pergunte e discuta o tema abordado em sala de aula. (FONSECA; MATTAR, 2017). A exemplo disso, a metodologia Aprendizagem Baseada em Equipes (Team Based Learning - TBL) é uma estratégia pedagógica fundamentada na aprendizagem ativa e construtivista. (HRYNCHAK; BATTY, 2012). Já a metodologia ativa Sala de Aula Invertida mostra as suas relações com o construtivismo, pois o aprendizado é construído de forma gradual, e o novo conhecimento é construído a partir de conceitos anteriores. (RODRIGUES, 2021).

A Gamificação é a experiência por meio de elementos que buscam desenvolver dentro do ambiente de ensino, a partir da construção de métodos que se beneficiam com esses elementos advindos dos jogos e que podem ser amplamente utilizados como forma de motivação e engajamento dos alunos em seus processos de aprendizagens. (ALVES, 2014). Outra metodologia ativa de ensino que se fundamenta na aprendizagem construtivista é a Casos de Ensino, devido ao fato de os alunos, ao participarem do processo de avaliação ou produção de um caso, atribuírem significado a partir das experiências vivenciadas em todas as etapas do processo de análise e discussão no contexto da sala de aula. Dessa forma, a relação entre os docentes/facilitadores e entre os discentes transforma-se em um processo de negociação e troca de experiências. (ALBERTON; SILVA, 2018).

Os docentes que utilizam metodologias ativas de ensino-aprendizagem, em especial em ambientes educacionais que utilizem simuladores organizacionais, jogos de empresa e atividades de pesquisa, apoiam-se pedagogicamente em fundamentos educacionais construtivistas (GROHS, 2017). Nesse contexto, conforme Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas que se destacam são: Aprendizagem Baseada em Equipes, Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em Problemas, Sala de Aula Invertida, Método de Caso, Avaliação por Pares, Mapas Conceituais, Peer Instruction e Gamificação.

O construtivismo reconhece a aprendizagem como um processo de construção de conhecimento, baseado na experiência. (JUMAAT *et al.*, 2017). A corrente de pensamento construtivista, para Moraes (2000), compreende que a aprendizagem e o ensino são construídos pelos indivíduos, ou seja, é entendida como uma forma de reflexão na ação sobre a ação.

Sendo assim, a metodologia PBL tem suas raízes fixadas em uma pedagogia construtivista que busca superar a pedagogia tradicional, ou seja, aquela em que ocorre o predomínio da transmissão de conhecimento e na qual os professores depositam seus conhecimentos nos alunos. (DOLMANS; GINNS, 2005). Esse tipo de educação é visto como um limitante para uma aprendizagem crítica, pois esse autoritarismo dificulta e deturpa a criatividade de professores e alunos, impedindo o que Freire chamou de “curiosidade epistemológica”. (FREIRE, 2017, p. 27).

A “curiosidade epistemológica” é trazida como forma de superar a curiosidade ingênua/senso comum, mas sem menosprezá-los. (FREIRE, 2017). Dolmans e Ginns (2005) reforçam que os conhecimentos prévios dos alunos (senso comum/curiosidade ingênua) são necessários para que eles próprios consigam planejar seus objetivos de aprendizagem e monitorar esse processo. A curiosidade ingênua deve tornar-se uma curiosidade metodicamente rigorosa, para que o discente possa alcançar o “pensar certo” e uma consciência crítica de sua própria aprendizagem. (FREIRE, 2017).

No contexto da abordagem do construtivismo, estando o PBL no processo de ensino-aprendizagem, o aluno é visto como o centro do conhecimento. (CELESTINO *et al.*, 2016). Ao professor, cabe o papel de tutor que orienta o processo de ensino-aprendizagem. (FREZATTI; MARTINS, 2016). Conforme Marins, Espejo e Frezatti (2015), o problema é responsável por integrar o processo de ensino aprendizagem com a vida real e iniciar o processo de ensino. Na metodologia do PBL, o papel do grupo possibilita ao aluno conseguir aprender, trazer conhecimentos utilizados anteriormente, aplicá-los e assumir um comportamento para resolver o problema proposto. (FREZATTI; MARTINS, 2016).

Dessa forma, a construção do conhecimento requer dois atores fundamentais e inseparáveis, discente e docente, um depende do outro no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2017). Assim como no PBL o ensinar e o aprender se uniram em única palavra, Freire (2017) traz um termo que junta docentes e discentes, a “dodiscência”. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 2017, p. 25). Nessa forma de construção do conhecimento, aluno e professor devem tomar consciência de seus papéis, pois:

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 2017, p. 25).

Nesse sentido, a aprendizagem como um processo construtivo pressupõe que os discentes constroem e reconstróem de forma ativa o seu próprio conhecimento, atribuindo significados e interpretando o mundo baseado em experiências e interações. O ensino não deve se limitar a fornecer conhecimento, mas deve também estimular outras atividades cognitivas. (DOLMANS; GINNS, 2005). Charlot (2013) diferencia, assim, o ensino tradicional do construtivista:

A característica do método tradicional é outra: o professor explica o conteúdo da aula e das regras da atividade e o aluno aplica o que lhe foi ensinado. Primeiro vêm o saber e as regras e, a seguir, a atividade do aluno. Desse ponto de vista, o construtivismo opera, de fato uma ruptura fundamental. [...] Ser construtivista é opor-se ao modelo tradicional da aula seguida por exercícios de aplicação, um modelo em que a atividade vem primeiro. Ao tentar resolver problemas, a mente do aluno mobiliza-se e constrói respostas, que são vias de acesso ao saber. (CHARLOT, 2013, P.112)

O educador deve mediar o processo que favorece uma aprendizagem significativa quando se trata da concepção do sujeito social, pois essa visão fundamenta as teorias que defendem métodos de interação, colaborativos e construtivistas em que o indivíduo é responsável pela construção do seu conhecimento. (REGO; 1995). Mamede e Penaforte (2001) afirmam que o PBL pode ser descrito como construtivista devido ao fato de pertencer a classe de abordagem institucional.

Portanto, o PBL, segundo Oliveira *et al.* (2020), constitui-se na interação de conhecimentos das pessoas, a integração de ideias, das interligações dos saberes e o estímulo pela curiosidade sobre os temas, que são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, “[...] os modelos curriculares do PBL são largamente construtivistas na sua natureza, pois é dada a oportunidade aos alunos de construírem o conhecimento”. (Carvalho, 2009, p. 35).

## **2.2 Método *Problem Based Learning* (PBL)**

As metodologias ativas surgiram como uma alternativa ao método de ensino tradicional que centraliza no professor a detenção e transmissão do conhecimento. Elas inserem o discente em um ambiente escolar, transformando-o em receptor das informações transmitidas. Desse modo, as metodologias ativas preconizam uma ruptura junto ao processo tradicional de ensino-aprendizagem, pois o aluno é colocado no centro desse processo, como sujeito, e através de seu protagonismo, passa a ter maior gerenciamento de sua aprendizagem. (BERBEL, 2011). O PBL,

também conhecido como Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), constitui um tipo de abordagem pertencente no universo das Metodologias Ativas. (LUJAN; DICARLO, 2006).

Historicamente, por volta do final do século XIX e início do XX, surgiu o movimento progressista na educação denominado de Escola Nova, pode-se citar o educador John Dewey (1859-1952) como um dos ícones e representante desse movimento que se colocou contrário ao ensino tradicional e a favor de uma aprendizagem mais ativa e problematizadora, ainda, conforme Cambi (1999), Dewey foi indicado por alguns estudiosos como um dos grandes inspiradores do PBL. Corroborando com Cambi (1999), Veiga (2015, p. 15) citou que “as raízes do PBL surgiram na teoria do conhecimento do filósofo americano John Dewey, que se afirmou pelo movimento da Escola Nova, inserido numa tendência pedagógica liberal progressista.”

A origem do PBL deu-se na década de 1970, na Universidade de McMaster, na escola de medicina em Hamilton, Ontário no Canadá, como consequência do planejamento de um *curriculum* inovador e revolucionário, usando problemas médicos como estímulo à aprendizagem. (HERRIED, 2003). O objetivo da técnica é que os alunos fossem responsáveis pelo seu próprio conhecimento em um assunto que seja semelhante ao contexto da aplicabilidade dessa aprendizagem, com a finalidade de comprovar a eficácia da utilização prática da metodologia ativa PBL. (SAVERY; DUFFY, 2001).

Na década de 1990, aconteceu a implantação do PBL no curso de Ciências Contábeis segundo as pesquisas internacionais de Johnstone e Biggs (1998) e Breton (1999), a partir de 2000, os estudos continuam sendo desenvolvidos por Milne e McConneell (2001), Hansen (2006), Wilkin e Collier (2009), na década de 2010 destacam-se as investigações de Pinheiro, Sarrico e Santiago (2011a, 2011b), Manaf, Ishak e Hussin (2011), Stanley e Marsten (2012), entre outros.

A metodologia PBL começou a ser explorada nos cursos de Ciências Contábeis na disciplina de teoria da contabilidade, em que o estudo de Breton (1999) buscou comparar os efeitos de dois métodos de ensino diferentes usados simultaneamente em duas classes para futura comparação. O primeiro método utilizado foi a palestra tradicional, juntamente com trabalhos e exames. O segundo método aplicado foi a aplicação da abordagem de aprendizagem baseada em problemas. O grupo experimental que foi submetido ao PBL obteve notas significativas nos exames finais, além disso, o outro achado interessante foi a percepção do grupo PBL de ter adquirido conhecimentos melhores e mais duradouros.

Em 2001, Milne e McConneell redigiram um artigo com a finalidade de revisar as evidências empíricas acerca da aplicação do PBL na literatura médica. Uma das conclusões do

estudo foi a de que os educadores da área contábil deveriam considerar seriamente a abordagem do PBL, visto que a sua aplicação desenvolveu nos estudantes: comportamentos de aprendizagem autodirigida, aumento da motivação e habilidades de raciocínio. Posteriormente, em 2006, Hansen descreveu em sua pesquisa como um problema típico de contabilidade poderia ser convertido em um problema de PBL. Além disso, o autor mencionou que o PBL ajuda os alunos em relação: ao pensamento crítico, ao trabalho em equipe, a tornarem-se aprendizes contínuos, etc.

Na continuidade, Wilkin e Collier (2009) realizaram uma pesquisa com a finalidade de preparar os alunos de contabilidade para a tomada de decisões de negócios, fornecendo-lhes problemas centrados em negócios realistas. E, como resultado, verificaram a viabilidade da aplicação da metodologia PBL. A partir da década de 2010, Pinheiro, Sarrico e Santiago (2011a, 2011b) desenvolveram um estudo de caso em determinada disciplina de uma IES de Contabilidade e Administração da Universidade ISCA-UA para verificar como o PBL atuou sobre os alunos e, em decorrência, verificaram que, apesar do envolvimento dos discentes na produção de conhecimento, estes esperavam por respostas pré-formadas dos seus docentes.

Na sequência, Manaf, Ishak e Hussin (2011) buscaram compartilhar experiências no ensino de um curso de Princípios de Contabilidade Financeira usando um método híbrido de PBL, e os seus resultados indicaram em relação aos estudantes: habilidades de apresentação, trabalho em equipe, liderança e capacidade de usar TI. Ademais, as respostas dos alunos às perguntas abertas revelaram que o PBL era uma forma aceitável de aprender contabilidade.

Posteriormente, Stanley e Marsten (2012) relataram em sua pesquisa os resultados de um estudo de caso do desenvolvimento e implementação do PBL na Queensland University of Technology (QUT). E, com base nos dados coletados de questionários aplicados aos alunos ao longo de sete semestres, descobriu-se que os estudantes percebiam o PBL como geralmente eficaz, especialmente em termos de desenvolvimento de habilidades de questionamento, trabalho em equipe e resolução de problemas.

No Brasil, a utilização do PBL foi uma tendência nas faculdades de Medicina a partir da década de 1990, e as primeiras instituições nacionais a adotarem essa metodologia foram: a Faculdade de Medicina de Marília (São Paulo) em 1997, a Universidade Estadual de Londrina (Paraná) em 1998, a Universidade São Francisco, de Bragança Paulista (São Paulo), a Escola Superior de Ciências da Saúde, de Brasília (Distrito Federal), e a Universidade Cidade de São Paulo (São Paulo). (SIMAS; VASCONCELOS, 2010).

Na década de 2000, o PBL foi institucionalizado no ensino contábil, sendo utilizado apenas em disciplinas isoladas em currículos tradicionais. A literatura nacional é composta pelos autores: Rodrigues e Araújo (2007), Soares e Araújo (2008), Siqueira *et al.* (2009), Benjamin Junior e Casa Nova (2012), Frezatti e Silva (2014), Frezatti *et al.* (2014), Martins, Espejo e Frezatti (2014), entre outros.

A abordagem do PBL no Brasil teve o seu início com o estudo de Rodrigues e Araújo (2007), no qual os resultados de sua pesquisa comprovaram a eficiência da aplicabilidade do método PBL em relação às disciplinas de contabilidade. Na continuidade, a pesquisa de Soares e Araújo (2008) buscou verificar a efetividade da metodologia PBL no curso de Ciências Contábeis, e os resultados encontrados permitiram verificar que, ao aderirem ao método PBL, os estudantes: ganham conhecimento na área, adquirem capacidade para resolução de problema, melhoram a comunicação, desenvolvem habilidades e adquirem confiança.

Na sequência, o objetivo do construto de Siqueira *et al.* (2009) foi analisar as opiniões de um grupo de alunos de Contabilidade expostos a metodologia PBL e verificou-se em relação aos estudantes: postura mais atuante, maior autonomia e o surgimento de dúvidas quanto à maior eficácia do método no ensino da Contabilidade em relação à metodologia tradicional. Posteriormente, os resultados da pesquisa de Benjamin Junior e Casa Nova (2012) mostraram que os alunos de Contabilidade em que foi trabalhado o PBL obtiveram ganho em sua autonomia em relação aos estudantes do ensino tradicional, além disso, observou-se que o PBL não substitui as metodologias tradicionais, mas é considerado como um eficaz complemento.

Em 2014, Frezatti e Silva buscaram discutir sobre como manter o interesse dos estudantes na disciplina em que o método PBL foi aplicado e, como conclusões, verificaram que os elementos mais importantes no processo foram: o leilão de problemas, o critério de definição do líder, o processo de alocação de participantes, a expansão no tratamento do problema, etc. Ainda, neste mesmo ano, no construto de Frezatti *et al.*, o PBL foi ministrado em uma disciplina, considerando o CHA (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes) e buscou identificar o conceito dos estudantes a respeito e, quanto aos achados, percebeu-se que a combinação do CHA deve proporcionar aos alunos condições para que, ao final do curso, consigam identificar o alcance do aprendizado planejado.

Posteriormente, com o objetivo de relatar a operacionalização do método PBL em uma disciplina de Contabilidade Gerencial no curso de Ciências Contábeis de uma IES brasileira, Martins, Espejo e Frezatti (2014) verificaram que: o discente amplia seu potencial de resolução de problemas, as competências desenvolvidas na abordagem do PBL são similares às aquelas

exigidas do contador gerencial e, quanto aos docentes, a experiência do PBL proporcionou maior atualização em relação aos conceitos e teorias.

O PBL é uma metodologia ativa de reflexão que visa trabalhar de forma a envolver o estudante em um processo de construção do próprio conhecimento, contribuindo para a tomada de decisões, sozinho ou em grupos, e para a resolução de problemas. (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Ainda de acordo com os autores, o PBL posiciona o aluno como protagonista da sua aprendizagem e atua de forma direcionada ao aluno e, ao docente, cabe o papel de mediador, permitindo o desenvolvimento de conteúdo, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do aluno. (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

As principais características do PBL, de acordo com Savery (2006), são: 1) Os estudantes devem ter a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado; 2) As simulações dos problemas utilizados devem apresentar fracas estruturas e permitir análises variadas; 3) A aprendizagem deve ser integrada a partir de uma ampla gama de disciplinas; 4) Processo colaborativo; 5) Revisão final; 6) As atividades envolvendo a ABP devem ser aquelas valorizadas no mundo real; e 7) As avaliações dos estudantes devem medir o progresso através dos objetivos do PBL.

A aplicação prática do PBL para os estudantes envolve a exposição de problemas que podem ser situações reais que surgem na prática empresarial ou elaborados, visando conhecimentos, habilidades e atitudes a serem adquiridos. (LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2017). Segundo Ribeiro (2019), o problema, além de ser importante, é central na aplicação da metodologia PBL, pois determina o conteúdo a ser trabalhado, a abrangência e a profundidade de como isso será feito.

Sendo assim, para desenvolver as competências nos estudantes com a metodologia PBL, segundo Leal, Miranda e Casa Nova (2017) é necessária a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA). Para os autores, o conhecimento é necessário, pois, ao serem expostos a problemas, os discentes desenvolvem conhecimento profissional, domínio de ferramentas e metodologia de pesquisa.

Já as habilidades envolvem o trabalho em equipe, criatividade e inovação, visão sistêmica, comunicação, planejamento, integração com a empresa, integração com outras disciplinas, desenvolvimento de projetos, análise crítica, capacidade de solução de problemas, autoavaliação, estudo independente e trabalho autorregulado; e as atitudes referem-se ao comprometimento, ética, proatividade, empatia, flexibilidade, interesse, curiosidade, experiência profissional, respeito às opiniões de outros, colaboração/cooperação e liderança. (LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2017).

Para que o processo PBL obtenha êxito, Souza e Dourado (2015) afirmaram que se deve selecionar problemas mal estruturados, semelhantes aos da realidade e, muitas vezes, interdisciplinares, para que o professor estimule os alunos a tomarem suas próprias decisões, fomentar o trabalho em grupo, acompanhar o processo de investigação, favorecer a criatividade e a independência ao abordar os processos cognitivos. Corroborando com Souza e Dourado (2015), Martins e Espejo (2015) afirmaram que os problemas a serem trabalhados precisam ser mal estruturados, complexos e sem respostas prontas, para incentivar o discente a pensar não só na resolução do problema, mas a vê-lo como um todo ao estruturá-lo para sua resolução.

A metodologia PBL, segundo Afonso e Pereira (2013), apoia-se em grupos tutoriais. Os grupos são formados por oito a dez alunos e um tutor, geralmente um professor. Antes do início da reunião, entre os alunos é escolhido um coordenador para dirigir a sessão, e um relator para registrar as discussões do grupo. De acordo com Wood (2003), o tutor tem como atribuição facilitar o funcionamento do grupo (auxiliando o coordenador, se necessário) para garantir que o grupo atinja os objetivos de aprendizado de acordo com o que foi definido no currículo. Para o autor, as intervenções do tutor devem limitar-se ao mínimo necessário para evitar que ele desempenhe o papel do coordenador ou recomende a direção da resolução do problema, o que pode ser desestimulante e prejudicial às próximas sessões.

Leal, Miranda e Casa Nova (2017) esclareceram que a utilização da metodologia PBL promove mudanças tanto no papel do docente quanto no do discente, logo, o aluno precisa estar ciente do seu papel na atividade e do seu desempenho que deve se pautar na criatividade, liderança, investigação, relacionamento interpessoal e expressão escrita e oral em muitas etapas. Dessa forma, é importante esclarecer os papéis que cada participante da técnica do PBL deve desempenhar. O quadro 1 traz os participantes do PBL e suas atribuições:



**Quadro 1-** Agentes participantes do PBL, seus papéis e funções

<b>Participante</b>	<b>Papel</b>	<b>Função</b>
Discente	Secretário/Relator	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ registrar fielmente os principais pontos discutidos pelo grupo;</li> <li>➤ auxiliar o grupo a organizar as ideias;</li> <li>➤ registrar e participar das discussões;</li> <li>➤ anotar os recursos e meios utilizados pelo grupo para a resolução do problema.</li> </ul>
	Líder (ou presidente, coordenador)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ liderar o grupo;</li> <li>➤ incentivar a participação ativa de todos os membros, garantindo a participação dos colegas e verificando se estão executando as tarefas delegadas;</li> <li>➤ manter a dinâmica e o foco do grupo;</li> <li>➤ controlar o tempo.</li> </ul>
	Membros do Grupo (estudantes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ colaborar com os secretários, líderes e tutores;</li> <li>➤ ler e buscar compreender o problema;</li> <li>➤ destacar e buscar compreender os termos desconhecidos;</li> <li>➤ participar das discussões, apontando ao grupo as ideias relevantes e as hipóteses relacionadas ao problema;</li> <li>➤ saber ouvir e respeitar as demais contribuições;</li> <li>➤ estabelecer metas de aprendizagem e um cronograma para o desenvolvimento das atividades, tais como: estudar, pesquisar, falar com os tutores, trabalhar em estudos solicitados pelos tutores e outros; compartilhar informações com os demais componentes do grupo.</li> </ul>
Docente	Tutor/Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ter conhecimento dos objetivos e do tema abordado, ou seja, o tópico da disciplina;</li> <li>➤ ser responsável pelo processo de aprendizagem previsto com a aplicação da técnica;</li> <li>➤ auxiliar na atribuição dos papéis de líder, secretário, bem como na separação dos grupos;</li> <li>➤ estimular a participação ativa dos estudantes no grupo e, conseqüentemente, no seu processo de aprendizagem;</li> <li>➤ acompanhar a abordagem do problema e do tema proposto;</li> <li>➤ participar da elaboração e/ou seleção do problema;</li> <li>➤ participar da avaliação do desempenho dos estudos individuais, em grupos e das sessões tutoriais;</li> <li>➤ auxiliar o líder tanto no controle do tempo, quanto no foco do grupo;</li> <li>➤ acompanhar as anotações do secretário.</li> </ul>
	Consultor ou Convidado	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ orientar os estudantes e esclarecer possíveis dúvidas;</li> <li>➤ participar de sessões teóricas por meio de palestras, debates, etc.</li> </ul>

Fonte: Leal, Miranda e Casa Nova (2017, p. 113-114).

Nos encontros, um problema ou caso pré-estruturado é colocado em discussão e mediado pelo tutor que orienta seus aprendizes a pensar de forma racional e lógica. (Afonso e Pereira, 2013). Sendo assim, a dinâmica do grupo tutorial obedece a uma técnica própria denominada de “sete passos” elencada por Leal, Miranda e Casa Nova (2017):

1ª Apresentação da situação -problema/esclarecer termos;

2ª Identificação do problema;

- 3ª Tentativa de resolução com conhecimento disponível/Discussão dos problemas;
- 4º Resumir a discussão;
- 5ª Questões de estudo/Objetivos de aprendizado;
- 6ª Tentativa de resolução com conhecimento disponível/Discussão dos problemas;
- 7ª Integração das informações e resolução do problema.

No primeiro passo, segundo os autores, é apresentada a situação-problema e esclarecimento dos termos envolvidos tais como: quaisquer palavras, expressões, termos técnicos, nesse momento, os membros do grupo que conhecem os termos ajudam a esclarecer o seu significado em que os termos que não estão esclarecidos devem ser incluídos entre os objetivos da aprendizagem. No segundo passo, os problemas são identificados, porém, sem a preocupação de explicar como resolvê-los.

Em uma primeira sessão tutorial, são debatidos no terceiro passo os conhecimentos prévios do grupo em relação à situação-problema, na qual o grupo deve transformar a discussão em oportunidade para o aprendizado em conjunto. O quarto passo deve relembrar os problemas listados, os conhecimentos e informações sobre o problema e os diagnósticos levantados. Já o quinto passo envolve identificar os pontos obscuros, formando o conjunto de assuntos ou temas que precisam ser estudados para resolver a situação-problema, além disso, o grupo de estudantes deve formular os objetivos baseado nos problemas e decidir o que é relevante estudar. (LEAL; MIRANDA E CASA NOVA, 2017).

O sexto passo, conforme Leal, Miranda e Casa Nova (2017), é marcado pelo estudo ou busca individual de informações, tornando-se importante essa busca informacional em mais de uma fonte, confrontar as informações coletadas e trocá-las na discussão em grupo. A segunda sessão tutorial, conforme os autores, engloba o sétimo passo que tem por objetivo integrar as informações para resolver o caso, no qual todos os membros do grupo trazem as informações coletadas, e o grupo discutirá e identificará o que poderá auxiliar para resolver a situação-problema.

Em outro viés de aplicação da metodologia PBL, Frezatti *et al.* (2018) abordaram o *Problem based Learning (One-day One-problem)*, trazendo o docente como um facilitador que trabalhará a cada aula sobre um problema com um dos itens do programa da disciplina desenvolvidos pelos discentes. Nessa modalidade, o problema selecionado deverá ser resolvido quanto ao começo, meio e fim na mesma aula. Observa-se que, nesse caso, na maioria das vezes, o problema traz um direcionamento didático, e o professor aproveita o problema para explicar os conteúdos envolvidos no tópico escolhido na disciplina. Para os autores, esse tipo de abordagem

é ideal para os educadores menos experientes e estudantes de séries iniciais, destacaram também que, nessa modalidade, a passagem do modelo tradicional de ensino para o PBL será suave para ambos os envolvidos.

### **2.2.1 *Problem Based Learning* nos cursos de Ciências Contábeis**

A aplicação do *Problem Based Learning* nas áreas de negócios, além de atender a um perfil de estudantes que possuem potencial de avançar em seu aprendizado e solucionar problemas, oferece a oportunidade de explorar a metodologia. Essa abordagem não pode ser proposta estendida e generalizada para qualquer formação e momento em um curso, pois serve como alternativa para contextos similares, criando oportunidades para os discentes de obter contato com determinada realidade organizacional e possuem maturidade acadêmica adquirida com o tempo, bem como conhecimento no curso em questão. (FREZATTI; MUCCI; MARTINS, 2018).

Já a aplicação da metodologia PBL no curso de Ciências Contábeis contribui para o desempenho da competência técnica e das habilidades profissionais desenvolvidas, e essas foram percebidas entre os alunos em relação ao desenvolvimento da habilidade de senso crítico, liderança e trabalho em equipe (MARTINS, 2017). Ainda, conforme os autores, os alunos perceberam que a metodologia proporcionou novos experimentos, motivação para o trabalho em grupo; aumento da eficácia na participação de resolução de problemas e nas discussões em grupo. O uso do PBL, segundo Andrade (2020), promoveu o desenvolvimento de competências e habilidades em discentes da graduação em Ciências Contábeis, assim, relataram uma melhora na aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades de trabalhar em equipe e de superar as dificuldades apresentadas na solução do problema proposto.

A utilização do PBL proporciona ainda aos estudantes do curso de Ciências Contábeis a compreensão do conteúdo, elaboração de atividades em grupo, troca de experiências e influencia no desenvolvimento cognitivo dos discentes nos níveis mais profundos no sentido de aplicar e sintetizar; comprovando que o método, além de potencializar a resolução de problemas, promove o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos estudantes na construção do conhecimento. (HEINZ, 2018).

Todavia, apesar da metodologia PBL ser aplicável à Contabilidade, dependerá dos discentes, do docente e do contexto em que o método será aplicado. Ademais, a aplicação da

metodologia enquadra-se melhor nas disciplinas gerenciais, embora possa ser implementado em qualquer área que requeira aplicação do conhecimento em um contexto da vida real, e que a aplicação do método na área contábil dependerá da experiência e criatividade do docente. (LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2017).

Corroborando com Leal, Miranda e Casa Nova (2017), Silva, Azevedo e Araújo (2018) afirmam que o PBL pode ser aplicado em diversas disciplinas do curso de Contabilidade, possibilitando a aquisição de conhecimentos interdisciplinares e da prática de mercado. Dessa forma, conforme os autores, o problema proposto pela metodologia PBL permite desenvolver conhecimentos em Contabilidade Gerencial, Contabilidade Societária e Responsabilidade Social Corporativa, além de desenvolver nas discentes habilidades relacionadas à solução de problemas, à análise crítica, ao estudo independente, ao trabalho autorregulado e à comunicação e atitudes de cooperação.

Interessante frisar que, ao trabalhar com a operacionalização do PBL, Moreira *et al.* (2020) evidenciaram um impacto positivo no desempenho dos alunos, pois verificou-se a contribuição ao processo de ensino-aprendizagem, um dos objetivos do PBL. Os autores verificaram, por meio da observação participante e pelo relato dos alunos, a sugestão da aplicação do PBL em conjunto com aulas expositivas, bem como um *feedback* antes da avaliação final e, ainda, que o PBL seja aplicado em outras disciplinas do curso. A utilização do PBL na graduação em contabilidade demonstrou que, além de ser o método preferido tanto pelos docentes quanto pelos discentes, desenvolve no estudante o pensamento crítico, raciocínio lógico, a iniciação à pesquisa, o trabalho em grupo e habilidades de resolução de problemas propostos. (CASSARO, 2017).

Assim sendo, para conduzir o aprendizado, o método PBL utiliza-se de problemas e, a partir disso, os estudantes, enquanto buscam o conhecimento adequado, desenvolvem suas habilidades de resolução de problemas. O maior incentivo à utilização dessa metodologia não é restritamente as habilidades que ele desenvolve nos alunos, mas sim a experiência de aprendizado proporcionada, muito semelhante à maneira como os psicólogos cognitivos sugerem que as pessoas adquirem, retêm e recordam conhecimentos com sucesso. (MILNE; McCONNEL, 2001). Em concordância com esse posicionamento, Borochovicus e Tortella (2014) salientam que o propósito fundamental do PBL é promover ao discente a capacidade de construir o aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal, através dos problemas propostos que o colocarão em situações motivadoras e o prepararão para o mercado de trabalho.

### 2.2.2 Os Docentes e a metodologia ativa *Problem Based Learning*

O papel do docente na metodologia PBL, conforme Herried (2003), será o de facilitador ou de tutor (FREZATTI, *et al.*, 2018) e deverá planejar as suas atividades, além de dialogar, orientar e guiar o discente para que, no tempo previsto, o estudante consiga aprimorar as competências que ele próprio e o professor sentiram como objetivos daquela aprendizagem, segundo Herried (2003). Corroborando com Herried (2003), Hmelo-Silver (2004) também acredita que o professor seja um facilitador, ou seja, é um especialista em criar boas estratégias de aprendizado e de pensamento, em vez de ser apenas um especialista no conteúdo. Posto isso, os educadores precisam ser incentivados à vivência de uma postura fundamentada no compromisso em ajudar as pessoas a desenvolver seu potencial humano e não simplesmente treiná-las para uma adaptação na sociedade. (FREIRE, 2005).

Outrossim, o docente facilitador/tutor deverá apresentar as seguintes características ao desenvolver a metodologia PBL: utilizar estratégias de perguntas que façam os estudantes pensarem mais profundamente as situações e o contexto do problema; delegar maior autonomia conforme os estudantes tornem-se mais experientes no PBL; mover os estudantes por meio da metodologia e monitorar a construção das equipes; assegurar o envolvimento de todos os estudantes no processo e, ao mesmo tempo, encorajá-los a externarem seus pensamentos e comentar a respeito dos pensamentos dos outros colegas; e guiar o desenvolvimento de habilidades de pensamento de forma a estimulá-los a justificar os seus pensamentos de forma a externar a autorreflexão. (MÜHLFELDER; KONERMANN, BORCHARD, 2015).

Dessa forma, ao trabalhar com o novo perfil, o docente terá a oportunidade de ampliar seus conhecimentos no processo andragógico e na superação de desafios e condições opostas ao modelo tradicional de ensino-aprendizagem. (FREZATTI, *et al.* 2018). Os autores alegam que a metodologia PBL proporciona ao docente facilitador os seguintes ganhos: atualização de conteúdos, aumento da experiência na liderança de equipes multidisciplinares, trabalho colaborativo e desenvolvimento de habilidades metacognitivas que possibilitarão direcionamentos, questões que provoquem nos discentes maiores motivações e despertem a crítica e desenvolve a realização de avaliações qualitativas de maneira mais ampla e precisa. (FREZATTI, *et al.*, 2018).

Ademais, quando o professor assume a atribuição de facilitador/tutor, os estudantes também saem ganhando, pois são incentivados ao compartilhamento livre dos seus pensamentos nas discussões em grupo. Sendo assim, os docentes precisam se certificar que a turma consiga

alcançar os objetivos de aprendizagem, verificar a compreensão em relação aos assuntos abordados e avaliar o desempenho dos estudantes. (FREZATTI, *et al.*, 2018).

Destaca-se ainda que a principal tarefa do facilitador (professor) em relação ao grupo tutorial é promover o processo de aprendizagem como forma de cooperação mútua entre os estudantes, pois é nesse grupo que os princípios, tais como, a elaboração e ativação dos conhecimentos prévios e adquiridos, a construção das estruturas cognitivas, a aprendizagem no contexto e a motivação são aplicados aos estudantes. (LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2017)

Ainda, segundo os autores, a função do facilitador envolve: (i) ajudar o grupo de estudantes a lidar com problemas de relações interpessoais; (ii) assegurar que todos os estudantes estejam envolvidos no processo de discussão de grupo; (iii) favorecer o desenvolvimento individual e do grupo. O Quadro 2 apresenta a função do docente/facilitador na aplicação dos sete passos conforme Leal, Miranda e Casa Nova (2017).

**Quadro 2-** Função do docente/facilitador conforme aplicação dos sete passos

<b>Manter o fluxo das discussões</b>	Assegurar que nenhuma das fases do processo seja esquecida ou negligenciada e que cada passo seja feito em uma sequência correta. Devem-se evitar desvios, mantendo o foco da discussão.
<b>Fazer perguntas</b>	Ao fazer perguntas, o facilitador controla a discussão preliminar e final, influenciando em particular a relevância, profundidade e aplicabilidade do assunto em estudo. Os questionamentos podem ajudar os estudantes a descobrir erros de concepção.
<b>Prover informações</b>	O facilitador não deve dar informações, mas, ao detectar erros ou observar que o grupo não encontrará sozinho o caminho correto, poderá intervir, fazer uma breve explicação do tema, ou citar exemplos práticos, a fim de estimular uma discussão mais profunda entre os participantes.
<b>Observar e analisar</b>	Detectar os pontos positivos e negativos do grupo durante as reuniões, bem como suas consequências para o processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de dar feedback sobre o método utilizado, bem como sobre a qualidade das discussões, da contribuição de cada membro e da cooperação mútua.
<b>Dar <i>feedback</i></b>	O facilitador deve informar aos alunos os aspectos positivos e negativos do grupo tutorial, em particular sobre o desempenho do coordenador, do relator e do restante dos membros do grupo. Deve dar sua opinião sobre a qualidade do conteúdo das discussões, com o objetivo de melhorar a participação individual de cada membro do grupo.

Fonte: Leal, Miranda e Casa Nova (2017, p. 116-117).

Sendo assim, o PBL exige dos docentes uma mudança de postura de passiva para a aprendizagem centrada nos estudantes, requerendo, dessa forma, um trabalho de quebra de

paradigmas. (WOOD, 2003; RIBEIRO, 2008). Nesse sentido, a abordagem do PBL tem como dificuldade de implementação estar relacionado a uma situação real ou hipotética-real, ou seja, deve simular uma situação real, enquanto, na pedagogia tradicional, as aulas normalmente são expositivas e o professor reproduz e transmite os conteúdos, apoiado principalmente no livro didático e, aos estudantes, cabe a tarefa de ouvir, anotar, ler, decorar e repetir. (OLIVEIRA, 2014).

Por outro lado, conforme Frezatti e Silva (2014), essa metodologia ativa permite aos educadores da graduação na área contábil estimular os estudantes a atenderem às necessidades da sociedade por meio de seus serviços profissionais, pois, ao serem trazidos à sala de aula problemas da prática social e solucioná-los, promove a integração entre a sociedade e a academia. Isso acontece devido ao fato da base do PBL estar centrado nas metodologias educacionais construtivistas, que buscam aproximar a teoria da prática e o mercado de trabalho da academia. (RIBEIRO, 2008).

Dessa forma, o PBL proporciona para o ensino contábil a aquisição de valores éticos profissionais, pois no processo de aprendizado são desenvolvidas muitas habilidades nos discentes. (GERSTEIN; WINTEIN; HERTZ, 2016). Stanley e Marsden (2012) afirmam, com base em dados quantitativos e qualitativos, por meio de questionários ao longo de sete semestres, que a implementação bem-sucedida da metodologia PBL na área contábil pode gerar nos graduandos resultados melhores no processo de aprendizagem, pois o método pode ser um acelerador no processo de ensino, em que o aluno aprende fazendo.

Sendo assim, a abordagem do PBL demanda profissionais que estejam dispostos a assumir riscos e que sejam apoiados pelas instituições nas quais trabalham. Somado a isso, deve existir o entendimento e o equilíbrio das ferramentas de aprendizagem ativas em relação às abordagens tradicionais. Ainda, conforme os autores, o docente precisa sair da zona de conforto da aula expositiva e partir para uma construção do conhecimento ao lado dos alunos. Ao passo que o professor é desafiado, aprende lições e precisa desenvolver respostas para situações em que, a princípio, ele não valorizasse, sendo assim, essa situação é importante, mas significa que seja visto de forma positiva. (FREZATTI; MUCCI; MARTINS, 2018).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos, o presente estudo será desenvolvido a partir das seguintes etapas metodológicas.

#### 3.1 Enquadramento Metodológico

Quanto ao objetivo, a pesquisa será descritiva, uma vez que teve por objetivo estudar as características de um grupo e levantar opiniões. (GIL, 2008). A pesquisa descritiva é “a pesquisa que observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los” (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 66). Corroborando com essa vertente, Gil (1999) assegurou que a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados é um atributo significativo desse tipo de abordagem, pois as informações são requisitadas a um grupo significativo de pessoas a respeito do problema estudado.

Quanto a abordagem, a pesquisa foi enquadrada como quali-quantitativa. A pesquisa quantitativa pretende e permite a determinação de indicadores e tendências presentes na realidade, ou seja, dados representativos e objetivos (MUSSI *et al.*, 2019). Já a pesquisa qualitativa possui “[...] particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”. (FLICK, 2009, p. 20). E, quanto aos procedimentos, este estudo foi classificado como levantamento por meio de questionário online, com questões abertas e fechadas.

#### 3.2 Participantes da Pesquisa e Caracterização do Objeto de Estudo

Os participantes da pesquisa foram os docentes que atuam nos cursos presenciais de Ciências Contábeis nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas da região Sul do Brasil. Assim, o foco é docentes que tenham idade maior ou igual a 21 anos e menos de 60 anos. Os levantamentos dos docentes foram realizados entre 10/2022 e 01/2023.

No levantamento das IES privadas referente ao Rio Grande do Sul (RS), foram encontrados **81** cursos, porém, desse universo, 26 cursos não fornecem as informações dos docentes em seus sites. Na pesquisa, conseguiu-se obter o levantamento total de 680 docentes, porém só foi possível ter acesso ao e-mail de 447 docentes.



Em Santa Catarina (SC), foram identificados **70** cursos de ensino superior privados que trabalham com a graduação em Ciências Contábeis e, desse total, 42 IES privadas não oferecem suas relações de professores no site disponibilizado pela instituição. O levantamento de professores totalizou 568 e, para atingir esse número, foi necessária a investigação nos sites das IES privadas, no entanto grande parte destas IES não fornecem a relação e endereço eletrônico dos docentes. Sendo assim, a próxima etapa foi realizar as buscas nas redes sociais, ao todo foram localizados 231 e-mails de docentes.

No estado do Paraná (PR), foram verificados **95** cursos de graduação da área contábil, dos quais foram encontrados 409 professores, porém, desse universo, foram localizados 182 e-mails de docentes, pois 74 IES privadas não forneceram em seus sites as informações necessárias para que se possa buscar os endereços eletrônicos dos docentes.

Considerando que os docentes de outras localidades podem apresentar muitas diferenças em suas características de acordo com a região a qual pertencem, optou-se em focar o estudo na região sul do Brasil. Na mesma vertente, o estudo de Souza *et al.* (2020) analisou as observações dos docentes quanto a aplicação de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem da Contabilidade em IES privada da região sul do país.

Para mapear os docentes dos cursos de Ciências Contábeis das IES da região Sul do país, foi realizada a pesquisa dos dados das universidades privadas do último censo de 2019 e junto ao portal do Ministério da Educação – cadastro e-MEC (MEC, 2021 e 2022). Após, foi feita a conciliação das universidades disponibilizadas no cadastro e-MEC com o censo de 2019, na sequência, foi realizada a verificação das instituições ativas por meio de acesso aos sites institucionais. A próxima etapa foi investigar se os sites forneciam uma listagem nominal dos docentes.

Em posse das listagens, o próximo passo foi realizar a pesquisa na Plataforma Lattes para ter acesso aos e-mails dos professores, pois poucas instituições de ensino privadas disponibilizaram no site o e-mail do corpo docente.

Na tentativa de buscar os contatos dos docentes das IES Privadas que não foram localizados pela Plataforma Lattes, foi realizada uma pesquisa aprofundada no cadastro e-MEC para encontrar os contatos dos coordenadores de curso ou secretaria a fim de solicitar a disponibilização da lista de docentes e seus respectivos e-mails.

Realizado esse levantamento, não se obteve um número expressivo de professores no estado do PR, o que ocasionou a realização de uma pesquisa adicional nas redes sociais das instituições privadas (*Facebook* e *Instagram*), além de uma busca aprofundada nos sites das IES

Privadas para averiguar os e-mails das Coordenações de curso de Ciências Contábeis; e-mails institucionais; números de telefone fixo e de *WhatsApp* para tentar investigar mais docentes que pudessem participar da pesquisa.

Dessa forma, foram localizados 61 e-mails de coordenadores de curso da área contábil; secretarias; endereços eletrônicos de ouvidoria e foi realizado o contato com os números de telefones fixo e de *WhatsApp* encontrados no PR. Os coordenadores que não forneceram os contatos dos seus professores solicitaram que a pesquisa fosse encaminhada para o seu e-mail, e eles se comprometeram a repassar a pesquisa ao seu corpo docente. Assim sendo, como poucos coordenadores disponibilizaram a listagem dos endereços eletrônicos dos seus professores, o número de e-mails de docentes do estado do Paraná aumentou de 182 para 207.

Em relação ao número dos docentes do estado de SC, optou-se também por utilizar a mesma metodologia acima citada em relação ao estado do PR. Dessa forma, foram localizados 84 e-mails de coordenadores de curso da área contábil; secretarias; endereços eletrônicos de ouvidoria e também foi feito o contato com os números de telefones fixo e de *WhatsApp* descobertos. Os coordenadores que optaram em não fornecer os contatos dos seus professores solicitaram que a pesquisa fosse encaminhada para o seu e-mail e informaram que repassariam a pesquisa aos seus docentes. Como alguns coordenadores disponibilizaram a listagem dos endereços eletrônicos dos seus professores, sendo assim, o número de e-mails de docentes do estado de Santa Catarina aumentou de 231 para 371.

Na tentativa de melhorar os números das buscas no estado do RS, foi realizado o mesmo procedimento, foram encontrados 29 contatos de coordenadores de curso da área contábil; secretarias; endereços eletrônicos de ouvidoria e foi realizado o contato com os números de telefones fixo e de *WhatsApp* localizados.

Os coordenadores do RS que não forneceram os contatos dos seus docentes solicitaram o envio da pesquisa para o seu e-mail e se comprometeram de encaminhá-la aos seus professores. Com isso, poucos coordenadores disponibilizaram a listagem dos endereços eletrônicos dos professores, o número de e-mails de docentes do estado do RS aumentou de 447 para 459.

O Quadro 3, apresenta as IES privadas localizadas no estado do Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC) e Paraná (PR), total de docentes, bem como os docentes com o número final de e-mails identificados:

**Quadro 3-** Instituições de ensino superior privadas da região sul do país

Instituições de Ensino Superior privadas por Estado	Cursos	Total de Docentes	Docentes com e-mails identificados
Rio Grande do Sul	81	680	459
Santa Catarina	70	568	371
Paraná	95	409	207
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>1657</b>	<b>1037</b>

Dados: Fontes da pesquisa (2023)

Os dados relacionados no Quadro 3 demonstram a quantidade de IES privadas e o quantitativo de docentes por Estado participantes na pesquisa. A relação completa das Instituições de Ensino Superior privadas da região Sul do país com as respectivas quantidades de cursos presenciais ofertados encontra-se no Apêndice D.

A coleta de dados foi realizada em 02 (duas) etapas, a primeira foi enviar os questionários para os *e-mails* dos docentes e a segunda compreendeu encaminhar as pesquisas para os *e-mails* dos coordenadores. O período que compreendeu a realização da coleta de dados foi de novembro de 2022 a janeiro de 2023.

### 3.3 Instrumento de Pesquisa

O instrumento de pesquisa foi construído por um questionário (Apêndice C) composto por três blocos baseado na literatura, a fim de atender aos objetivos específicos propostos e, por fim, o objetivo geral do estudo.

Sendo assim, o referido questionário está disposto conforme segue abaixo:

**Primeiro bloco:** Este bloco foi composto por quatorze questões: (11) questões fechadas e três (3) questões abertas, baseadas nos seguintes autores: Campos (2012), Cassaro (2017) e Vidal (2016), que tem como finalidade apresentar o perfil dos docentes que utilizam e dos que não utilizam o PBL.

**Segundo bloco:** Este bloco foi composto por vinte e quatro (24) assertivas fechadas mediante apresentação de questões relativas ao grau de concordância do respondente que foram formuladas e adaptadas conforme literatura vigente baseada nos seguintes autores: Azarias, Rui e Ciaco (2019); Cassaro (2017); Frezatti, Mucci e Martins (2018); Gomes, Morais (2020); Imbernón (2011); Lai, Hsu, Yen (2014); Santos (2014); Soares *et al* (2019); Vendramin *et al.* (2018).

**Terceiro bloco:** Este bloco foi composto por três (3) questões abertas que foram estruturadas com base na literatura de Leal, Miranda e Casa Nova (2017). Este bloco terá por objetivo mostrar quais as vantagens reais ou imaginárias percebidas pelos docentes que utilizam ou não o PBL para que se possa compreender melhor a sua aplicabilidade nos cursos de Ciências Contábeis. Além disso, por meio destas questões, os respondentes deverão elucidar sobre as experiências com relação à aplicação da metodologia ativa PBL pelos professores em sala de aula.

Para viabilizar a operacionalização da coleta de dados junto aos docentes que lecionam na graduação em contabilidade, a referida pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal do Rio Grande (CEP-FURG), na Plataforma Brasil do Ministério da Educação, com a finalidade de ser submetida à aprovação. Ao ser aprovada, recebeu o número do parecer: 5.595.337 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE): 61054022.6.0000.5324.

Após a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética, o questionário foi instrumentalizado na ferramenta eletrônica *Google Forms*, e o link da pesquisa foi encaminhado para análise de duas especialistas da área, a fim de que as mesmas realizassem a validação do construto. Após receber o retorno de validação do questionário, ambas sugeriram melhorias nos três blocos do construto, ou seja, inclusões e alterações no perfil dos respondentes, reescrita de algumas questões da escala *Likert* para melhor entendimento do respondente e alteração na primeira pergunta nas questões abertas.

Com a realização das melhorias sugeridas pelas especialistas, o questionário foi enviado para a realização do pré-teste para dois professores que lecionam na graduação em Ciências Contábeis, em que um docente tem experiência na aplicação da metodologia ativa PBL em sala de aula, e o outro professor ainda não teve a oportunidade de trabalhar com o PBL. Ambos docentes sugeriram reformulações no questionário. O primeiro docente, ao analisar, sugeriu poucas alterações no perfil docente, mas significativas. O segundo docente deteve-se em sugestões de melhorias na escrita e exclusões de algumas questões da escala *Likert*. Sendo assim, o construto foi revisado e reformulado novamente para, então, ser encaminhado à próxima fase - a coleta de dados.

### **3.4 Coleta e Tratamento dos Dados**

Para atender aos objetivos propostos, a coleta dos dados foi realizada a partir de um questionário com perguntas fechadas e abertas de forma *on-line*, por meio da ferramenta *Google Forms*.

Para analisar os dados coletados a partir do questionário, os procedimentos que foram realizados neste estudo estão detalhados no quadro 4, que apresenta a operacionalização da pesquisa proposta. O referido quadro traz os objetivos específicos e os caminhos que serão percorridos para que o objetivo seja alcançado, também revela a literatura base utilizada em cada uma das fases metodológicas do construto.

**Quadro 4-** Operacionalização dos objetivos do estudo

<b>Etapas da pesquisa</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Abordagem</b>	<b>Operacionalização</b>	<b>Estudos Base</b>
Primeira etapa	1) Verificar o perfil dos docentes que utilizam e dos que não utilizam o método PBL nos cursos de graduação em Ciências Contábeis	Quantitativa	1º - Aplicação do questionário contendo 11 questões fechadas, e 3 questões abertas. 2º - Realização da Análise de frequência relativa e descritiva, e Correlação de <i>Spearman</i> .	Vidal (2016); Cassaro (2017); Campos (2012).
Segunda etapa	2) Identificar as barreiras reais ou imaginárias enfrentadas pelos docentes da área contábil em relação à aplicação do PBL	Quantitativa	1º - Aplicação do questionário contendo 24 assertivas, com as respostas em escala <i>Likert</i> de 5 pontos (1 – concordo totalmente a 5 – discordo totalmente). 2º - Realização de Análise Fatorial Exploratória (AFE) a partir das respostas. Realização dos testes de: Correlação de Pearson, <i>KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)</i> , o de esfericidade de Bartlett, <i>Alpha de Cronbach</i> .	Azarias, Rui, e Ciaco (2019); Cassaro (2017); Frezatti, Mucci e Martins (2018); Gomes, Morais (2020); Imbernón (2011); Lai; Hsu; Yen (2014); Santos (2014); Soares <i>et al.</i> (2019); Vendramin <i>et al.</i> (2018);
Terceira etapa	3) Analisar se o PBL está sendo aplicado de acordo com a literatura	Qualitativa	1º - Aplicação questionário contendo 1 questão aberta. 2º - Realização de análise descritiva a partir das respostas.	Leal, Miranda e Casa Nova (2017)
Quarta etapa	4) Identificar as vantagens reais ou imaginárias apontadas pelos docentes sobre a utilização do PBL	Qualitativa	1º - Aplicação questionário contendo 2 questões abertas. 2º - Realização de análise descritiva a partir das respostas.	Leal, Miranda e Casa Nova (2017)
<b>Objetivo Geral:</b> analisar as percepções dos docentes sobre a aplicabilidade do <i>Problem Based Learning (PBL)</i> , nos cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas da região do sul do Brasil, sob o foco Construtivista.		<b>Contribuição do estudo</b>		

Fonte: Elaborado a partir da literatura citada.

A primeira etapa respondeu ao objetivo específico “1” e buscou coletar as informações necessárias para conhecer o perfil dos docentes que aplicam ou não o PBL como metodologia ativa. Para analisar as repostas, foi utilizada a análise quantitativa para as 11 questões fechadas, por meio da análise de frequência relativa, segundo Fávero e Belfiore (2017), essa frequência é

a porcentagem relativa à frequência absoluta. Posteriormente, foi realizada uma análise descritiva das 3 questões abertas.

Em relação a segunda etapa, o objetivo específico “2”, as questões foram analisadas por escala *Likert*. Segundo Mesquita (2005), a escala Likert verifica o grau de concordância ou não das afirmativas, obtendo-se os resultados através da pontuação atribuída a cada resposta com base na escala proposta. Em relação ao tratamento dos dados estatísticos, foi utilizada a análise fatorial, por meio do *software* estatístico IBM SPSS.

As técnicas fatoriais podem atingir seus objetivos por uma perspectiva exploratória (Análise Fatorial Exploratória – AFE) ou por uma perspectiva confirmatória (Análise Fatorial Confirmatória – AFC) (BRYANT; YARNOLD, 2000). Na AFE, os dados demonstram por si mesmos, pois não existe uma intervenção do pesquisador predeterminando uma estrutura, em que se confia puramente na empiria dos dados e não são estabelecidas restrições sobre a estimação ou número de componentes. Já a AFC determina como um modelo testado consegue se ajustar aos dados (KLEM, 2000). Portanto, na AFC é necessário especificar antecipadamente toda a estrutura a ser testada, pois é essencial que a pesquisa seja dirigida pela teoria e/ou pesquisas anteriores. (MATOS; RODRIGUES, 2019).

Neste estudo, foi utilizada a Análise Fatorial Exploratória para determinar o número de variáveis (fatores) latentes, ou seja, não observáveis, que representam de forma mais adequada um conjunto de variáveis observadas, no caso, os itens de um questionário. (BROW, 2015). Desse modo, o fator gerado a partir da AFE aglutina os itens que compartilham uma variância comum (DAMÁSIO, 2012).

Além disso, essa técnica foi empregada para analisar as respostas, a fim de que fossem encontrados os fatores que influenciam as barreiras enfrentadas pelos docentes em relação à aplicação do PBL na área contábil. Assim sendo, a análise fatorial pode ser utilizada sempre que a intenção do pesquisador for a criação de novas variáveis (fatores, ou agrupamento de variáveis) que capturem o comportamento conjunto das variáveis originais métricas, ou seja, nesse caso, a percepção dos docentes. (FÁVERO; BELFIORE, 2017).

Segundo Matos e Rodrigues (2019), antes de iniciar a análise fatorial, é necessário verificar se os dados são adequados para esse tipo de modelo. Para que a AFE seja atendida e verificar a existência de correlação entre as variáveis, foram realizados os testes: Correlação de Pearson, de *KMO* (*Kaiser-Meyer-Olkin*) e o de esfericidade de Bartlett conforme Field (2009). Foi realizada aplicação do coeficiente *Alpha de Cronbach* para verificar a confiabilidade dos fatores (FÁVERO; BELFIORE, 2017). Após a exploração inicial dos dados, foi realizada a

análise fatorial propriamente dita, na qual foram envolvidos os seguintes passos: determinação do número de fatores, extração das cargas fatoriais, rotação e interpretação dos fatores.

A aplicação da correlação demonstra que quanto mais próximo dos valores extremos, mais forte é a correlação, ou seja, quando o valor de uma variável aumenta ou diminui, o valor da outra variável aumenta ou diminui. (FÁVERO; BELFIORE, 2017). De acordo com Cohen (1992), com relação à interpretação dos dados e análise dos resultados, o coeficiente de Correlação de *Spearman* é representado pela letra “ $\rho$ ”, pode apontar uma correlação fraca, moderada ou forte. A correlação entre os dados é considerada fraca quando expressarem um  $\rho = 0,10$ , para um  $\rho = 0,30$  significa um indicativo de uma correlação moderada, e um  $\rho = 0,50$  a correlação é considerada forte.

A utilização da estatística *KMO* fornece ao estudo a verificação global da extração de fatores, em que a proporção de variância pode ser atribuída à existência de um fator comum, ou seja, considerada comum a todas as variáveis na amostra em análise. Os parâmetros de Análise correspondentes à estatística *KMO* são: valores entre 1,00 e 0,9 muito boa; entre 0,9 e 0,8, boa, entre 0,80 e 0,70 média, entre 0,70 e 0,60 razoável, entre 0,60 e 0,50 má e menor do que 0,50 é considerado como inaceitável. Os valores mais próximos de 0 são decorrentes de correlações de Pearson baixas entre as variáveis, o que pode indicar que a análise fatorial será inadequada. (FÁVERO; BELFIORE, 2017).

Na sequência, foi aplicado o teste de esfericidade de Bartlett, que consiste em verificar a hipótese de que as variáveis não são correlacionadas na população. A hipótese básica afirma que a matriz de correlação da amostra é uma matriz-identidade de mesma dimensão, a qual indica que o modelo fatorial não é adequado. O teste de Bartlett para a esfericidade deve ser significativo, isto é, o valor de Significância ( $p$ ) deve ser menor do que 0,05. Sendo assim, esse teste deve apresentar um resultado significativo. (FIELD, 2009).

O coeficiente Alfa de Cronbach é uma técnica utilizada para avaliar o grau de confiabilidade dos resultados obtidos na aplicação de um questionário. (CORTINA, 1993). Esse coeficiente é, muitas vezes, referido como o principal estimador de confiabilidade, mas não é o único. O estimador de confiabilidade a ser utilizado depende dos fatores particulares geradores de erros que o pesquisador busca identificar (CRONBACH *et al.*, 1972). Sendo assim, a confiabilidade dos fatores foi avaliada pela aplicação do coeficiente de *Alpha de Cronbach*, em que é possível considerar como satisfatórios os questionários que apresentarem coeficiente  $\alpha$  de Cronbach maiores 0,70. (STREINER, 2003).



A terceira etapa atendeu ao objetivo específico “3” e teve a função de contribuir para analisar se o PBL está sendo aplicado na comunidade acadêmica contábil de acordo com a literatura. Para atingir o objetivo, foi realizada uma pergunta aberta aos docentes com a finalidade de investigar como eles aplicam a metodologia PBL em sala de aula e relatarem como foram as suas experiências junto aos discentes. O tratamento dos dados foi realizado pela análise qualitativa descritiva, pois esse método de estatística envolve organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos. (REIS; REIS, 2002)

E, por fim, a quarta etapa contemplou o 4º objetivo, em que a sua proposta foi de identificar as vantagens reais ou imaginárias apontadas pelos docentes sobre utilização do PBL. Dessa forma, foram elaboradas duas questões abertas para responder a esse objetivo específico, a primeira foi formulada com a intenção de verificar o entendimento dos professores sobre as vantagens reais ou imaginárias percebidas sobre a aplicação da metodologia PBL, e a segunda pergunta buscou os comentários dos docentes para verificar se eles acreditam se o uso de metodologias ativas, como o PBL, seja importante para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Sendo assim, na quarta etapa também foi aplicada a análise descritiva para tratar os dados a partir da tabulação das duas questões subjetivas do questionário, que visaram fundamentar a percepção dos docentes que lecionam na Graduação presencial dos cursos de Ciências Contábeis das IES privadas sobre a aplicabilidade do PBL, a fim de responder o quarto objetivo específico deste estudo.

### **3.5 Aspectos Éticos do Estudo**

O objeto de estudo previsto para realização desta pesquisa envolveu 246 IES privadas na região sul do país que, segundo e-MEC, ofertam o curso de Ciências Contábeis na modalidade presencial.

A coleta de dados teve seu início após a aprovação do comitê de ética. Para isso, foi enviado individualmente aos docentes e por e-mail, tendo apenas um remetente e um destinatário, ou ser enviado na forma de lista oculta, a Carta Convite, formalizando o processo de assentimento, conforme apresentada no Apêndice A. Em seguida, foram encaminhados os instrumentos de pesquisa do Apêndice B conforme descrito no título 3.4 Coleta e tratamento dos

dados. Destaca-se que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) estava disposto de forma digital na primeira página antes do questionário para que o participante defina ou não o seu consentimento.

Referente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice B, dispensou-se o campo da digital tendo em vista que os participantes são docentes e, portanto, alfabetizados. Dispensou-se, também, o campo de assinatura dos participantes dado que os mesmos receberam o questionário de forma eletrônica e puderam aceitar ou não participar da pesquisa, fato que correspondeu a assinatura.

Para responder ao questionário, previu-se o tempo de, aproximadamente, 15 minutos e o mesmo foi reenviado uma vez por semana durante dezesseis semanas.

Este estudo seguiu os preceitos resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes da pesquisa.

Em relação aos riscos da pesquisa aos participantes foram mínimos, como no caso de desconforto emocional, caso em que os pesquisadores garantiram assistência imediata, integral e gratuita. No que se refere aos benefícios da pesquisa, estavam voltados à possibilidade de os participantes refletirem sobre questões tais como: incentivar a aplicabilidade do método PBL nos cursos de Ciências Contábeis, superar as barreiras que limitam a utilização da metodologia PBL, a forma de aplicabilidade do PBL na graduação contábil.

Em relação à segurança e monitoramento dos dados: a) todo e qualquer documento da pesquisa foi arquivado na sala do grupo de pesquisa do qual os pesquisadores fazem parte, Núcleo de Pesquisa em Contabilidade e Finanças (NUPECOF), Anexo ao Prédio 4, Corredor A, sala 4212A, FURG, Campus Carreiros, Rio Grande/RS. As informações digitais ficarão arquivadas no computador do grupo de pesquisa na sala citada, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Cristiane Gularte Quintana e serão protegidas por senha, a qual apenas as pesquisadoras do presente estudo terão acesso. Destaca-se que todo material gerado pela pesquisa será guardado pelo tempo mínimo de 5 anos e que será feito *download* de todos os dados coletados, apagando os registros virtuais.

Os critérios de inclusão dos participantes incluem todos os docentes que atuam nos cursos presenciais de Ciências Contábeis nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas da região Sul do Brasil. Os critérios de exclusão dos participantes foram os docentes que atuam em cursos

não presenciais, ou em instituições públicas.

## **4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Neste capítulo, serão apresentados os dados obtidos neste estudo sob as seguintes perspectivas: a) realizar a análise de frequência relativa para verificar o perfil dos docentes que utilizam e dos que não utilizam o método PBL nos cursos de graduação em Ciências Contábeis; b) discorrer sobre a Análise Fatorial Exploratória para identificar as barreiras reais ou imaginárias enfrentadas pelos docentes da área contábil em relação à aplicação do PBL; c) apresentar uma perspectiva qualitativa para analisar se o PBL está sendo aplicado de acordo com a literatura; e d) realizar a análise descritiva para examinar as vantagens reais ou imaginárias apontadas pelos docentes sobre a utilização do PBL

### **4.1 Perfil dos docentes que utilizam e dos que não utilizam o método PBL nos cursos de graduação em Ciências Contábeis**

Este tópico teve como tarefa responder ao 1º objetivo deste estudo: verificar o perfil dos docentes que utilizam e dos que não utilizam o método PBL nos cursos de graduação em Ciências Contábeis. No subtópico 4.1.1 foi explanado o perfil dos docentes que utilizam o PBL, e na sequência o subtópico 4.1.2 buscou esclarecer o perfil dos professores que não utilizam o PBL.

Após o envio dos questionários, foi realizada a extração da plataforma *Google Forms* e verificou-se 125 respondentes, ou seja, docentes que atuam nos cursos presenciais de Ciências Contábeis nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas da região Sul do Brasil.

Na sequência, estas respostas foram organizadas em planilha de *Excel* para verificar se todas eram consideradas válidas e se atendiam aos critérios de exclusão do TCLE, e não sucederam respostas que correspondessem a marcação de não participação da pesquisa no termo de aceite, ou qualquer outro acontecimento adverso que justificasse o descarte de alguma resposta, ou seja, a pesquisa foi realizada com 100% dos dados, o que significa que foram consideradas todas as 125 respostas.

A distribuição da amostra de pesquisa conforme o tipo de IES e região Sul está apresentada de acordo com a Tabela 1.

**Tabela 1 - Distribuição da amostra por estados**

Estados	População	Amostra	
	Docentes	Respondentes	% de Respondentes
Rio Grande do Sul	459	55	44
Santa Catarina	371	30	24
Paraná	207	40	32
<b>Total</b>	1037	125	100

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

De acordo com a tabela 2, a maior concentração da amostra da pesquisa, 44% (55 participantes) está concentrada entre os docentes que lecionam no Rio Grande do Sul, seguido de 32% (40 participantes) dos professores que atuam no estado do Paraná, e 24% (30 participantes) dos educadores trabalham em Santa Catarina. A aderência dos docentes face a pesquisa foi de 12,05% em relação ao esperado.

#### 4.1.1 Perfil dos Docentes que utilizam PBL

Nesta primeira etapa, procurou-se analisar e interpretar os dados provenientes das coletas realizadas pelos questionários *online*, de acordo com o perfil dos docentes que utilizam o PBL na graduação contábil, composto por 14 perguntas.

A pesquisa é composta por uma amostra de 125 docentes, dos quais 60,8% (76 professores) responderam que já utilizaram a metodologia *Problem Based Learning* (PBL), corroborando com a pesquisa de Frezatti, Mucci e Martins (2018), que alegaram que a abordagem do PBL demanda docentes que estejam dispostos a assumir riscos, ou seja, que saiam da zona de conforto da aula expositiva e migrem para a construção do conhecimento ao lado dos alunos.

O grupo de entrevistados composto por 76 professores foi dividido quanto ao sexo, conforme descrito na Tabela 2.

**Tabela 2 - Sexo dos entrevistados que utilizam PBL**

Sexo	Frequência	%
Feminino	36	47,37
Masculino	40	52,63
Prefiro não informar	-	-
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 2, percebe-se que o sexo masculino 52,63%, predomina sobre o total de respondentes. Esse resultado vai de encontro ao da pesquisa de Vendramin *et al.* (2018), em que o percentual do sexo masculino representou (25%) da amostra e o feminino era preponderante no estudo (75%), ou seja, os dados deste estudo demonstram que os indivíduos do sexo masculino têm maior participação nos estudos relacionados ao PBL na área contábil.

Na análise por região, verifica-se os estados em que os docentes atuam e percebe-se o estado do Rio Grande do Sul consiste no maior percentual de respondentes 36 (47,37%) participantes, seguido de Paraná com 24 (31,58%) partícipes e, por último, Santa Catarina com 16 (21,05%) respondentes. O estudo de Corrêa *et al.* (2020) foi realizado na região Sul do Brasil e constatou que o Rio Grande do Sul teve a ocorrência do maior número de participantes, corroborando com este estudo.

Acerca da idade dos entrevistados, agrupou-se as respostas em quantidade, e a sua representação demonstrada em percentual, sendo assim, verificou-se, em uma amostra de 76 docentes, que a maioria dos professores tem idade entre 30-49 anos, ou seja, 45 respondentes do total da amostra. Percebe-se que, em relação às idades, o público que aplica o PBL foi composto, em sua maioria, quase 60%, por docentes na faixa etária de 30 a 49 anos, dessa forma, indo ao encontro com a pesquisa de Vieira e Schneiker (2021), a qual abordou que a média de idade dos docentes em seu estudo foi de 43 anos.

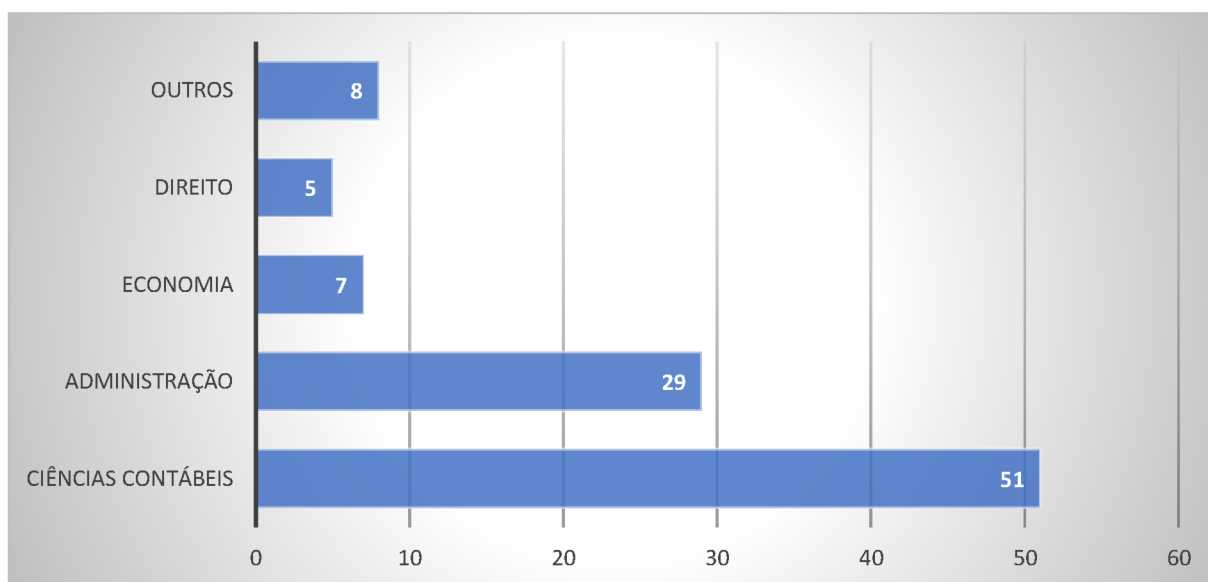
Importa destacar que, em relação ao tempo de experiência no ensino superior contábil, os professores que utilizam o PBL possuem de 2 a 49 anos, observa-se, ainda em relação ao tempo de experiência dos docentes no Ensino Superior Contábil, a maior participação da pesquisa foi entre 10 e 19 anos, totalizando 40,79% de toda a amostra, seguidos de 2 e 9 anos resultando em 36,84%.

Entre 20 e 29 anos, obteve-se um percentual de 11,84% de participação, seguido de 30 e 39 anos com 6,58%, e com apenas 3,95% da amostra total observou-se entre 40 e 49 anos de experiência na docência. Dessa forma, os educadores desta pesquisa que aplicam o PBL como metodologia ativa no Ensino Superior Contábil responderam que não são inexperientes na arte de ensinar, pois possuem anos de prática na docência.

Sendo assim, como a maior parte dos professores, ou seja, 31 respondentes que participaram desta análise responderam que lecionam há mais de 10 anos na área contábil, este resultado apresentado corrobora com a pesquisa de Vendramin *et al.* (2018) que explanaram que os docentes possuíam mais de dez 10 anos de experiência ensinando nos cursos de graduação em Contabilidade.

Na sequência, verifica-se que a maioria dos professores que atuam no ensino superior contábil possui formação na graduação em Ciências Contábeis, conforme disposto no Gráfico 1.

**Gráfico 1-** Graduação dos docentes que lecionam no ensino superior contábil



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme mostra o Gráfico 1, a maioria dos respondentes, ou seja, 51 possui Graduação em Ciências Contábeis. Na sequência, a Graduação em Administração com a colaboração de 29 professores. Seguida da Graduação em Economia, com 7 respondentes, e a Graduação em Direito teve 5 docentes, totalizando o menor número de participação. Sendo assim, os dados revelaram que, apesar de diversos tipos de graduação citados, os educadores que aplicam o PBL possuem formação superior em Ciências Contábeis.

Para um melhor conhecimento da amostra do estudo, no Gráfico 1, também revelou 8 respondentes que possuem as seguintes Graduações: História, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física, Educação Física, Pedagogia, Filosofia, Psicologia, além disso, obteve-se também como resposta Tecnólogo da área de Ciências Sociais e Aplicadas.

Em relação a titulação acadêmica dos docentes que utilizam PBL, 45 respondentes afirmaram que possuem mestrado, conforme explanado na Tabela 3.

**Tabela 3** - Titulação acadêmica dos docentes que utilizam PBL

<b>Titulação Acadêmica</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Bacharel	-	-
Especialista	7	9,21
Mestre	45	59,21
Doutor	24	31,58
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Na Tabela 3, a maior porcentagem de participantes (59,21%) possui a titulação de Mestre, com 45 professores. Na sequência, o segundo maior percentual deu-se pela titulação Doutor, com 24 docentes, representando 31,58% do total da amostra. A pesquisa demonstra que a maioria dos docentes possuem mestrado como titulação acadêmica.

Em seu trabalho, Soares *et al.* (2019) apresentaram como resultado que os docentes em sua maioria eram doutores, seguidos da titulação de mestrado. Na pesquisa de Vendramin *et al.* (2018) todos os professores participantes do estudo possuíam doutorado, contrariando o resultado desta pesquisa, pois este estudo demonstra que a maior parte dos professores possuem mestrado, seguido de doutorado. Sendo assim, este resultado aponta que, apesar de haver uma diferença da titulação acadêmica dos educadores que atuam nos cursos de Ciências Contábeis, os docentes, ainda assim, continuam aplicando a metodologia PBL.

No que tange à verificação da informação se os docentes que utilizam o PBL estão ou não realizando cursos de formação, o estudo relata que 52 (68,42%) professores responderam que realizaram cursos de formação docente, desse modo, este estudo deixa claro que a maior parte dos professores estão preocupados em se qualificar profissionalmente, ainda assim, existem professores que não buscam nenhum tipo de curso de aperfeiçoamento. Em relação aos docentes que realizaram os cursos de formação docente, foram apontados diversos, porém os mais citados foram: Metodologias Ativas, Docência no Ensino Superior, Metodologia do Ensino Superior, Docência em EAD, respectivamente.

Como os dados explanaram que a maior quantidade dos docentes está em busca do seu desenvolvimento profissional, é interessante averiguar se o conhecimento abordado nos cursos de formação docente fornece: bases para o desenvolvimento pedagógico do docente, formação para o exercício da docência, estímulo para que os educadores utilizem metodologias inovadoras,

corroborando com Imbernón (2011) e Oliveira *et al.* (2020), que já haviam levantado essas questões em suas pesquisas.

A Tabela 4 explana as Instituições de Ensino, nas quais os docentes que utilizam o PBL lecionam, que oferecem cursos voltados à metodologia de ensino para a sua área, conforme segue.

**Tabela 4 - Oferta de cursos voltados às metodologias de ensino para a sua área**

<b>Cursos ofertados pelas IES</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sim	70	92,11
Não	4	5,26
Não tem conhecimento	2	2,63
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Outro dado importante encontrado nesta pesquisa consta na Tabela 4, em que se verifica que a maioria dos professores (92,11%) afirmaram que a Instituição de Ensino na qual trabalham oferece cursos voltados às metodologias de ensino para a sua área, fundamentando assim, o estudo de Frezatti, Mucci e Martins (2018), que citaram que a abordagem do PBL demanda profissionais que sejam apoiados pelas instituições de ensino nas quais lecionam.

Dessa forma, os dados revelam que a maioria das IES privadas estão preocupadas em qualificar os seus docentes e, conforme comentado anteriormente, a maior parte dos professores (68,42%) buscam realizar estes cursos ofertados pelas suas IES. Porém, ainda existem educadores (31,58%) que não realizam os cursos de qualificação profissional ofertados pelas IES privadas, que visam melhorar a qualidade da aplicação da metodologia PBL em sala de aula.

De acordo com o perfil dos pesquisados em relação às atividades profissionais desenvolvidas, percebe-se que os professores que somente lecionam correspondem a 15 (19,74%) respondentes; já os docentes que lecionam e estudam compõem 11 (14,47%) participantes da pesquisa; e os que além de lecionarem possuem atividade paralela à docência correspondem a 50 (65,79%) professores, ou seja, observa-se que a maioria dos pesquisados não apresentam dedicação exclusiva à docência, precisando ter outras atividades profissionais, dificultando o processo de formação e capacitação na docência.

O levantamento da Tabela 5 trata do grau de conhecimento sobre a metodologia *Problem Based Learning* (PBL) dos docentes.



**Tabela 5** - Grau de conhecimento sobre a metodologia PBL

<b>Grau de conhecimento sobre o PBL</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Nenhum	-	-
Pouco	21	27,63
Médio, já estudei o método	48	63,16
Domínio total do método PBL	7	9,21
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 5 busca elucidar qual é o grau de conhecimento sobre a metodologia *Problem Based Learning* (PBL) dos docentes que utilizaram a metodologia, e o resultado foi o de que a maioria dos professores (63,16%), ou seja, 48 educadores acreditam em ter conhecimento mediano sobre o PBL, visto que já realizaram estudos sobre o método.

Os dados pesquisados significam que os docentes que aplicam o PBL, em sua maioria, já conhecem a metodologia. Dessa forma, os resultados da Tabela 5 vão de encontro ao que foi constatado no estudo de Gomes e Moraes (2020), ao afirmarem em sua pesquisa que um dos motivos que dificultam a aplicação do método PBL pelos docentes é a falta de conhecimento da metodologia, já que, neste estudo, mais de 70% dos docentes afirmaram ter conhecimento do PBL, pelo fato de já terem estudado esta metodologia.

A Tabela 6 trata sobre o tempo de experiência de trabalho dos docentes que utilizam a metodologia (PBL).

**Tabela 6** - Tempo de experiência de trabalho com a metodologia PBL

<b>Tempo de experiência com o PBL</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Não tenho nenhuma experiência	3	3,95
Até 1 ano	14	18,42
De 1 a 5 anos	48	63,15
De 6 a 10 anos	8	10,53
De 11 a 15 anos	3	3,95
De 16 a 20 anos	-	-
Mais de 21 anos	-	-
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Na Tabela 6, os dados coletados mostram que a maioria dos professores (63,15%) tem experiência de 1 a 5 anos com a metodologia PBL, ou seja, significa que os docentes estão preparados para aplicar o PBL, pois, conforme verificado na Tabela 5, mais de 70% já estudou a metodologia, isto é, os docentes que atuam na área contábil possuem experiência na utilização do PBL e conhecimento sobre a metodologia.

A metodologia ativa PBL é citada por pesquisadores tais como: Borochovicus e Tortella (2014); Frezatti e Martins (2016); Azarias, Rui e Ciaco (2019), que buscaram trazer o ponto de vista das experiências dos docentes a respeito da aplicação do PBL na graduação. Este construto, por sua vez, busca se aprofundar e verificar algumas questões anteriormente não mencionadas, e uma delas é em relação à qual é o tempo de experiência de trabalho com a metodologia PBL dos docentes que lecionam na graduação contábil.

Importante citar que a Tabela 7 explana sobre a quantidade de vezes que o docente que utiliza o PBL aplicou a metodologia em sala de aula.

**Tabela 7** - Quantidade de vezes que os docentes que utilizam o PBL aplicaram a metodologia em suas aulas

<b>Quantidade de vezes que o docente aplicou o PBL</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Nenhuma	-	-
Uma vez	4	5,26
Duas vezes	13	17,11
Três vezes	16	21,05
Quatro vezes	3	3,95
Cinco ou mais vezes	40	52,63
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Na Tabela 7, verifica-se que a maioria dos docentes (52,63%) afirmaram que aplicaram a metodologia PBL cinco ou mais vezes em sua aula, ou seja, o estudo aponta, pelo número repetido de vezes, que os professores estão empenhados em utilizar o PBL como metodologia ativa, indo de encontro com as pesquisas de: Gomes e Moraes (2020) que alegaram que um dos fatores que dificultam a aplicação do PBL na graduação contábil é a falta de interesse e incentivos por parte dos docentes; e de Amorim, Moreira e Souza (2021), que afirmaram que os docentes de Ciências Contábeis podem ter dificuldade em relação à aplicação do PBL por terem aversão ao método.

Na continuidade, a Tabela 7 revela também que: 4 docentes aplicaram o PBL uma vez em sala de aula; 13 respondentes utilizaram a metodologia duas vezes; 16 dos professores aplicaram o PBL três vezes; 3 participantes afirmaram ter usado a metodologia por pelo menos 4 vezes. Sendo assim, em relação aos 40 docentes que adotaram essa metodologia ativa, buscaram a reflexão construtivista em relação a sua atuação em sala de aula, pois ultrapassaram

a barreira da abordagem tradicional ao aplicarem o PBL em suas aulas. (BORGES; ALENCAR, 2014).

Para um melhor conhecimento da amostra do estudo, os docentes que utilizam o PBL elencaram quais disciplinas ministram nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, e as mais citadas foram: Auditoria Contábil; Controladoria; Planejamento Tributário; Análise das Demonstrações Contábeis; Administração/Planejamento Financeiro; Contabilidade de Custos e Empreendedorismo, respectivamente. A pesquisa está de acordo com os estudos anteriores de Leal, Miranda e Casa Nova (2017); Silva, Azevedo e Araújo (2018), que afirmam que a metodologia ativa PBL pode ser aplicada em diversas disciplinas do curso de Contabilidade.

Na sequência, a próxima etapa da pesquisa busca realizar os testes de correlação entre as variáveis do perfil de pesquisados. As variáveis são testadas a partir do coeficiente de correlação de *Spearman*, constata-se uma correlação negativa, moderada e significativa ( $\rho = -0,303^{**}$ ) entre a titulação acadêmica e a realização de curso de formação docente. Esse resultado indica que quanto maior a titulação acadêmica menor são os cursos de formação docente realizados.

Para verificar a correlação entre as variáveis referentes ao grau do conhecimento sobre o PBL e o tempo de experiência de trabalho dos docentes que utilizam a metodologia PBL, verifica-se uma correlação positiva, fraca e significativa ( $\rho = 0,289^{**}$ ), ou seja, esse resultado aponta que quanto maior o grau de conhecimento sobre o PBL, maior também é o tempo de experiência dos docentes com a aplicação do método PBL.

A correlação também se mostra presente entre as variáveis grau de conhecimento sobre o PBL e a quantidade de vezes que o docente aplicou o PBL em suas aulas, apura-se uma correlação positiva, fraca e significativa ( $\rho = 0,299^{**}$ ), ou seja, esse resultado demonstra que quanto maior o conhecimento docente sobre a metodologia PBL, maior é a quantidade de vezes que o educador aplica o PBL em sala de aula.

Os resultados revelaram a existência de correlação positiva, forte e significativa entre as variáveis idade e tempo de experiência no ensino superior contábil ( $\rho = 0,740^{**}$ ), sendo assim, constata-se que quanto maior a idade do docente, maior é o tempo de experiência no ensino superior contábil.

A correlação positiva significa possuir uma relação diretamente proporcional, ou seja, significa frisar que à medida que uma variável aumenta, a outra com quem se mantém a correlação aumenta na mesma proporção, pois as variáveis acompanham-se. Já uma correlação negativa indica que, conforme uma variável aumenta, a outra com quem se mantém a correlação, diminui, pois as relações entre as variáveis são opostas.

Por conseguinte, a correlação de *Spearman* mostra que os dados da pesquisa revelam que o grau do conhecimento sobre o PBL está relacionado ao tempo de experiência de trabalho dos docentes que utilizam a metodologia PBL; o grau de conhecimento sobre o PBL está relacionado à quantidade de vezes que o docente aplicou o PBL em suas aulas; e a idade do educador está relacionada ao tempo de experiência do docente no ensino superior contábil.

Dando prosseguimento a apuração dos dados da pesquisa, o próximo tópico a ser analisado será o perfil dos professores que não utilizam o PBL.

#### 4.1.2 Perfil dos Docentes que não utilizam PBL

Esta seção compreende ainda a primeira etapa da aplicação do questionário, composta por 14 perguntas fechadas relacionadas ao perfil dos docentes que não utilizam o PBL. O grupo de entrevistados foi composto por 49 docentes, ou seja, 39,2% dos participantes desta pesquisa não adotam o PBL em sala de aula. Reforçando a afirmação de Amorim, Moreira e Souza (2021) e Azarias, Rui e Ciaco (2019) que afirmam que docentes possuem aversão a aplicação desta metodologia ativa e a de que existem barreiras a serem quebradas e que facilitem a ampliação do uso do PBL, respectivamente.

A Tabela 8 apresenta o sexo na qual os entrevistados identificam-se.

**Tabela 8 - Sexo dos entrevistados que não utilizam PBL**

<b>Sexo</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Feminino	21	42,86
Masculino	28	57,14
Prefiro não informar	-	-
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 8, percebe-se que o sexo feminino constitui o menor percentual de respondentes (42,86%), isto é, 21 participantes, seguido do sexo masculino 57,14%, ou 28 respondentes. Sendo assim, o resultado do estudo destaca que o sexo masculino predomina no grupo dos docentes que não aplicam o PBL.

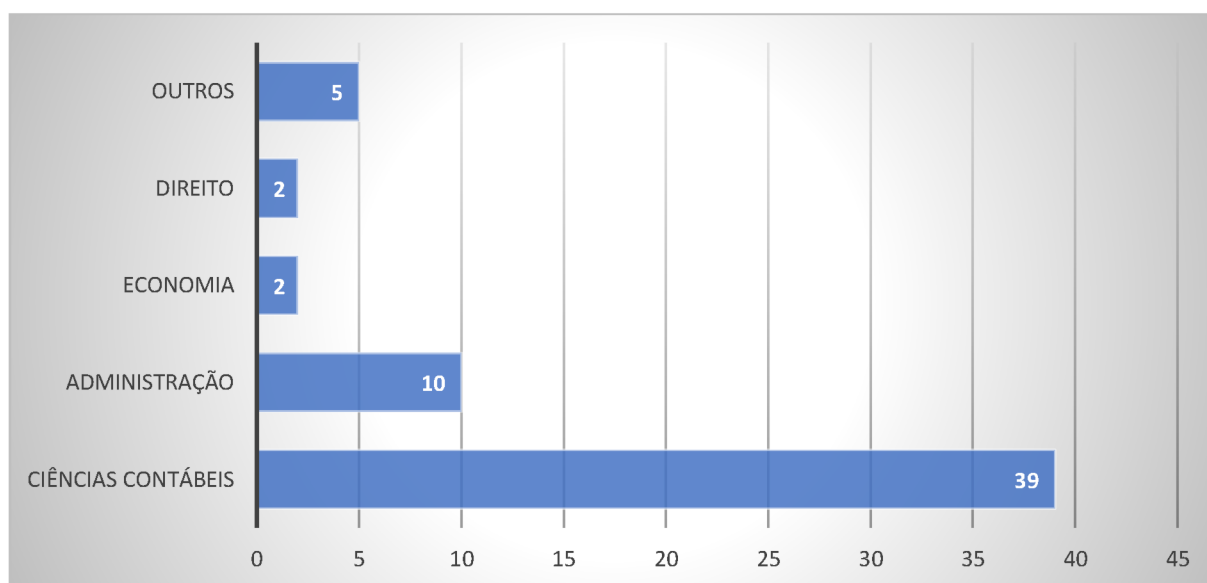
Na análise por região, observa-se os estados em que atuam como docentes e não aplicam o PBL, em que foi considerada a maior carga horária dos professores. Percebe-se que o estado do Rio Grande do Sul consiste no maior percentual de respondentes 19 participantes, seguido de

Paraná com 16 partícipes e, por último, Santa Catarina com 14 respondentes, totalizando 49 participantes. Como esta investigação pontuou que a maioria dos docentes estão concentrados no estado do RS, corrobora com a investigação de Corrêa *et al.* (2017) que também constatou que o Rio Grande do Sul teve a ocorrência do maior número de participantes.

Acerca da idade dos entrevistados, agrupou-se as respostas em quantidade, e a sua representação foi demonstrada em percentual. Verifica-se que a maior parte dos professores estão na faixa etária de 30 a 49 anos. Dessa forma, indo ao encontro do estudo de Vieira e Schneiker (2021), no qual abordou que a média de idade dos educadores pesquisados é de 43 anos.

Importa destacar que, em relação ao tempo de experiência no ensino superior contábil, observa-se que a maioria dos educadores alegaram ter de 2 a 9 anos de experiência, totalizando 48,98% de toda a amostra. Sendo assim, a maior parte dos professores, ou seja, 24 respondentes que participaram desta análise responderam que lecionam há menos de 10 anos no Ensino Superior Contábil. Nota-se que a maioria dos professores que atuam no ensino superior contábil possui formação na graduação em Ciências Contábeis e não utilizam o PBL, na sequência o Gráfico 2 irá demonstrar tal resultado.

**Gráfico 2-** Graduação dos docentes que lecionam no ensino superior contábil e não utilizam o PBL



Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação ao Gráfico 2, em uma amostra de 49 docentes, a maioria dos participantes, ou seja, 39 possui Graduação em Ciências Contábeis. Na sequência, a Graduação em Administração com a colaboração de 10 professores. Seguida da Graduação em Economia, e a Graduação em Direito teve 2 docentes, respectivamente, totalizando os menores números de participação. Esses resultados afirmam que a maioria dos docentes que não aplicam a metodologia PBL possuem graduação na área contábil. No Gráfico 2, cinco respondentes mencionaram que possuem as seguintes Graduações: Ciências Sociais, CST em Processos Gerenciais, Letras, Licenciatura em Matemática.

Em relação a titulação acadêmica, 27 respondentes afirmaram que possuem mestrado, conforme explanado na Tabela 9.

**Tabela 9** - Titulação acadêmica dos docentes que não utilizam PBL

<b>Titulação Acadêmica</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Bacharel	1	2,04
Especialista	5	10,2
Mestre	27	55,1
Doutor	16	32,66
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Na Tabela 9, a maior porcentagem de participantes (55,10%) deu-se na titulação Mestre, com 27 professores. Na sequência, o segundo maior percentual de participação deu-se pela titulação Doutor, com 16 docentes, representando 32,66% do total da amostra.

Em seu trabalho, Soares *et al.* (2019) apresentaram como resultado que os docentes da sua pesquisa em sua maioria eram doutores, seguidos da titulação de mestrado, contrariando o resultado desta Dissertação, pois este estudo demonstra que a maior parte dos professores possuem mestrado, seguido de doutorado. Sendo assim, esse resultado aponta que houve uma diminuição da titulação acadêmica dos educadores que atuam nos cursos de Ciências Contábeis e que não aplicam a metodologia PBL.

Na sequência, foi investigada a informação se os docentes estão ou não realizando cursos de formação. A maioria dos educadores, ou seja, 26 (53,06%) respondentes informaram que não realizaram tais cursos, seguido de 23 (46,94%) professores que responderam que participaram de cursos de formação docente. Em relação aos docentes que realizaram os cursos de formação docente, os mais citados foram: Formação de Diretrizes Curriculares, Metodologias

Ativas, Docência no Ensino Superior, Metodologia do Ensino Superior, Docência em EAD, respectivamente.

Dessa forma, os dados analisados demonstraram que, apesar de existirem professores que realizam cursos de aperfeiçoamento (46,94%), infelizmente 53,06% dos docentes não realizam cursos de capacitação profissional, corroborando com os estudos de Gomes e Moraes (2020) que alegaram que um dos fatores que dificultam a aplicação do PBL na graduação contábil é a falta de interesse e incentivos por parte dos docentes e, ainda, com a pesquisa de Amorim, Moreira e Souza (2021) que mencionaram algumas das dificuldades dos docentes que lecionam nos cursos de graduação contábil e que impactam na aplicação do método ativo, tais como: falta de colaboração dos membros, reconhecimento de diferentes pontos de vista e aversão ao método.

Importante citar que a Tabela 10 irá abordar se as IES na qual os docentes lecionam e que não utilizam o PBL oferece cursos voltados às metodologias de ensino para a sua área.

**Tabela 10** - Oferta de cursos voltados à metodologia de ensino para a sua área

<b>Cursos ofertados pelas IES</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sim	34	69,39
Não	10	20,41
Não tem conhecimento	5	10,2
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Na Tabela 10, verifica-se que 34 (69,39%) professores afirmaram que a Instituição de Ensino na qual trabalham oferece cursos voltados a metodologias de ensino para a sua área, fundamentando, portanto, o estudo de Frezatti, Mucci e Martins (2018) que citaram que a abordagem do PBL demanda profissionais que sejam apoiados pelas instituições de ensino nas quais lecionam.

Sendo assim, a pesquisa evidencia que, apesar de existir um número elevado de professores que não possuem nenhuma experiência com o PBL, as IES privadas oferecem cursos de qualificação, e os docentes que não utilizam o PBL responderam que no rol de cursos de formação docente realizados pelos educadores foi citado o que trata sobre Metodologias Ativas. Em outras palavras, a maioria das IES oferecem cursos de qualificação, grande parte dos professores não realizam esses cursos e quando o fazem afirmaram terem estudado sobre Metodologia Ativa e, ainda assim, não se arriscaram a utilizar o PBL.

Esse dado também demonstra claramente que os docentes que não adotaram o PBL, apesar de terem acesso aos cursos de qualificação oferecidos pelas IES na qual trabalham, ainda

não se submeteram a reflexão construtivista em relação a sua atuação em sala de aula, pois não ultrapassaram a barreira da abordagem tradicional ao não experimentarem o PBL em suas aulas. (BORGES; ALENCAR, 2014).

Desse modo, como a maioria dos docentes que não utilizam o PBL realizam cursos sobre metodologias ativas, e que as IES privadas oferecem tais cursos para qualificar os seus professores, essa observação reforça a afirmação de Amorim, Moreira e Souza (2021) e Azarias, Rui e Ciaco (2019) que afirmaram que docentes possuem aversão à aplicação dessa metodologia ativa e a de que existem barreiras a serem quebradas que facilitem a ampliação do uso do PBL, respectivamente.

Com relação às atividades profissionais desenvolvidas pelos docentes que não utilizam o PBL, percebem-se que os professores que somente lecionam correspondem a 15 (30,61%) respondentes; já os docentes que lecionam e estudam compõem 7 (14,29%) participantes da pesquisa; e os que além de lecionarem possuem atividade paralela à docência correspondem a 27 (55,10%) professores.

Posto isso, observa-se que a maioria dos pesquisados não apresentam dedicação exclusiva à docência e, como se submetem a outras atividades profissionais, dificulta o processo de formação e capacitação na docência. Por conseguinte, o fato de os docentes da graduação contábil não estarem utilizando o PBL na sala de aula pode estar relacionado ao fato de não terem disponibilidade de tempo necessária para realizarem a qualificação indispensável e oferecida pelas IES na qual trabalham.

Na continuidade, os docentes que não utilizam o PBL elencaram quais disciplinas ministram nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, e as mais citadas foram: Contabilidade (Geral/Introdutória/Intermediária); Contabilidade de Custos; Contabilidade Pública; Controladoria; Demonstrações Contábeis e Auditoria, respectivamente. Esses resultados corroboram com as afirmações de Leal, Miranda e Casa Nova (2017), Silva, Azevedo e Araújo (2018) que alegaram que o PBL pode ser aplicado em diversas disciplinas do curso de Contabilidade, possibilitando a aquisição de conhecimentos interdisciplinares e da prática de mercado, apesar dos docentes não estarem utilizando o PBL na prática em relação às disciplinas mencionadas na pesquisa.

Na sequência da apuração dos dados da pesquisa, realizou-se a análise fatorial exploratória para o agrupamento das barreiras reais ou imaginárias enfrentadas pelos docentes da área contábil na aplicação do PBL, com a intenção de transformar as variáveis em fatores,



para, assim, conseguir visualizar nas variáveis suas dimensões latentes e os agrupamentos das barreiras reais ou imaginárias a partir da percepção dos docentes.

## **4.2 Barreiras reais ou imaginárias enfrentadas pelos docentes da área contábil em relação à aplicação do PBL**

O tópico 4.2 respondeu ao 2º objetivo deste estudo: identificar as barreiras reais ou imaginárias enfrentadas pelos docentes da área contábil em relação à aplicação do PBL. Dessa forma, nesta etapa, foram aplicados instrumentos estatísticos no tratamento dos dados, a fim de possibilitar uma margem de segurança em relação às inferências feitas. Os resultados obtidos nesta análise dos dados proporcionaram o início das respostas dos objetivos quantitativos.

### **4.2.1 Fatores que Decorrem das Barreiras Reais ou Imaginárias Enfrentadas pelos docentes na aplicação do PBL**

Para realizar a estatística Análise Fatorial Exploratória (AFE), o primeiro passo foi verificar se o número de respostas recolhidas durante a fase da coleta de dados atendia ao critério para realização da AFE que requer um quantitativo de resposta mínimo que supere, em pelo menos 5 vezes, o número de questões do construto destinadas à AFE. A amostra deste estudo é composta por 125 respondentes, e o número de questões contidas na pesquisa foi de 24 variáveis, ou seja, esse critério foi atendido e a técnica AFE pôde ser aplicada.

O segundo passo foi inserir as 24 questões em escala *Likert* no *software SPSS*, para que fossem rodados e produzidos os testes de adequação para a realização da AFE. Com a importação dos dados, foi executada a rodagem do teste *Kolmogorov Smirnov* para realização da análise de normalidade dos dados. O nível de significância encontrado para todas as 24 variáveis testadas foi igual a 0,000. Os resultados alcançados no teste apontam a ausência de normalidade entre os dados da pesquisa, uma vez que revelam um *p-value* < 0,05. Dessa forma, deve-se rejeitar hipótese nula, admitir que os dados não possuem uma distribuição normal, que indicam a inexistência de diferença entre as médias e apontam para o uso do teste de Correlação de *Spearman*, por ser o teste compatível para os dados que não possuem normalidade.

Ao imputar os dados no *software SPSS*, realizou-se a primeira AFE, considerando a estrutura fatorial original do questionário sobre o PBL, ou seja, 24 variáveis. Ao verificar as comunalidades de todas as variáveis, percebe-se que 7 variáveis apresentaram baixas

comunalidades e, por esse motivo, precisaram ser excluídas da pesquisa, conforme segue explanado no Quadro 5.

**Quadro 5-** Comunalidades das variáveis excluídas do estudo

Variáveis	Extração
1. Sala de aula muito numerosa.	0,36
2. Falta de tempo para preparação do conteúdo.	0,49
8. A formação docente inicial e/ou continuada não fornece bases para que o professor desenvolva seu conhecimento pedagógico sobre o PBL.	0,44
12. O professor precisa seguir o cronograma de aulas pré-programadas pela Instituição de Ensino.	0,45
15. Dificuldade de concluir a ementa da disciplina.	0,47
18. O professor deve utilizar as ferramentas de aprendizagem ativas de forma equilibrada com as abordagens tradicionais.	0,42
24. Na contabilidade nem todas as áreas (disciplinas) é possível a formulação de problemas.	0,37

Fonte: Dados da pesquisa

As comunalidades, conforme Schawb (2007), representam a proporção da variância para cada variável incluída na análise que é explicada pelos componentes extraídos. Dessa forma, o Quadro 5 demonstra o motivo pelo qual foi necessário excluir do estudo as variáveis Q1, Q2, Q8, Q12, Q15, Q18 e Q24, devido ao fato das mesmas apresentarem comunalidades baixas (quantidades de variância de cada indicador explicado pelos fatores), apresentaram os índices abaixo dos propostos pela literatura, ou seja, 0,50. Não demonstraram relação com os demais e também não ofereceram uma explicação suficiente para a análise do instrumento. (HAIR *et al.*, 2009).

Sendo assim, restaram 17 variáveis a serem analisadas. Com a exclusão das 7 variáveis, os 17 dados restantes foram importados novamente para o *software SPSS* e realizados os testes estatísticos necessários para a validação da AFE. Nesse momento, foram produzidos diversos procedimentos estatísticos, relacionados à Análise Fatorial Exploratória, conforme segue: Correlação de Pearson, *KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)*, esfericidade de Bartlett, aplicação do coeficiente *Alpha de Cronbach* para verificar a confiabilidade dos fatores. Para a sistematização dos dados, foi utilizado o *Microsoft Excel* para a digitação, organização e codificação dos dados,

bem como o *software* estatístico *SPSS* para a análise técnica. Na sequência, foram determinados o número de fatores, extração das cargas fatoriais, rotação e interpretação dos fatores.

A seguir, serão demonstrados os testes estatísticos *Kaiser-Meyer-Olkin* e esfericidade de Bartlett, em que a amostra de dados da pesquisa foram obtidos através da contribuição de professores de IES privadas da região sul do país. Os testes foram realizados em relação aos 24 itens da escala. O resultado do teste *KMO* foi de 0,661, assim, os fatores foram considerados razoáveis, distintos e confiáveis, indicando que a análise fatorial foi classificada como adequada. (FÁVERO; BELFIORE, 2017).

Na sequência, é aplicado o teste de esfericidade de Bartlett, e o seu resultado de 0,000 demonstrou ser significativo, pois, nesse caso, o valor deve ser menor do que 0,05. Sendo assim, esse teste apresentou um resultado significativo. (FIELD, 2009). Observa-se ainda que, com o objetivo de indicar o grau de confiabilidade geral do questionário, foi utilizada a técnica Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), como o resultado nesse estudo foi de 0,797, é possível considerar como satisfatório o modelo aplicado na pesquisa, pois questionários que apresentarem coeficiente  $\alpha$  de Cronbach maiores que 0,70 são considerados como aceitáveis, indicando que a consistência interna da escala é confiável.

Para a realização da AFE, é utilizada a análise por componentes principais, também conhecida como “*Principal Component Analysis*” ou “PCA”, que é uma técnica estatística multivariada, utilizada para a redução de dados com a menor perda possível de informações, ou seja, do número de variáveis denominadas como fatores (FIELD, 2009; FÁVERO; BELFIORE, 2017).

Neste estudo, é necessária a utilização da abordagem rotacional Varimax, para maximizar a soma de variâncias de cargas exigidas da matriz fatorial, ou seja, ela tenta maximizar a dispersão das cargas dentro dos fatores. Portanto, busca agregar um menor número de variáveis sobre cada fator, resultando em mais aglomerados de fatores interpretáveis. (HAIR et al., 2009).

Isso posto, o objetivo é reduzir o conjunto de dados, além de servir para validar o instrumento da pesquisa, convertendo as variáveis originais em fatores. Com uma quantidade menor de fatores, é possível representar o comportamento da amostra para gerar informações precisas e atualizadas do estudo. Os fatores gerados a partir da AFE combinaram itens que participam de uma variância comum. (FÁVERO; BELFIORE, 2017).

A seguir, após a realização da 2ª rodada da AFE, é apresentada a estrutura fatorial das respostas obtidas, elaborada a partir da literatura. Os dados foram obtidos através da contribuição dos docentes que compuseram a amostra desta pesquisa. Essa etapa tem o propósito de explicar

o maior número de variáveis agrupadas que possuem um certo grau de correlação, reunidas no mesmo número de fatores, segundo a orientação teórica. Foi realizado o Método de Extração de Componentes Principais que, em relação aos 17 itens da escala, deu origem a seis fatores com valores próprios acima de 1, os quais explicam 73,12% da variância total dos dados, conforme demonstrado no Quadro 6.

**Quadro 6-** Análise dos componentes na fatorial PBL

Componentes	Autovalor	% de Variância	Autovalor Acumulado	% Acumulada
1	4,20	24,73	2,37	12,98
2	2,31	13,61	2,21	27,04
3	1,68	9,90	2,11	39,47
4	1,61	9,46	1,93	50,84
5	1,51	8,89	1,90	62,05
6	1,10	6,50	1,88	<b>73,12</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

No quadro 6, é possível verificar que houve uma redução de 17 variáveis para seis fatores, que explicam a variação de 73,12% nos dados originais. Os autores Hair Jr. *et al.* (2009) sugerem o percentual de variância explicada seja superior a 60%, portanto o percentual encontrado nesta Análise Fatorial Exploratória vai ao encontro da sugestão dos autores e atende mais um dos pressupostos para a formação da AFE.

Na continuidade, foram mantidas as 17 variáveis que apresentaram cargas satisfatórias para demonstrar uma estrutura adequada entre o conjunto de dados. Assim, foi feita uma nova análise que resultou em seis fatores pela combinação dos 17 itens remanescentes. O quadro 7 apresenta a carga fatorial de cada variável e sua distribuição em cada fator obtido.

**Quadro 7-** Carga Fatorial das Variáveis (Rotação Varimax)

Itens do PBL	F1	F2	F3	F4	F5	F6
19. O professor precisa ter sensibilidade em relação aos estudantes no que tange à resolução dos problemas.	0,774					
20. Ao aplicar o PBL, o professor precisa ficar na posição de mediador do estudo proposto.	0,879					
21. O professor precisa ter a capacidade de construir e aplicar o problema mediante determinado contexto.	0,879					
5. Falta de interesse do professor para aplicar o método.		0,665				
16. O professor é resistente ao novo método, preferindo o método tradicional.		0,835				
17. O professor não está disposto a assumir riscos.		0,826				
4. Falta de motivação dos alunos.			0,731			
10. Falta de informação e experiência anterior dos discentes.			0,770			
11. Falta de comprometimento do discente.			0,788			
14. Professor fica mais exposto em função da grande quantidade de dúvidas e da diversidade de assuntos.				0,506		
22. Perda do controle sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula.				0,872		
23. Vulnerabilidade do docente em relação à amplitude dos temas.				0,864		
3. Falta de incentivo da instituição.					0,894	
6. Falta de incentivos para utilizar o método.					0,800	
7. Falta de conhecimento do método por parte do professor.						0,757
9. Existem falhas no desenvolvimento pedagógico dos professores, pois só conheceram o PBL após começarem a lecionar.						0,560
13. Pouco conhecimento do método.						0,723

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 7 anuncia a distribuição das variáveis entre os 6 fatores gerados pela AFE, destaca a redução das 24 variáveis (questões) para 17 e evidencia os valores das cargas fatoriais por item, reforçando assim a adequação da amostra e a confiabilidade dos dados. Nota-se que todas as variáveis que compõem os 6 fatores contêm cargas superiores a 0,50, atestando, assim, que todas são apropriadas. (FÁVERO; BELFIORE, 2017).

Os 6 fatores gerados resumem os dados das 17 variáveis e otimizam a maneira de trabalhar com os resultados encontrados na pesquisa, sem prejudicar a representatividade das variáveis originais dentro de cada fator. Dessa forma, os itens contribuem de maneira desigual dentro dos fatores a que pertencem de acordo com o valor de suas cargas fatoriais, pois quanto maior for a carga fatorial, maior será a participação do item para o fator. (FIELD, 2009).

Após a constatação que os 6 fatores gerados na segunda tentativa de rodada da AFE formam 6 grupos de dados identificados como confiáveis, para dar continuidade na análise os fatores foram nomeados. A nomenclatura ocorreu em função da essência das variáveis que formam cada um dos fatores do Quadro – 7, conforme segue:

- Fator 1 – Falta de habilidade técnica;
- Fator 2 – Resistência à utilização de metodologias ativas;
- Fator 3 – Resistência dos discentes;
- Fator 4 – Insegurança na docência;
- Fator 5 – Falta de incentivo; e
- Fator 6 – Falta de conhecimento.

Em relação ao Fator 1, Falta de habilidade técnica, nota-se, conforme a tabela 26, que esse fator aglutina os itens relativos a características que o docente precisa desenvolver (Q19, Q20 e Q21). Ao fazer uma comparação entre os resultados achados com os estudos anteriores, a literatura explica que os professores precisam ativar nos discentes a capacidade de solucionar problemas com o uso da metodologia PBL. (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Além disso, o docente precisa envolver o discente a participar no seu processo de aprendizagem. (RODRIGUES, 2021).

Seguindo essas vertentes, entende-se que o educador é uma parte do tripé (RIBEIRO, 2008), ou seja, para que o PBL aconteça e se desenvolva na educação contábil, é necessário que os docentes se conscientizem de estarem sempre em busca da qualificação profissional, a fim de atingirem a habilidade técnica necessária à utilização da metodologia PBL.

O resultado da Questão 20 compor o Fator 1 corrobora com Oliveira *et al.* (2020), em que os autores afirmaram que cabe ao docente o papel de mediador a fim de desenvolver o conteúdo, a autonomia intelectual e o pensamento crítico dos discentes. Ainda sobre o fator 1, a questão 21 reforça o resultado encontrado na pesquisa de Lai, Hsu e Yen (2014), que abordaram que os estudantes precisam ser orientados por docente que possua a capacidade de construir e aplicar o problema mediante determinado contexto.

Referente ao Fator 2, pode-se inferir que a resistência à utilização de metodologias ativas reuniu as questões Q5, Q16 e Q17. Com relação à questão 5, falta de interesse do professor para

aplicar o método, justifica-se na literatura, conforme verificado pelos autores Gomes e Moraes (2020) em relação à percepção dos docentes da área contábil pesquisados, pois foi constatado que um dos fatores que dificultam a aplicação do método PBL pelos docentes é a falta de interesse e, após a análise dos planos de curso das disciplinas ministradas pelos docentes participantes do estudo, os mesmos preferem trabalhar com o método tradicional ao invés da metodologia ativa PBL, o que justifica a questão 16 dentro deste fator. (GOMES; MORAIS, 2020)

Neste construto, a questão 17, que também faz parte do Fator 2, levantou a questão de que o professor não está disposto a assumir riscos, e essa afirmativa vai de encontro com os autores Frezatti, Mucci e Martins (2018), que afirmaram que a abordagem do PBL demanda profissionais que estejam dispostos a assumir riscos, pois, segundo os autores, o docente precisa sair da zona de conforto da aula expositiva e partir para uma construção do conhecimento ao lado dos estudantes.

Já em relação ao Fator 3, Resistência dos discentes, foi formado pelas questões Q4, Q10 e Q11. A falta de motivação por parte dos alunos (Q4) justifica-se, pois, em estudos anteriores, essa questão foi citada no trabalho de Gomes e Moraes (2020) que, ao abordarem o ponto de vista dos docentes da graduação contábil, verificaram que um dos fatores que dificultam a aplicação do método PBL pelos docentes é a desmotivação dos estudantes. Os autores Azarias, Rui e Ciaco (2019) explanaram em seu estudo que uma das barreiras mencionadas pelos docentes foi a falta de interesse do aluno e trata-se de uma barreira importante, pois, segundo Balve, Krüger e Sorensen (2017), o comprometimento dos discentes é fundamental ao sucesso da aplicação do método.

A pesquisa de Soares *et al.* (2019), ao estudar os docentes em Ciências Contábeis que vivenciaram a adoção do PBL, verificou que as principais dificuldades na aplicação do método vão desde a formação e experiência antecedente dos discentes, o que explica a questão Q10 inclusa no Fator 3. A falta de comprometimento do estudante (Q11), abordada na fatorial, foi apontada como resultado do estudo de Amorim, Moreira e Souza (2021), em que dentro de algumas dificuldades mostradas pelos docentes em relação à aplicação do método PBL foi a falta de colaboração dos membros.

O Fator 4 agrupou 3 itens (Q14, Q22 e Q23), que se referem à insegurança na docência. Conforme sugestão de Gomes e Moraes (2020), este construto buscou investigar as percepções dos docentes de instituições privadas, diferentemente dos autores anteriormente mencionados, que afirmaram que o docente deve vincular o conteúdo ao tema estudado e estabelecer uma

relação entre os saberes com propósito do que se quer ensinar. Esta pesquisa identifica como resultado que o educador perde o controle sobre o conteúdo quando trabalha com o PBL (Q22).

Frezatti *et al.* (2018) abordaram o professor como um facilitador em seus resultados, dessa forma, os autores vão de encontro a existência da insegurança docente apresentado neste estudo, pois o tipo de abordagem, segundo os autores, é ideal aos educadores pouco experientes e estudantes de séries iniciais, eles ainda afirmaram que, nessa modalidade, a passagem do ensino tradicional para o PBL é amena aos envolvidos. Já neste construto, como os educadores possuem experiência na docência e a maioria busca a qualificação profissional, conforme já mencionado anteriormente, não deveriam demonstrar tal insegurança.

Em relação ao Fator 5, Falta de incentivo, interessante explicar sobre a sua permanência neste estudo, pois, segundo verificado no Quadro 7, percebe-se que aglutinou somente duas variáveis Q3 e Q6. Contudo, a literatura explica a permanência dessas questões, ao mencionar, por meio de Azarias, Rui e Ciaco (2019) e de Gomes e Moraes (2020), a falta de incentivos para utilizar essa técnica e aspectos institucionais. Sendo assim, este estudo está de acordo com os autores citados anteriormente, pois os docentes afirmaram, por meio das suas respostas nesta pesquisa, a falta de incentivo por parte das IES nas quais trabalham e a falta de incentivos para aplicarem o PBL.

Por fim, o Fator 6 aglutinou as questões Q7, Q9 e Q13, formando o Fator falta de conhecimento. Estudos anteriores corroboram com a formação desse fator: Vendramin *et al.* (2018); Azarias, Rui e Ciaco (2019); Gomes e Moraes (2020) e Amorim, Moreira e Souza (2021). Os autores mencionaram respectivamente em suas pesquisas que: existe um lapso no desenvolvimento pedagógico dos educadores; uma das barreiras mencionadas foi a falta de conhecimento do método PBL da parte dos professores e, para finalizar, algumas das dificuldades citadas em relação à aplicação do método PBL por parte dos docentes foram a falta de clareza nas etapas e aversão ao método.

Sendo assim, os docentes estudados nesta pesquisa, ao levantarem a questão falta de conhecimento (Fator 6), confirmam a afirmação abordada no estudo de Imbernón (2011), que alegou que a formação dos educadores deve fornecer bases para que o docente desenvolva seu conhecimento pedagógico, a fim de construir o exercício da docência. Corroborando também com a pesquisa de Lai, Hsu e Yen (2014) que afirmaram que os estudantes precisam ser orientados por professores que detenham conhecimento autodirigido que possuam a capacidade de construir e aplicar o método PBL.



E, para complementar, Santos (2014) alegou que uma das dificuldades de implementação do PBL na área contábil se deve a fatores culturais enraizados por parte dos docentes, ou seja, os docentes ainda demonstram resistência às mudanças e pouca disponibilidade para dedicação aos conteúdos que o PBL requer durante a sua aplicação.

#### **4.2.2 Análise Descritiva dos Dados**

Neste tópico, é abordada a estatística descritiva e são identificados os fatores das barreiras reais ou imaginárias enfrentadas pelos docentes na aplicação do PBL mais e menos citados pelos docentes pesquisados. Essa análise é desenvolvida de acordo com a maior frequência das respostas às variáveis utilizadas na estrutura fatorial encontrada, que correspondem a parte do instrumento de pesquisa em escala *Likert*.

O *software* SPSS é utilizado para que a análise descritiva seja realizada. O primeiro passo é a importação das variáveis importadas para o *software* para que sejam gerados os valores de média, mediana e modo de cada questão. Após gerados, esses valores são apresentados no Quadro 8, conforme segue.

**Quadro 8-** Estatística descritiva

Variáveis	Média	Mediana	Modo	Desvio Padrão	Variância
Q3. Falta de incentivo da instituição.	2,672	3,000	1,0 <sup>a</sup>	1,3062	1,706
Q4. Falta de motivação dos alunos.	3,56	4,000	4,0	1,2008	1,442
Q5. Falta de interesse do professor para aplicar o método.	2,912	3,000	2,0	1,2182	1,484
Q6. Falta de incentivos para utilizar o método.	3,08	3,000	4,0	1,2611	1,590
Q7. Falta de conhecimento do método por parte do professor.	3,712	4,000	4,0	1,0612	1,126
Q9. Existem falhas no desenvolvimento pedagógico dos professores, pois só conheceram o PBL após começarem a lecionar.	3,776	4,000	4,0	1,0069	1,014
Q10. Falta de informação e experiência anterior dos discentes.	3,496	4,000	4,0	1,1117	1,236
Q11. Falta de comprometimento do discente.	3,400	4,000	4,0	1,1914	1,419
Q13. Pouco conhecimento do método.	3,592	4,000	4,0	1,0557	1,114
Q14. Professor fica mais exposto em função da grande quantidade de dúvidas e da diversidade de assuntos.	3,056	3,000	3,0	1,1238	1,263
Q16. O professor é resistente ao novo método preferindo o método tradicional.	3,328	4,000	4,0	1,1055	1,222
Q17. O professor não está disposto a assumir riscos.	3,168	3,000	3,0	1,1621	1,351
Q19. O professor precisa ter sensibilidade em relação aos estudantes em relação a resolução dos problemas.	3,968	4,000	4,0	0,7925	0,628
Q20. Ao aplicar o PBL o professor precisa ficar na posição de mediador do estudo proposto.	<b>4,168</b>	4,000	5,0	0,9396	0,883
Q21. O professor precisa ter a capacidade de construir e aplicar o problema mediante determinado contexto.	<b>4,232</b>	4,000	5,0	0,8532	0,728
Q22. Perda do controle sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula.	2,616	3,000	3,0	1,1763	1,384
Q23. Vulnerabilidade do docente com relação a amplitude dos temas.	2,728	3,000	2,0 <sup>a</sup>	1,1026	1,216

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os dados levantados no Quadro 8, tem-se que as maiores médias (M) estão nas variáveis Q21 e Q20 (M = 4,232 e M = 4,168 respectivamente). As variáveis compõem o 1º Fator deste estudo: “falta de habilidade técnica”. Dessa forma, nota-se que os professores de Ciência Contábeis necessitam desenvolver um perfil de mediador e potencialidade a fim de aplicar o problema na aplicação da metodologia PBL.

Nesse contexto, as habilidades técnicas dos docentes podem ser desenvolvidas mediante curso de formação específico para a aplicação da metodologia PBL em sala de aula. No estudo de Moraes *et al.* (2022), os docentes entrevistados consideram a sua figura fundamental na elaboração, execução e conclusão na aplicação do PBL, devido ao fato de passarem para tutor/orientador da participação ativa do aluno. Outra premissa é a de que existe a necessidade de que o educador esteja munido de um planejamento bem elaborado e disponha de ferramentas para aplicar o PBL. (FREZATTI *et al.*, 2018).

Na sequência, os dados do Quadro 8 indicam uma menor média que não foi priorizada em relação as demais, a variável Q22, que faz parte do Fator 4 (Insegurança na docência), demonstrando que a utilização da metodologia PBL deve promover mudanças no papel do docente, em que o tutor/docente deve estar ciente de que precisa desenvolver, conforme o Quadro 1 desta pesquisa: conhecimento dos objetivos propostos; responsável pelo processo de aprendizagem; auxiliar os alunos nas atribuições de seus papéis; estimular a participação dos discentes no grupo; acompanhar o problema; participar da elaboração/seleção do problema; participar da avaliação do desempenho e auxiliar o líder e acompanhar o secretário. (LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2017).

### **4.3 Reflexões sobre aplicação do método PBL de acordo com a Literatura**

Nessa seção, são apresentadas discussões relevantes sobre os resultados deste construto, bem como as reflexões dos docentes expressas na questão aberta sobre informações que reportam à realidade dos professores do curso de Ciências Contábeis das Universidades Privadas do Sul do Brasil, com a finalidade de responder o 3º objetivo específico deste estudo: analisar se o PBL está sendo aplicado de acordo com a literatura.

Para atingir a finalidade deste objetivo foi realizada a seguinte pergunta aberta aos docentes: **Se você já utilizou o PBL em suas aulas, poderia nos contar sobre a aplicação e como foi a(s) experiência(s)?** A partir dessa questão, as respostas dos professores são analisadas, a fim de compreender as informações relevantes expressas nas falas dos docentes.

A metodologia construtivista PBL, conforme Benjamin Junior e Casa Nova (2012), quando aplicada nos cursos de Contabilidade, não substitui as metodologias tradicionais, mas é considerada como uma poderosa complementação. Ainda nessa mesma vertente, Kruger (2013) afirmou que o PBL é aplicado frequentemente como complemento do método tradicional.

Diante disso, pode-se verificar nas respostas dos professores em relação ao PBL ser tratado como uma **metodologia complementar**: *“Os alunos gostam desse tipo de abordagem, mas ela deve ser utilizada em conjunto com outras técnicas, intercalando para não se tornar repetitiva/cansativa”* (P11); *“[...] O método é utilizado combinado com estratégias ativas de aprendizagem [...]”* (P17). Posto isso, percebe-se que o construto está de acordo com a literatura, pois o PBL é utilizado pelos docentes, porém pelo ponto de vista como metodologia complementar ao método de ensino tradicional ou a outras metodologias.

Os docentes ainda destacaram que a aplicação do PBL é uma **experiência desafiadora, porém positiva**, corroborando com o estudo de Frezatti, Mucci, Martins (2018) ao afirmarem que ao passo que o professor é desafiado, aprende lições e isso significa experiência que deve ser vista de forma positiva.

Sendo assim, as afirmações anteriormente mencionadas podem ser evidenciadas nas seguintes falas dos educadores: *“Muito positiva, com aulas dinâmicas, descontraídas [...]”* (P12); *“Desafiador e bons resultados [...]”* (P15); *“A aplicação do PBL bem como de outras metodologias ativas aproxima os alunos [...]”* (P19); *“[...] faz o aluno participar mais”* (P20); *“Foi incrível, os acadêmicos se envolveram e ao final percebeu-se a construção do conhecimento sobre o assunto”* (P33); *“[...] estimula bastante os alunos a desenvolverem o conhecimento sobre o assunto aplicado, pois eles conseguem ver na prática como a teoria pode ser aplicada [...]”* (P53).

Desse modo, percebe-se que os professores das IES privadas acreditam na aplicabilidade do PBL, mesmo que essa metodologia proporcione desafios profissionais, pois, no final, os resultados colhidos junto aos estudantes são importantes para a construção do seu conhecimento.

Em relação ao entendimento dos professores quanto a suas percepções dos estudantes, verifica-se nas suas falas que **alguns alunos possuem resistência ao PBL**. Essa afirmação corrobora com o Fator 3, Resistência dos discentes, e vai ao encontro dos autores Azarias, Rui e Ciaco (2019) ao afirmarem que uma das barreiras da aplicação do PBL é a falta de interesse do estudante.

Dessa forma, nas falas dos docentes destaca-se: *“[...] , mas percebo que os acadêmicos tem dificuldade em trabalhar em grupo. As reflexões e soluções foram rasas”* (P23); *“Um pouco*

*de resistência dos acadêmicos (em âmbito geral). Querem aula expositiva e demoram para focar na resolução do problema” (P25); “[...] alguns alunos não demonstram muita vontade de pensar [...]” (P27); “Aplico uma ou duas vezes por semestre. Em todos os casos houve uma resistência por parte de alguns alunos [...]” (P28); “[...] não vi os alunos animados, eles queriam uma aula tradicional [...]” (P57).*

Porém, assim como existem os alunos resistentes à metodologia, os docentes destacaram também que em suas experiências práticas se depararam com **discentes comprometidos com o PBL**. Nessa vertente, destacam-se as respostas: “[...] com muito envolvimento dos alunos [...]” (P12); “[...] aumenta o comprometimento em relação ao próprio aprendizado [...]” (P19); “[...] método sendo bem-visto pelos alunos” (P35); “[...] Pontos fortes: debate dos problemas, trabalho em equipe, argumentação [...]” (P36); e como expressa na seguinte fala em que o professor percebe o crescimento e amplitude do conhecimento dos seus alunos:

*“[...] eles entram no curso e não conhecem nada dos processos contábeis, assim, visualizar de forma dinâmica a situação, gera muito questionamento, entusiasmo, até mesmo por uma área específica, é uma forma de visualizar todo o contexto da contabilidade, os alunos gostam muito da dinâmica” (P42).*

Percebe-se em várias falas o entusiasmo expresso pelos educadores em relação as ações dos discentes quando passam pela experiência prática do PBL, e as contribuições que ambos tiram dessa experiência prática e que contribui de forma positiva na vida acadêmica e profissional do estudante da área contábil.

No que tange à forma como os docentes aplicam o PBL em sala de aula, de acordo com as respostas obtidas, têm-se dois vieses: o primeiro a ser comentado trata-se de que os professores aplicam **o PBL de acordo com o seu entendimento**, o segundo, **os professores utilizam a versão compactada da metodologia**.

De acordo com Leal, Miranda e Casa Nova (2017), existem “sete passos” a serem seguidos ao aplicar o PBL na prática. De acordo com as falas dos docentes que seguem os passos da metodologia conforme o seu entendimento, identifica-se: “Foi identificado o problema de empresa e a partir disto se trabalhou a metodologia” (P14); “Formulei um problema complexo [...] A turma foi dividida por funções na empresa para discutir o problema e propor soluções que deveriam finalizar em consenso” (P29); “[...] e participaram das etapas de resolução dos problemas. Os feedbacks são positivos [...]” (P45); “[...] Uso geralmente os passos [...]” (P86);

*“Para que a experiência tenha êxito é necessário seguir os passos do método, facilita nas primeiras aplicações” (P99).*

Nesse sentido, observa-se nas repostas que os educadores estão empenhados em seguir os passos da metodologia, mesmo que de acordo com o seu entendimento para que com ela sejam alcançados os resultados esperados dos alunos e contribua para a sua vida estudantil e profissional, tanto a curto como a longo prazo.

Em relação aos docentes que optam em utilizar a versão compactada da metodologia PBL, percebe-se que:

*“[...] Em geral os alunos fazem leituras prévias e são aplicadas atividades práticas através da solução de problemas em sala de aula, onde os alunos precisam resolver problemas e tomar decisões em cenários relacionados a realidade local em que estão inseridos” (P12).*

Na sequência, em outras falas destaca-se também: *“O estudante é orientado sobre o método que será utilizado como base para a aula [...]” (P17); “Apresentei um problema para ser resolvido em grupo [...]” (P23); “Os acadêmicos receberam um case e elaboraram uma proposta de solução” (P54).* Esses resultados estão de acordo com Frezatti *et al.* (2018), que abordaram o PBL na versão *One-day One-problem* em que o educador trabalha um problema a cada aula, ou seja, o problema selecionado deve ser resolvido do começo ao fim em uma aula.

Percebe-se em várias falas a necessidade de aplicar o PBL devido ao fato de ser uma experiência positiva para a vida do estudante, mas, como nada é perfeito, encontra-se em uma fala de docente que: *“[...] Pontos fracos: receio de exposição nas respostas, pouco tempo para a solução dos problemas” (P36).* Já em outra destaca-se que: *“[...] o desafio maior é conseguir transcender a dinâmica teórica das atividades de aprendizagem [...]” (P113).*

Outras curiosidades sobre o PBL que verifica-se nas respostas expressas pelos docentes acerca da metodologia: *“[...] tira o aluno da zona de conforto [...]” (P45); “[...]dediquei um bom tempo na elaboração [...]” (P57); “No início os alunos/equipes ficam um pouco desconfortável, mas é o que acontece no dia a dia dos profissionais [...]” (P66); “Uma das estratégias adotadas recentemente na aplicabilidade do método, foi inserir os grupos de acadêmicos e comprometê-los em buscar o problema [...]” (P106).* Em outras palavras, apesar das dificuldades encontradas na aplicação prática da metodologia, os educadores não desistem do PBL por saberem que é benéfico aos estudantes; uma forma de tornar as suas aulas mais interessantes; e a aprendizagem

é formada pelo processo de construção de conhecimento baseado na experiência. (JUMAAT *et al.*, 2017).

Sendo assim, percebe-se que os docentes da área contábil das IES privadas da região do país estão empenhados em aplicar o PBL como metodologia complementar de acordo com a literatura, seguindo a metodologia de acordo com o seu entendimento ou aplicando o PBL na forma compactada, pois, com a utilização da metodologia, os alunos ficam mais satisfeitos, apesar de alguns ainda sentirem resistência. Independentemente de ser uma experiência desafiadora, positiva ou negativa nas vidas profissionais dos professores, a sua preocupação é em formar futuros contadores para a sociedade que sejam críticos, responsáveis e empenhados em sua profissão.

#### **4.4 Vantagens reais ou imaginárias apontadas pelos docentes sobre a utilização do PBL**

Para responder ao 4º objetivo específico deste construto: identificar as vantagens reais ou imaginárias apontadas pelos docentes sobre a utilização do PBL, neste tópico são apresentadas as reflexões dos professores em relação às seguintes questões abertas: 1º) No seu entendimento, quais as vantagens reais ou imaginárias percebidas sobre a aplicação da metodologia PBL? e 2º) Você acredita ser importante para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno o uso de metodologias ativas, como o PBL? Comente sobre.

Estudos anteriores comprovaram que o PBL proporciona aos estudantes: o desempenho da competência técnica e das habilidades profissionais; desenvolve no estudante o pensamento crítico; a troca de experiências; a potencialização de atitudes de cooperação e estudo independente; a aquisição de conhecimentos, resolução de problemas e trabalho em equipe, entre outras características mencionadas nos estudos voltados à aplicação do PBL na área contábil. (MARTINS, 2017; CASSARO, 2017; HEINZ, 2018; SILVA; AZEVEDO; ARAÚJO, 2018; AMORIN; MOREIRA; SOUZA, 2021).

De acordo com as respostas dos docentes em relação à primeira pergunta aberta, foram percebidos alguns pontos importantes, o primeiro refere-se a **integrar a teoria à prática**. Sendo assim, observa-se as seguintes citações dos professores: “[...] aulas dinâmicas, envolvimento dos alunos, associação da teoria com a prática [...]” (P3); “A possibilidade de compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula em um contexto mais próximo à realidade que o aluno

*vai encontrar no mundo do trabalho [...]” (P22); “[...] vivência prática do cotidiano relacionado aos temas estudados” (P.38).*

Dessa forma, corrobora com: Pinho *et al.* (2010), em que os estudantes conseguem refletir sobre o conteúdo a ponto de que o seu conhecimento seja capaz de fazer com que ele enfrente e solucione problemas apresentados; e Cotta *et al.* (2012), em que explanou que o aluno torna-se reflexivo e consegue construir o seu próprio conhecimento.

Além disso, percebe-se também nos comentários dos educadores que: *“Colocar os alunos a pensarem em diversas soluções para tratar os problemas reais que acontecem nas empresas” (P41); “Aliar a teoria à prática, mostrando aplicabilidade da contabilidade na gestão” (P85).* Ou seja, ao integrar a teoria à prática, a metodologia PBL ativa nos educandos a resolução de problemas cotidianos da vida real que o futuro contador irá enfrentar na sua vida profissional, sendo assim, é uma forma de o aluno aprender a lidar com os problemas profissionais antes mesmo de se deparar com eles. Além disso, o PBL também proporciona aos estudantes o envolvimento nas atividades propostas e na construção do conhecimento.

O segundo aspecto a ser relatado é referente ao **aprendizado significativo**: *“[...] o aluno precisa buscar resolver o problema e fundamentar o modo que foi resolvido” (P45); “Entendo que as vantagens reais são de que os alunos compreendam os problemas, e as imaginárias é que eles estarão acessando a literatura para se aprofundar” (P72); “estimula o aluno a pensar” (P90); “Vantagens de inserir os alunos nos contextos organizacionais e os proporcionar a oportunidade de refletir e tomar decisões sobre os casos” (P121).* Kruger (2013) explicou que é através do método construtivista que o discente reflete sobre os conteúdos e aprofunda os seus conhecimentos. Sendo assim, o PBL vai além da resolução de problemas, pois o discente precisa realizar pesquisas aprofundadas, fundamentar e apresentar as opções para resolver o problema.

O terceiro aspecto percebido nas falas dos docentes é em relação ao **trabalho em equipe**, em que os estudantes aprendem a tomar decisões em grupo, através do seu conhecimento adquirido. A teoria construtivista enfatiza a importância das interações sociais como um dos elementos desencadeadores para a construção cognitiva do indivíduo. (ARGENTO, 2008). Segue os comentários dos docentes a respeito: *“Vejo que as vantagens estão na discussão em grupo na solução de um problema [...]” (P20); “Uma das principais vantagens é o desenvolvimento de competências como o trabalho em grupo [...]” (P25); “[...] Através dessa metodologia os alunos passam a se motivar mais e melhoram as interações dentro de seus grupos” (P33).*

Dessa forma, Heinz (2018) e Amorin, Moreira e Souza (2021) citaram que o PBL ativa nos estudantes a troca de experiências, além de promover a aquisição de conhecimentos e



trabalho em equipe. Corroborando com os estudos anteriores e, conforme o ponto de vista dos docentes entrevistados, o trabalho em equipe, através do PBL, promove discussões entre os participantes do grupo a fim de acordarem de forma consensual soluções que irão resolver o problema de forma satisfatória.

O quarto ponto observado pelos docentes foi em relação ao **envolvimento do discente**, mostrando que o PBL envolve os alunos de forma a potencializar o aprendizado a partir do momento em que ele precisa se empenhar individualmente e em grupo para resolver questões propostas em sala de aula. Sendo assim, esta pesquisa corrobora com o estudo de Silva, Azevedo e Araújo (2018), afirmando a potencialização de atitudes de cooperação e estudo independente por parte dos estudantes.

Com a aplicação do PBL, o aluno torna-se agente ativo no processo de construção de significados. (ARGENTO, 2008). Os comentários dos docentes demonstram de forma positiva, como os estudantes realmente se envolvem com a aplicação desta metodologia, segue: “*Os alunos aprendem muito mais com metodologias que eles são protagonistas[...]*” (P51); “*viabilizar maior engajamento e protagonismo por parte do aluno na construção do conhecimento*” (P52); “*Maior envolvimento discente*” (P73); “*Deixa o aluno mais "solto" para interagir, permite o debate, atingimento de meta de acertos [...]*” (P81); “*Interação, discente buscando aumentar seu conhecimento em relação ao tema*” (P114).

O quinto aspecto percebido nas falas dos professores é que a metodologia **desenvolve competências nos estudantes**, na continuidade segue os seus comentários: “*[...] Desenvolve um olhar crítico, participativo [...]*” (P20); “*A vantagem da utilização do método está na possibilidade do desenvolvimento da autonomia dos acadêmicos [...]*” (P55); “*Raciocínio analítico e lógico, bem como desconstrução de replicação de métodos de solução de problemas*” (P60); “*[...] é visível a fixação dos conteúdos pelos estudantes, de maneira mais satisfatória do que a aula tradicional*” (P65); “*Aprender a buscar caminhos, alternativas por meio de pesquisa, discussão e ferramentas para solucionar situações problemas da área envolvida*” (P68);

Os estudos anteriores de Cassaro (2017) e Martins (2017) mencionaram que o PBL desenvolve no estudante o pensamento crítico, além do desempenho da competência técnica e das habilidades profissionais. Nessa mesma vertente, a fala de determinado docente complementa as percepções já citadas e vai ao encontro dos autores acima mencionados: “*[...] desenvolvimento de autonomia; desenvolvimento de competências (principalmente, habilidade e atitude) [...]*” (P99).

Percebe-se também sob o ponto de vista dos docentes sobre o desenvolvimento de competências nos alunos: *“O confronto de informações, a defesa de posicionamento, o debate acirrado. Desenvolvimento do pensamento crítico. Espírito de respeito”* (P69); *“As vantagens: autonomia; pesquisa; poder de discussão e decisão; articular o senso crítico dos participantes nos times [...]”* (P93).; *“[...] desenvolvimento da criatividade para a resolução dos problemas”* (P105).

Corroborando com as percepções acima citadas, em seu estudo, Leal, Miranda e Casa Nova (2017) abordaram que para adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) é necessário que os estudantes sejam expostos a problemas a fim de desenvolverem características tais como: conhecimento profissional, domínio de ferramentas e metodologia de pesquisa.

Importante destacar que determinados docentes expressaram as seguintes opiniões: *“Vejo como principal vantagem levar o aluno a um assunto prático dentro de disciplinas muito teóricas, o que aumenta, sem dúvidas, o aprendizado”* (P27); *“É uma abordagem interessante, entretanto, seu uso deve ser “mesclado” com outros tipos de abordagens ao longo do semestre”* (P39); *“Integração de assuntos envolvendo interdisciplinaridades”* (P62); *“Entendo que a teoria sem prática é decoreba. Se o aluno tivesse mais interesse e trouxesse problemas reais, que ele tivesse interesse, mas muitos não trabalham na área”* (107); *“Penso que seria interessante, mas tenho resistência”* (P124);

À vista disso, percebe-se que a metodologia PBL ativa nos estudantes: a integração da teoria à prática; aprendizado significativo; trabalho em equipe; envolvimento do discente e desenvolvimento das suas competências. Tudo isso devido ao fato de os docentes proporcionarem problemas comuns as realidades na qual os futuros contadores irão se deparar. Porém, é importante destacar que, ao utilizar o PBL, seria interessante que a metodologia fosse aplicada paralela ao método tradicional ou com outras abordagens e que existem discentes que são inexperientes na área contábil. Ademais, visto que existem docentes resistentes ao método, é importante que estes se conscientizem e busquem o que é melhor para o desenvolvimento e crescimento dos seus alunos.

Na sequência, os professores responderam a segunda pergunta aberta deste tópico: você acredita ser importante para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno o uso de metodologias ativas, como o PBL? Comente sobre.

Ao buscar encontrar a compreensão dos docentes em Ciências Contábeis que aplicaram o PBL, Soares *et al.* (2019) perceberam que um dos benefícios é a responsabilidade do aluno pelo seu aprendizado. No mesmo sentido, ao verificar a opinião dos docentes em relação à

vivência com o PBL, destaca-se nesta pesquisa que o **aluno é protagonista do seu aprendizado**: “[...] *O aluno se torna protagonista do seu aprendizado*” (P38); “[...] *irá provocar o aluno a buscar os temas conforme a sua melhor forma para apreender*” (P40); “[...] *instiga o aluno a pensar e desenvolver seu raciocínio crítico e ter várias formas de resolver ou solucionar problemas*” (P41); “[...] *Sim, metodologias ativas colocam o protagonismo do estudante*” (P66); “[...] *O aluno é o protagonista e o professor o mediador*” (P88).

Assim, a forma com que a metodologia é estruturada propicia aos discentes estarem no centro do seu aprendizado, pois é necessário que sejam realizadas pesquisas aprofundadas acerca do problema, troca de ideias com os colegas do grupo até chegarem a um denominador comum para resolverem o problema exposto.

A **compreensão dos problemas organizacionais** é outro benefício detectado nas pesquisas de Cassaro (2017), Soares *et al.* (2019), e que também é citado na fala dos docentes deste estudo, devido ao fato dos estudantes da área contábil desenvolverem habilidades para a resolução de problemas propostos ao experimentarem a exposição ao ambiente de mercado: “[...] *precisamos apresentar e discutir com acadêmicos problemas organizacionais reais [...]*” (P37); “[...] *uma prática que proporciona condições do aluno entender o dia a dia nas empresas*” (P42); “[...] *demonstra para os alunos uma visão mais realista da profissão [...]*” (P48); “[...] *aproxima o acadêmico da realidade empresarial, mostrando os problemas e desafios*” (P112).

Outra vantagem proposta ao aplicar a metodologia comentada pelos docentes são as **aulas mais dinâmicas**, devido ao fato de tirar os alunos da sua “zona de conforto” das apresentações tradicionais e estimulá-los a participar nas aulas, a buscar o conhecimento através dos desafios de solucionar problemas práticos nas quais irão se deparar na vida profissional: “[...] *torna a aula mais dinâmica, atrativa e desenvolve habilidades adicionais [...]*” (P53); “[...] *é trabalhado nesse aluno aspectos de proatividade, aplicação prática, lidar com conflitos [...]* induz o aluno a pensar” (P55); “[...] *a aula foge do convencional e acaba prendendo mais a atenção do aluno*” (P57); “[...] *na metodologia ativa, conseguimos chamar a atenção do aluno e tornar a aula mais dinâmica e atrativa*” (P60); “[...] *torna a aula mais dinâmica e participativa, fugindo da aula tradicional*” (P81).

Um dos respondentes comentou a respeito das aulas serem mais dinâmicas com a aplicação do PBL:

*“a aprendizagem tradicional com métodos tradicionais expositivos acaba gerando muito tédio e criam uma cultura comportamental passiva não só em relação a aprendizagem, mas também em relação a atitudes criativas e inovadoras em ambientes de trabalho. Nesse sentido, a metodologia ativa, cria uma cultura e aprendizagem*

*dinâmica flexível e adaptativa, assim como é o mundo do trabalho. Não podemos ensinar a resolver todos os problemas, mas podemos ensinar e desafiar os estudantes a enfrentar situações problemas, por isso a metodologia PBL, ou outras metodologias ativas são mais significativas para relações de ensino e aprendizagem” (P70).*

Dessa forma, a utilização do PBL provê aos discentes aprender a lidar com conflitos, a pensar por si e em grupo, aulas mais atrativas e dinâmicas, além de proporcionar a resolução de problemas de forma criativa e inovadora.

Os docentes mencionam também as **dificuldades existentes na implementação do PBL**, e uma delas é resistência à utilização de metodologias ativas, já mencionada anteriormente neste estudo por meio do fator 2. Gomes e Moraes (2020) citaram que essa falta de interesse docente em utilizar o PBL é uma das dificuldades dos professores, segue:

*“Acredito ser importante, mas no meu caso, tenho resistência a mudar o método de aula expositiva, é uma limitação que possuo e que atrapalha na aplicação de metodologias ativas. Não tenho treinamento ou conhecimento suficiente sobre o PBL para que possa aplicá-lo com tranquilidade” (P94).*

Na sequência, os educadores comentam a respeito de diversos tipos de dificuldades para a implementação do PBL: “[...] tenho dificuldade em colocar em prática, operacionalizar” (P98); “O que eu acredito ser importante? O aluno ter tempo dentro ou fora de sala de aula para fazer a preparação” (P99), corroborando com Soares *et al.* (2019) que explicou que uma das dificuldades na aplicação do PBL é a quantidade extra de trabalho dos educadores que precisam de tempo para planejar e preparar as aulas e os seus materiais a serem utilizados.

Na continuidade, um professor expressou a seguinte opinião a respeito das dificuldades de implementação da metodologia:

*“[...] tem que haver uma capacitação específica para cada área (curso), bem como, para cada conteúdo. Não somos preparados para a aplicabilidade destas metodologias [...] não é apenas capacitar, penso que deve haver um acompanhamento técnico e pedagógico [...] e ainda, propiciar estrutura física, financeira, pedagógica, tecnológica [...]” (P103).*

Outros aspectos abordados acerca das dificuldades de utilizar o PBL vão desde a falta de interesse dos estudantes a como aplicar a metodologia, e os comentários dos docentes confirmam tais desconfortos: “[...] sem interesse dos discentes não há progresso” (P108); “[...] o aluno precisa estar disposto a vivenciar isso para poder aprender com o processo, o que muitas vezes

*não acontece” (P117); “[...] as metodologias não são recentes. A novidade se refere a aplicá-las, principalmente no ensino superior” (P115); “[...] a falta de tempo e de conhecimento acaba sendo um entrave para a utilização do método” (P124).*

Sendo assim, apesar de o PBL ser uma excelente ferramenta de ensino, os docentes acreditam que por conta das dificuldades tais como: sua resistência à metodologia; falta de treinamento, tempo e conhecimento do professor; falta de tempo e interesse dos estudantes; e dificuldades para a aplicação, torna-se difícil e pouco atrativo a implementação do PBL. Amorim, Moreira e Souza (2021) mencionaram algumas das dificuldades citadas: falta de clareza nas etapas, tempo de aplicação, falta de colaboração dos membros, aversão ao método.

Além das dificuldades de implantação da metodologia, os professores comentaram também a respeito dos **desafios a serem superados para a aplicabilidade do PBL**: *“[...] temos uma missão de destravar o pensamento lógico do nosso aluno, as metodologias e a tecnologia são nossas ferramentas” (P96); “[...] A academia precisar caminhar de forma mais profissional com utilização de ferramentas atuais e que traga resultados com mais rapidez” (P109); “[...] precisamos inovar sempre e criar rotinas de aprendizado que traga o interesse do aluno, mostrando a importância do conteúdo e sua aplicabilidade nas rotinas diárias” (P110).*

Dessa maneira, os docentes mencionaram a importância de agregar ao PBL ferramentas tecnológicas e inovação a fim de “destravar” o pensamento dos discentes com a criação de rotinas que fomentem e estimulem o interesse dos alunos. Certo educador explanou a respeito disso: *“[...] o ensino tradicional utilizando apenas o professor e um quadro em sala de aula se tornou pouco estimulante ao novas gerações acostumadas com os avanços da tecnologia de comunicação” (P111).* Ou seja, não basta aplicar o PBL, os educadores relataram a necessidade de trazer para a metodologia a inovação por meio da utilização das tecnologias.

Sendo assim, a metodologia PBL traz como vantagens aos discentes: integração da teoria à prática; aprendizado significativo; trabalho em equipe; envolvimento do discente e desenvolvimento das suas competências; o estudante é protagonista do seu aprendizado; as aulas são mais dinâmicas e abrangem a compreensão de problemas organizacionais.

A implementação do PBL também envolve dificuldades, tornando a aplicação da metodologia não tão atrativa aos docentes. Sobre esse aspecto os docentes citaram que: possuem resistência ao método; dificuldades na operacionalização; são necessárias melhorias nas estruturas; falta de tempo e conhecimento, além do desinteresse da parte de alguns alunos. Quanto aos desafios a serem superados para a sua aplicabilidade, destacam-se aliar as metodologias as

tecnologias e inovar as rotinas de aprendizado com a finalidade de “destravar” os estudantes para o aprendizado contábil.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar, através da metodologia PBL, as percepções dos docentes sobre a aplicabilidade do *Problem Based Learning* nos cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior privadas da região do sul do Brasil, sob o foco Construtivista. Para responder ao objetivo geral da pesquisa, foram delineados quatro objetivos específicos e realizados testes estatísticos e análise descritiva, a fim de encontrar respostas para os objetivos geral e específicos, com os dados obtidos da amostra que resultou em 125 professores participantes.

Com o primeiro objetivo específico “verificar o perfil dos docentes que utilizam e dos que não utilizam o método PBL nos cursos de graduação em Ciências Contábeis”, foi constatada a participação preponderante do sexo masculino dos docentes nos cursos de Ciências Contábeis, diferentemente dos dados de pesquisas anteriores. Grande parte dos docentes é formada em Ciências Contábeis e possuem mestrado, diferentemente dos estudos precedentes em que os professores possuíam doutorado.

Um dos pontos constatado foi averiguar que a maior parte dos educadores que aplicam o PBL lecionam há mais de 10 anos na área contábil e realizam cursos de formação docente, já os que não aplicam a metodologia não estão empenhados em realizar tais cursos e têm menos de 10 anos de experiência na docência contábil. Dessa forma, percebe-se que quanto menor o tempo lecionando na área contábil, menor é a pré-disposição dos docentes em aplicar o PBL.

Cabe destacar que a maioria das IES privadas oferecem cursos voltados a metodologias de ensino, mesmo assim os docentes que não aplicam o PBL não estão buscando a sua qualificação profissional, ou seja, a maioria dos educadores, além de lecionarem, possuem atividade paralela ao magistério superior, o estudo aponta essa situação como uma possível causa que esteja prejudicando a capacitação dos docentes.

Acerca do conhecimento sobre a metodologia, os educadores que trabalham com essa ferramenta afirmaram terem estudado o PBL, têm menos de 5 anos de experiência de trabalho com o método e já o aplicaram cinco ou mais vezes em sala de aula.

O segundo objetivo específico desta pesquisa buscou “identificar as barreiras reais ou imaginárias enfrentadas pelos docentes da área contábil em relação à aplicação do PBL”. Os resultados encontrados permitem constatar os fatores direcionados às barreiras enfrentadas pelos docentes, conforme a sua ordem de relevância: Falta de habilidade técnica; Resistência à utilização de metodologias ativas; Resistência dos discentes; Insegurança na docência; Falta de conhecimento; e Falta de incentivo.

O Fator de maior significância é o que trata da falta de habilidade técnica, entretanto a maioria das IES privadas promovem cursos de capacitação para incentivar a utilização de metodologias ativas, ou seja, percebe-se a necessidade de conscientização dos docentes para avançar a sua qualificação profissional. Ressalta-se também que as características desse fator se referem às habilidades técnicas que o professor precisa desenvolver para a aplicação da metodologia PBL, de forma a envolver o estudante no seu processo de aprendizagem. (RODRIGUES, 2021).

A partir dos achados, destacam-se as principais características a serem potencializadas pelos docentes: desenvolver sensibilidade em relação à resolução dos problemas pelos estudantes; estar na posição de mediador do estudo proposto; e saber construir e aplicar o problema. Fortalecer essas qualidades confirmam-se, devido a dois motivos apontados neste estudo: o fato de possuir as cargas fatorias mais elevadas e os dados levantados demonstraram as maiores médias. Dessa forma, espera-se que os docentes reconsiderem as habilidades necessárias que precisam desenvolver com a finalidade de obter os melhores resultados ao aplicarem o PBL.

Outro achado foi a resistência dos docentes em relação à utilização de metodologias ativas, pois alguns professores não demonstram interesse em aplicar o PBL por preferirem o método tradicional das aulas expositivas. Além disso, destaca-se a dificuldade em superar a barreira de assumir o risco de implementação do PBL, devido aos seguintes fatos mencionados pelos pesquisados: dificuldade de operacionalização prática da metodologia e o fato de o aluno não dispor de tempo para trabalhar na resolução do problema proposto.

A insegurança na docência foi outro achado relevante, porque os docentes afirmaram que perdem o controle sobre o conteúdo quando trabalham com o PBL, sendo assim, os resultados analisados demonstram que os professores possuem experiência na docência, e a maioria busca a qualificação profissional, portanto não deveriam demonstrar tal insegurança.

O terceiro objetivo específico deste construto procura “analisar se o PBL está sendo aplicado de acordo com a literatura”. Apesar de a utilização da metodologia ser uma experiência

profissional desafiadora, os docentes das IES privadas acreditam no impacto positivo do PBL, na vida acadêmica dos discentes devido aos seguintes aspectos: construção do conhecimento dos estudantes, aproxima os estudantes, aulas dinâmicas e descontraídas que proporcionam bons resultados para o aluno.

Em relação à aplicabilidade do PBL nos cursos de graduação da área contábil, os respondentes afirmaram que desenvolvem a metodologia seguindo os passos do PBL de acordo com o seu entendimento, ou utilizando a versão compactada da metodologia. Sendo assim, os docentes acreditam que, para a metodologia ter êxito em sala de aula, é preciso seguir os passos do PBL. Apesar de dedicarem um bom tempo no planejamento de elaboração do PBL, os professores continuam a aplicar a metodologia por ser benéfica aos estudantes, pois a sua utilização afasta o aluno da sua zona de conforto, e ele deve ir em busca da construção do seu conhecimento, corroborando com a teoria construtivista, em que o conhecimento é construído ativamente e com as experiências dos indivíduos. (LINHARES; GEWANDSZNAJDER, 2015).

O quarto objetivo específico busca “identificar as vantagens reais ou imaginárias apontadas pelos docentes sobre a utilização do PBL”. O Quadro 9 ilustra as principais vantagens explanadas pelos respondentes:

**Quadro 9-** Vantagens reais ou imaginárias do PBL

Vantagens reais ou imaginárias do PBL	Falas dos docentes
1-Integração da teoria com a prática	<i>“[...] associação da teoria com a prática [...]”</i> (P3)
2-Aprendizado significativo	<i>“A aprendizagem dos alunos é mais consistente”</i> (P7)
3-Envolvimento do discente	<i>“Maior envolvimento discente”</i> (P73)
4-O aluno é protagonista do seu aprendizado	<i>“[...] O aluno se torna protagonista do seu aprendizado”</i> (P38)
5-Aulas dinâmicas	<i>“[...] torna a aula mais dinâmica e participativa, fugindo da aula tradicional”</i> (P81)

Fonte: Elaboração própria

O Quadro 9 mostra que a metodologia PBL proporciona vantagens em relação a sua aplicabilidade em sala de aula. A pesquisa apura para a academia que o PBL integra a teoria à prática, pois ativa nos discentes maneiras de como resolver os problemas reais e profissionais, por meio do seu envolvimento nas atividades propostas. Em relação ao aprendizado significativo,



verifica-se que é por meio do método PBL que o aluno realiza pesquisas aprofundadas e apresenta soluções aos problemas identificados.

O envolvimento do discente, no que se refere à utilização do PBL, demonstra de forma positiva a maneira como os estudantes trabalham para a resolução do problema, em que eles ficam “soltos” para interagir. Ao se tornar protagonista do seu aprendizado, os educandos precisam realizar pesquisas aprofundadas, trocar ideias com os parceiros de grupo com a finalidade de chegarem a um resultado satisfatório para o problema disponibilizado.

Por fim, o PBL propicia aulas dinâmicas devido ao fato da estimulação oferecida para os alunos, que são incentivados a saírem da sua “zona de conforto”, do modelo tradicional e trilhar a busca pelo conhecimento através dos desafios de solucionar problemas práticos da vida do profissional contábil.

Portanto, a aplicação da metodologia PBL propicia aos discentes diversas vantagens que farão a diferença na sua jornada acadêmica e, principalmente, no seu futuro profissional, pois, ao invés de desenvolver as competências necessárias para a resolução dos problemas ao ingressar no mercado de trabalho, com a utilização do PBL, o docente pode ajudar desenvolver tais características nos estudantes ao longo da sua graduação e acompanhado de educadores experientes.

Ao contrário do que se acreditava, a metodologia ativa PBL vem sendo aplicada nos cursos de graduação da área contábil das IES privadas. A pesquisa ressaltou que a maioria das instituições ofertam cursos de formação docente aos seus colaboradores, todavia os professores não se mostram empenhados em realizar tais cursos e um dos principais motivos a resistência à utilização da metodologia ou o fato de estarem envolvidos com atividade paralela ao magistério superior.

Em suas experiências com a aplicação do PBL, os docentes comentaram que a metodologia gera resultados positivos aos alunos, apesar de ser uma experiência desafiadora. Um dos desafios mencionado pelos professores e que dificultam a aplicação do PBL foi a resistência dos discentes, mesmo assim, os docentes, por acreditarem nos resultados positivos que a metodologia proporciona, continuam empenhados em utilizar o método. Tendo em vista que, apesar dos desafios, existem estudantes que se comprometem em participar da experiência com o PBL, tornando-se mais participativos, comunicativos e tomadores de decisão durante o trabalho em equipe.

A pesquisa revelou que a principal barreira real ou imaginária enfrentada pelos docentes da área contábil em relação à aplicação do PBL é a falta de habilidade técnica, mas, ainda assim,

os professores continuam aplicando a metodologia, por acreditarem que, embora as dificuldades enfrentadas para implementar o PBL, esta proporciona aos discentes: aulas dinâmicas, pois os estudantes saem da zona de conforto das aulas tradicionais; aprendizagem significativa devido ao fato de terem que buscar o conhecimento de forma aprofundada; práticas de resoluções dos problemas propostos envolvendo teoria e prática.

Diante dos resultados obtidos, destacam-se as seguintes contribuições da pesquisa: quanto menor o tempo lecionado na área contábil, menos os docentes aplicam a metodologia PBL; existe um engajamento das IES privadas a oferecem cursos de capacitação profissional aos professores; a maioria dos docentes aplicam o PBL em sala de aula, porém se sentem inseguros ao adotarem a metodologia; a falta de habilidade técnica dos docentes é a maior barreira encontrada; a integração entre a teoria e prática é uma das vantagens mais relevantes quanto a sua aplicabilidade; e que o PBL vem sendo aplicado como metodologia complementar indiferentemente de seguir os sete passos recomendados pela literatura.

O presente estudo limita-se quanto à amostra, devido à dificuldade de localizar os *e-mails* dos docentes de universidades privadas, como a maioria das IES não fornecem relação dos seus docentes ou não mantém os seus sites atualizados, resultando em um número menor de respondentes para realização de melhores relação no que se refere as características encontradas. Outro fator limitante foi em relação ao retorno dos respondentes, acredita-se que um dos desafios pode ter sido a falta de tempo para responder a pesquisa devido ao fato desses docentes possuírem atividades e responsabilidades paralelas ao magistério superior.

Para pesquisas futuras, sugere-se reproduzir este construto para demais estados ou regiões; a nível nacional; em universidades públicas ou em universidades públicas e privadas para estudar as comparações na aplicação da metodologia; analisar se a qualidade dos cursos de aperfeiçoamento fornecidos no mercado ou pelas instituições de ensino atendem as exigências necessárias a serem conhecidas em relação à aplicação da metodologia e os 7 passos do PBL; e por fim, buscar compreender de forma aprofundada os motivos das inseguranças dos docentes em relação a aplicação do PBL.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, R. A.; PEREIRA, C. F. MaTUTO: adaptação da metodologia baseada em problemas aplicado ao ensino de ontologias. **Atoz: Novas Práticas em Informação e Conhecimento**, v. 2, n. 1, 2013. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/41318/25254>

ALBERTON, A.; SILVA, A. B. Como Escrever um Bom Caso para Ensino? Reflexões sobre o Método. **RAC**, v. 22, n. 5, art. 6, p. 745-761, set./out., 2018. Doi: <http://doi.org/10.1590/1982-7849rac2018180212>

ALVES, F. **Gamification: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras, um guia completo do conceito à prática**. São Paulo: DVS Editora, 2014. *E-book*.

AMORIM, F. K. S.; MOREIRA, C. S.; SOUZA, J. M. Análise das competências desenvolvidas e dificuldades encontradas por discentes de Ciências Contábeis através do Problem-based Learning. **SINERGIA**, v. 25, n. 1, p. 103-112, jan./jun. 2021. Doi: <https://doi.org/10.17648/2236-7608-v25n1-11647>

ANDRADE, A. B. O Problem Based Learning no ensino de ciências contábeis para o desenvolvimento de competências e habilidades. **Revista de Administração e Contabilidade da Faculdade Estácio do Pará – RAC**, v. 7, n. 14, p. 80-93, dez. 2020. Recuperado de <http://revistasfap.com/ojs3/index.php/rac/article/view/382>

ARGENTO, H. **Teoria Construtivista**, 2008. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo11/etapa2/construtivismo.pdf>.

AZARIAS, J. G.; RUI, J. L.; CIACO, E. F. S. Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) na Engenharia de Produção: uma Análise das Potencialidades e Barreiras sob a Ótica de Professores. In ENEGEP 2019, Santos – SP. **Anais XXXIX ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**. Santos: ENEGEP, 2019.

BACICH, L.; MORAN J. (ORGS.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BALVE, P.; KRÜGER, V.; SORENSEN, L. T. Applying the Kanban method in problem-based project work: a case study in a manufacturing engineering bachelor's programme at Aalborg University Copenhagen. **European Journal of Engineering Education**, v. 42, n. 6, p. 1512–1530, 2017. Doi: <https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1350143>

BECKER, F. **O que é construtivismo?** Série Ideias n. 20, São Paulo: FDE, 1994.

BENJAMIN Jr. V.; CASA NOVA, S. P. C. Teoria da complexidade e contabilidade: estudo da utilização da aprendizagem baseada em problemas como abordagem complexa no ensino de contabilidade. **Anais Congresso USP de Controladoria e Contabilidade**, São Paulo, SP, Brasil, 2012. Recuperado de <http://www.congressousp.fipecafi.org/artigos122012/719.pdf>

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25–40, 2011. Doi: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25

BLANKLEY, A. I., KERR, D., WIGGINS, C. E. The state of accounting education in business schools: An examination and analysis of active learning techniques. **Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations**, v. 21, p. 101–124, 2017. Doi: <https://doi.org/10.1108/S1085-462220170000021004>

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, v. 3, n. 4, p. 119–143, 2014.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 83, p. 263-294, 2014. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000200002>

BRETON, G. Some empirical evidence on the superiority of the problem-based learning (PBL) method. **Accounting Education: na International Journal**, v. 8, n. 1, p. 1-12, 1999. Doi: [org/10.1080/096392899331008](https://doi.org/10.1080/096392899331008)

BROWN, T. A. **Confirmatory Factor Analysis for Applied Research**. 2. ed. New York: The Guilford Press, 2015.

BRYANT, F. B.; YARNOLD, P. R. **Principal-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis**. IN: Grimm, L. G.; Yarnold, P. R. (Eds.). **Reading and understanding multivariate statistics**. Washington, DC: APA, 2000. cap. 4, p. 99-136.

BURGOYNE, J., STUART, R. Teaching and Learning Methods in Management Development. **Personnel Review**, v. 7, n. 1, p. 53–58, 1978. Doi: <https://doi.org/10.1108/eb055353>

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMP, G. Problem-Based Learning: a paradigm shift or a passing fad? **Medical Education Online**, v. 1, n. 2, 1996. Recuperado de <http://www.utmb.edu/meo/f0000003.htm>

CAMPOS, B. C. O. **A Aprendizagem Baseada em Problemas no processo de formação docente do curso de Engenharia Biomédica da PUC-SP**. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP, São Paulo, 2012.

CARVALHO, C. J. A. **O Ensino e a Aprendizagem das Ciências Naturais através da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: um estudo com alunos de 9º ano, centrado no tema Sistema Digestivo**. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Minho, Portugal, 2009.

CASSARO, M. C. A. **A Aplicação do Método PBL (Problem Based Learning) para o Curso de Contabilidade no Ensino Superior: suas vantagens e desvantagens**. 2017. 114 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Atuariais), Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CELESTINO, E. J. M.; AZEVEDO, Y. G. P.; ARAÚJO, A. O.; SILVA, J. D. G. Problem-based learning (PBL) nos cursos de ciências contábeis das instituições de ensino superior (IES) de Natal/RN. In: **Congresso da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis**, 10, São Paulo. Anais eletrônicos... São Paulo: ANPCONT, 2016.

CERVO, A. L., BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Editora Prentice Hall, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COHEN, J. A power primer. **Psychological Bulletin**, v. 112, n. 1, p. 155-159, 1992. Doi: <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>

CORTINA, J. M. What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. **Journal of Applied Psychology**. v. 78, p. 98-104. 1993.

CORRÊA, R. S., ROCKETT, F. C., ROCHA, P. B., SILVA, V. L., OLIVEIRA, V. R. Atuação do Nutricionista no Programa Nacional de Alimentação Escolar na Região Sul do Brasil. **Ciência & Saúde**. v.22, n. 2, p. 563-574, fev. 2017. Doi: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017222.09622016>

COTTA, R. M. M.; SILVA, L. S.; LOPES, L. L.; GOMES, K. O.; COTTA, F. M.; LUGARINHO, R.; MITRE, S. M. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 787-796, mar. 2012. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300026>

CRONBACH, L. J.; GLESER, G. C.; NANDA, H.; RAJARATNAM, N. **The dependability of Behavioral measurements: Theory for generalizability of scores and profiles**. New York: John Wiley. 1972.

DAMÁSIO, B. F. Uso da Análise Fatorial Exploratória em Psicologia. **Avaliação Psicológica**, v. 11, n. 2, p. 213-228, ago., 2012.

DIESEL, A., BALDEZ, A., MARTINS, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. Doi: <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>

DOLMANS, D. H. J. M.; GINNS P. A short questionnaire to evaluate the effectiveness of tutors in PBL: validity and reliability. **Medical Teacher, London**, v. 27, n. 6, p. 534–538, 2005. Doi: <https://doi.org/10.1080/01421590500136477>

DOLMANS, D. H. J. M., GRAVE, W., WOLFHAGEN, I. H. A. P., VAN DER VLEUTEN, C. P. M. Problem-based learning: future challenges for educational practice and research. **Medical Education, Oxford**, v. 39, n. 7, p. 732-741, 2005. Doi: 10.1111/j.1365-2929.2005.02205.x.

FÁVERO, L. P. L., BELFIORE, P. P. **Manual de análise de dados Estatística e Modelagem Multivariada com Excel, SPSS e Stata**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2017.

FIELD, A. **Descobrimos a estatística usando o SPSS**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, S. M; MATTAR, J. A. Metodologias Ativas em Educação a Distância: revisão de literatura. **Revista EDaPECI**, v.7, n.2, p.185-197, mai./ago., 2017. Doi: 10.29276/redapeci.2017.17.26509.185-197

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREZATTI, F.; MARTINS, D. B. PBL ou PBLs: a Customização do Mecanismo de Aprendizagem Baseada em Problemas na Educação Contábil. **Revista de Graduação USP**, v.1, n. 1, 2016. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2525-376X.v1i1p25-34>

FREZATTI, F.; MARTINS, D. B.; BORINELLI, M. L.; ESPEJO, M. M. S. B. Análise do desempenho de alunos na perspectiva do CHA em disciplina utilizando PBL: o que significa a síntese? **Anais Congresso USP de Controladoria e Contabilidade**, São Paulo, SP, Brasil, 2014. Recuperado de <http://www.congressusp.fipecafi.org/web/artigos142014/375.pdf>

FREZATTI, F.; MARTINS, D. B.; MUCCI, D. M.; LOPES, P. A. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL) uma solução para a aprendizagem na área de negócios**. 1. Ed. São Paulo: Atlas, 2018.

FREZATTI, F.; MUCCI, D. M.; MARTINS, D. B. Ampliando os benefícios do PBL: um “bom” problema. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 12, n. 2, p. 260-277, 2018. Doi: <https://doi.org/10.17524/repec.v12i2.1803>

FREZATTI, F.; SILVA, S. C. Prática versus incerteza: como gerenciar o estudante nessa tensão na implementação de disciplina sob o prisma do PBL? **Revista Universo Contábil**, v. 10, n. 1, p. 28-46, jan./mar., 2014. Doi: [org/10.4270/ruc.2014102](https://doi.org/10.4270/ruc.2014102)

GERSTEIN, M.; WINTER, E.; HERTZ, S. Teaching accounting ethics: a problem-based learning approach. **Journal of Accounting, Ethics & Public Policy**, v. 17, n. 1, p. 101-135, 2016. Recuperado de <https://ssrn.com/abstract=2732093>

GROHS, A. C. C. P. **Laboratório de Relacionamentos Estratégicos: nova metodologia educacional para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas** (Tese de Doutorado).

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, H. B.; MORAIS, M. A. O. Percepção Docente sobre a aplicabilidade do PBL no ensino Contábil: Desafios e Limitações. In: **USP INTERNATIONAL CONFERENCE IN ACCOUNTING**, 20, São Paulo, 2020. Anais USP International Conference in Accounting. USP: São Paulo, 2020.

GONÇALVES, A. V. **A contribuição da gamificação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de um curso técnico em Administração**. 2021, 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, Brasil, 2021.

GROHS, A. C. C. P. **Laboratório de Relacionamentos Estratégicos: nova metodologia educacional para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2017.

GUERRA, C. J. O., TEIXEIRA, A. J. C. 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**, v. 10, n. 4, p. 380–397, 2016. Doi: <https://doi.org/10.17524/repec.v10i4.1437>

HAIR, J. F; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E. TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HANSEN, J. D. (2006). Using problem-based learning in accounting. **Journal of Education for Business**, v. 81, n. 4, p. 221-224, 2006. Doi: [org/10.3200/JOEB.81.4.221-224](https://doi.org/10.3200/JOEB.81.4.221-224)

HRYNCHAK, P; BATTY, H. The educational theory basis of team-based learning. **Medical Teacher**, v. 34, n. 10, p.796-801, 2012. Doi: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.687120>

HEINZ M. U. **As técnicas do ensino influenciam o nível de desenvolvimento cognitivos dos estudantes de contabilidade? Evidências à luz da Taxonomia de Bloom**. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade), Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil, 2018.

HENDRY, A.; HAVS, G.; CHALLINOR. K.; LINCH, D. Undertaking educational research following the introduction, implementation, evolution, and hybridization of constructivist instructional models in an Australian PBL High School. **Interdisciplinary Journal of Problem Based Learning**, v. 11, n. 2, p. 1-16, 2017. Doi: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1688>

HERRIED, C. F. The Death of Problem-Based Learning. **Journal of College Science Teaching**, v. 32, n. 6, p. 364-366, mar./abr., 2003, New Jersey. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ663573>

HMELO-SILVER, C. E. Problem-based learning: what and how do students learn? **Education Psychology Review**, v. 16, n. 3, p. 235-266, 2004. Doi: <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>

HUNG, W., DOLMANS, D. H.J., VAN MERRIENBOER, J. J. G. A review to identify key perspectives in PBL meta-analyses and reviews: trends, gaps and future research Directions. **Advances in Health Sciences Education**, v. 24, n. 5, p. 943-957, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1111/eje.12121>.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOHNSTONE, K. M.; BIGGS, S. F. Problem-Based learning: introduction, analysis and accounting curricula implications. **Journal of Accounting Education**, v. 5, ¾, p. 407-427, 1998. Doi: [org/10.1016/S0748-5751\(98\)00026-8](https://doi.org/10.1016/S0748-5751(98)00026-8).

JUMAAT, N. F.; TASIR, Z.; HALIM, N. D. A.; ASHARI, Z. M. Project-Based Learning from Constructivism Point of View. **Advanced Science Letters**, v. 23, n. 8, p. 7904-7906, 2017. Doi: <https://doi.org/10.1166/asl.2017.9605>

KLEM, L. Structural equation modeling. In: Grimm, L. G.; Yarnold, P. R. (Eds.). **Reading and understanding more multivariate statistics**. Washington, DC: APA, 2000. cap. 7, p. 227-260.

KRÜGER, L. M. **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**. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade). Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil, 2013.

KRUGER, L. M.; ENSSLIN, S. R.; 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. **Organizações em contexto**, vol. 9, n. 18, p. 219-270, jul.-dez. 2013 DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v9n18p219-270>

LAI, W.-H; HSU, C.-S; YEN, S.-H. The Effectiveness of Problem-Based Learning In The Accounting Course. **The 2014 International Conference on Business and Information**. Recuperado de <http://spirit.tku.edu.tw:8080/phd/upload/899620438/b026.pdf>

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. **Revolucionando a sala de aula: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed., São Paulo: Atlas, 2017.

LEITE, L.; ESTEVES, E. Trabalho em grupo e Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: Um estudo com futuros professores de Física e Química. In: **Actas do International Conference PBL 2006 ABP**. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2006. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9986>

LINHARES, S.; GEWANDSZNAJDER, F. **Manual do professor Biologia Hoje – Os Seres vivos**. Vol. 2. São Paulo: Ática, 2015.



LUJAN, H. L.; DICARLO, S. E. Too much teaching, not enough learning: What is the solution? *American Journal of Physiology - Advances in Physiology Education*, v. 30, n. 1, p. 17–22, 2006. Doi: 10.1152 / advan.00061.2005

MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. C. **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. Fortaleza: Hucitec, 2001.

MANAF, N. A. A.; ISHAK, Z.; HUSSIN, W. N. W. (2011). Application of problem-based learning (PBL) in a course on financial accounting principles. **Malaysian Journal of Learning and Instruction**, v. 8, p. 21-47, 2011. Recuperado de <http://mjli.uum.edu.my/images/pdf/8mjli/mjli82application.pdf>

MARQUES, N. R. S.; MOREIRA, C. S.; SILVA, A. R. P.; NASCIMENTO, I. C. S.; MELO, G. C. V. Metodologia Tradicional versus Aprendizagem Baseada em Problemas: análise sob a ótica dos discentes do curso de ciências contábeis acerca das competências docentes. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, v. 10, n. 2, p. 129-150, mai./ago., 2020. Doi: <https://doi.org/10.18028/rgfc.v10i2.7950>

MARTINS, D. B., & ESPEJO, M. M. S. B. **Problem Based Learning – PBL no ensino de contabilidade: guia orientativo para professores e estudantes da nova geração**. São Paulo: Atlas, 2015.

MARTINS, D. B.; ESPEJO, M. M. S. B.; & FREZATTI, F. Avaliação de habilidades e de atitudes em abordagem de problem based learning no ensino de controle gerencial. **Anais do Congresso da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis**, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, VIII, 2014. Recuperado de [http://congressos.anpcont.org.br/congressos-antigos/viii/images/74\\_39c94.pdf?20150429114417](http://congressos.anpcont.org.br/congressos-antigos/viii/images/74_39c94.pdf?20150429114417)

MARTINS, D. B.; ESPEJO, M. M. S. B.; FREZATTI, F. Problem-based learning no ensino de contabilidade gerencial: Relato de uma experiência brasileira. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 9, n. 4, p. 430-452, 2015. Doi: <https://doi.org/10.17524/repec.v9i4.1340>

MARTINS, D. B.; FREZATTI, F. Problem-Based Learning no Ensino em Contabilidade Gerencial: Experiência numa Instituição de Ensino Superior. **Anais do XV Congresso USP Controladoria e Contabilidade**, São Paulo, SP, Brasil, 2015. Recuperado de <https://repositorio.usp.br/item/002718202>

MARTINS, J. D. M. **Contribuição da Metodologia Problem-Based Learning (PBL) para o desenvolvimento das Habilidades e Competências requeridas ao profissional contábil** (Tese de Doutorado). Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil, 2017.

MATOS, D. A. S.; RODRIGUES, E. C. **Análise Fatorial**. Brasília: Enap, 2019.

MESQUITA, R. C. **Estratégias competitivas das empresas produtoras de sementes de soja: um estudo exploratório no Sul de Mato Grosso**. 2005. 154 f. Dissertação (Mestrado de Controladoria e Finanças). CNEC/FACECA. Faculdade Cenecista de Varginha, Varginha, MG, Brasil, 2005.

MILNE, M. J.; McCONNELL, P. J. Problem-based learning: a pedagogy for using case material in accounting education. **Accounting Education**, v. 10, n. 1, p. 61-82, 2001. Doi: <https://doi.org/10.1080/09639280122712> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br>

MORAES, R. **É possível ser construtivista no ensino de ciências. In: MORAES, R. (org.), Construtivismo e ensino de ciências: Reflexões epistemológicas e metodológicas.** Porto Alegre, EDIPUCRS, 2000, p.103-130.

MOREIRA, C. S.; SOUZA, J. M.; ARAÚJO, A. O.; LIMA, D. H. S. Aprendizagem Baseada em Problemas: relato de uma experiência no ensino em contabilidade. **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 21, n.3, p. 84-96, set./dez., 2020, Curitiba (PR). Doi: <https://doi.org/10.51320/rmc.v21i3.1159>

MORETTO, V. P. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula.** 4. ed. DP & A, 2003.

MÜHLFELDER, M.; KONERMMANN, T.; BORCHARD, L. M. Design, implementation, and evaluation of a tutor training for problem-based learning in undergraduate psychology courses. **Journal of Problem-Based Learning in Higher Education**, v. 3, n. 2, p. 37-61, 2015. Doi: <https://doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v0i0.1195>

MUSSI, R. F. F.; MUSSI, L. M. P. T.; ASSUNÇÃO, E. T. C.; NUNES, C. P. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista SUSTINERE**, v. 7, n. 2, p. 414-430, jul.-dez., 2019. Doi: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2019.41193>

OLIVATTI, L. G. J. **Metodologias ativas, porque sim ou por que não? Fatores que favorecem ou inibem o uso de metodologias ativas no ensino da contabilidade.** 2019. 61 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil, 2019.

OLIVEIRA, F. V. **Aromas: contextualizando o ensino de Química através do olfato e paladar.** 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Química), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil, 2014.

OLIVEIRA, F. V.; CANDITO, V.; GUERRA, L.; CHITOLINA, M. R. A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) articulada à formação inicial e continuada de professores de Química. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, e551985642, 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5642>

PINHEIRO, M. M.; SARRICO, C. S.; SANTIAGO, R. A. Competências de autodesenvolvimento e metodologias PBL num curso de contabilidade: perspectivas de alunos, docentes, diplomados e empregadores. **Revista Lusófona de Educação**, v. 17, p. 147-166, 2011a. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n17/n17a10.pdf>

PINHEIRO, M. M.; SARRICO, C. S.; SANTIAGO, R. A. Como os acadêmicos se adaptam a um ensino baseado em PBL numa licenciatura tradicional em contabilidade. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 5, n. 13, p. 109-131, set./dez., 2011b. Recuperado de <http://www.rco.usp.br/index.php/rco/article/view/321>

- PINHO, S. T.; ALVES, D. M.; GRECO, P. J.; SCHILD, J. F. G. Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares. **Motriz: Revista de Educação Física, Rio Claro**. v. 16, n. 3, p. 580-590, jul./set. 2010. Doi: <http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n3p580>
- REGO, T. C. **Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- REIS, E. A.; REIS, I. A. **Análise Descritiva de Dados. Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG**. Disponível em: [www.est.ufmg.br](http://www.est.ufmg.br), 2002.
- RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior**. 1. ed. São Carlos: EduUFSCar, 2008.
- RIBEIRO, A. E. do A. **Pedagogia Empresarial: Atuação do Pedagogo na empresa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Walk Ed., 2010.
- RIBEIRO, M. P. O ensino de legislação educacional com base em situações-problema (PBL): um relato de experiência. **Revista Cocar, [S. l.]**, v. 13, n. 26, p. 447–460, 2019.
- RODRIGUES, E. A.; ARAÚJO, A. M. P. O ensino da contabilidade: aplicação do método PBL nas disciplinas de contabilidade em uma instituição de ensino superior particular. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, p. 166-176, 2007. Recuperado de <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/2150/2047>
- RODRIGUES, N. C. **Desenho Metodológico para o ensino da química dos solos: uma perspectiva de aprendizagem ativa**. 2021. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional (PROFQUI), Instituto de Química, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil, 2021.
- ROLLO, L. F., PEREIRA, A. C. Análise do processo educacional contábil sob o prisma de seus elementos de maior relevância. **Revista Brasileira de Contabilidade**, 142, pp. 49–57, 2003.
- ROSA, P. R. da S. **A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo**. Em: P. R. da S., Instrumentação para o ensino de Ciências (pp. 1-21). UFMS, 1996.
- SANTOS, M. L. **Aplicação do Problem Based Learning (PBL): uma percepção dos coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis**. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Atuariais), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- SAVERY, J. R.; DUFFY, T. M. Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework. W.W. **Wright Education Building**, ED 2201 Bloomington, IN 47405-1006, 2001. Recuperado de <http://wordpress.uark.edu/tfsc/files/2014/09/ProblemBased-Learning-.pdf>:
- SAVERY, J. R. Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. **The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning**, v. 1, n. 1, p. 9-20, 2006. Doi: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- SCHWAB, A. J. **Data analysis and computers II**. 2007. Disponível em: [http://www.utexas.edu/courses/schwab/sw388r7\\_spring\\_2007/SW388R7\\_Syllabus\\_Spring\\_2007.pdf](http://www.utexas.edu/courses/schwab/sw388r7_spring_2007/SW388R7_Syllabus_Spring_2007.pdf)

- SILVA, F. F.; AZEVEDO, Y. G. P; ARAÚJO, A. O. O ensino contábil na perspectiva da Aprendizagem Baseada em Problemas. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 15, n. 36, p. 188-210, jul./set., 2018. Doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2018v15n36p188>
- SIMAS, C.; VASCONCELOS, F. **Método ABP na Medicina: origem e desdobramentos**. Campinas: ComCiências, 2010.
- SIQUEIRA, J. R. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; MORCH, R. B.; SIQUEIRA-BATISTA, R. Aprendizagem baseada em problemas: o que os médicos podem ensinar aos contadores. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, v. 20, n. 3, p. 101-125, jul./set., 2009. Recuperado de <http://revisthttp://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/652/420>
- SOARES, S. V.; BULAON, C.; CASA NOVA, S. P. C.; PICOLLI, I. R. A. Aprendizagem baseada em problemas para os cursos de Ciências Contábeis: Desafios e oportunidades de sua adoção. **Contextus-Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 17, n. 1, jan./abr., 2019. Doi: <https://doi.org/10.19094/contextus.v17i1.33497>
- SOARES, M. A.; ARAÚJO, A. M. P. Aplicação do método de ensino Problem-Based Learning (PBL) no curso de Ciências Contábeis: um estudo empírico. **Anais do Congresso da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis**, Salvador, BA, Brasil, 2008. Recuperado de <https://www.furb.br/especiais/download/879756-215326/epc%20045%20-%20index3.php.pdf>.
- SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): Um Método de Aprendizagem Inovador para o Ensino Educativo. **HOLOS**, Ano 31, Vol. 5, p. 182-200, 2015. Recuperado de [http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos\\_completos/247-320-01042016-143203.pdf](http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-320-01042016-143203.pdf)
- SOUZA, A. N. M.; MEURER, A. M.; COSTA, F.; MUSIAL, N. T. K. Utilização de Metodologias Ativas e Elementos de Gamificação no Processo de Ensino-Aprendizagem da Contabilidade: Experiência com alunos da Graduação. **Desafio Online**, v. 8, n. 3, p. 502-523, Set./Dez., 2020. Recuperado de <https://desafioonline.ufms.br/index.php/deson/article/view/10317>
- STANLEY, T.; MARSDEN, S. Problem-based learning: Does accounting education need it? **Journal of Accounting Education**, v. 30, n. 1, p. 267-289, 2012. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2012.08.005>
- STREINER, D. L. Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter. **Journal of Personality Assessment**, v. 80, n. 3, p. 217-222, 2003. Doi: [https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8003\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8003_01)
- SUGAHARA, S.; DELLAPORTAS, S. Bringing active learning into the accounting classroom. **Meditari Accountancy Research**, v. 26, n. 4, p. 576-597(22), 2018. Doi: <https://doi.org/10.1108/MEDAR-01-2017-0109>
- TOLEDO, JR., A. C. C., IBIAPINA, C. C., LOPES, S. C. F., RODRIGUES, A. C. P., SOARES, S. M. S. Aprendizagem baseada em problemas: uma nova referência para a construção do currículo médico. **Revista Médica de Minas Gerais**, v. 18, n. 2, p. 123-131, 2008. Recuperado de <http://rmmg.org/artigo/detalhes/521>

VEIGA, I. P. A. **Formação médica e aprendizagem baseada em problemas**. Campinas: Papyrus, 2015.

VENDRAMIN, E. O. LIMA, J. P. R.; FARIAS, R. S.; ARAUJO, A. M. P. O Que Pensam os Professores a Respeito do Problem Based Learning como Estratégia de Ensino na Contabilidade? **Revista de Graduação USP**, v.3, n. 2, p. 45-53, 2018. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2525-376X.v3i2p45-53>

VIDAL, T. C. **PBL-Tutor Canvas: uma Ferramenta de Planejamento do Ensino de Computação na Abordagem PBL Baseada no Modelo *Backward Design***. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação), Centro de Informática da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

VIEIRA, A. M. D. P. V., SCHNEIKER, D. O perfil do docente no ensino superior privado e o desempenho no Enade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE)**, v.6, n.2, e4194, maio/ago., 2021. Doi: <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.4194>

WILKIN, C. L., COLLIER, P. A. A problem-based approach to accounting education: A pragmatic appraisal of a technologically enabled solution. **International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)**, v. 5, n. 2, p. 49-6, 2009. Recuperado de <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=658&layout=html>

WOOD, D. F. ABC of learning and teaching in medicine: problem-based learning. **British Medical Journal (BMJ)**, v. 326, p. 328-330, 2003. Doi: [org/10.1136/bmj.326.7384.328](https://doi.org/10.1136/bmj.326.7384.328)

## APÊNDICE A – Carta Convite

Prezado (a) respondente!

Chamo-me Danielle Bueno Bueno, sou aluna do mestrado em Contabilidade da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e gostaria de convidá-lo (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado: “Percepção Docente na Aplicabilidade do *Problem Based Learning* (PBL) nos Cursos de Ciências Contábeis na região Sul do Brasil”, cujo objetivo é analisar as percepções dos docentes sobre a aplicabilidade do *Problem Based Learning* (PBL), para o avanço no processo de utilização nos cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas da região do sul do Brasil, sob o foco Construtivista.

Esse projeto de pesquisa está vinculado à minha dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade sob a orientação do Profa. Dra. Cristiane Gularte Quintana (FURG).

Ressalta-se que não existe resposta certa ou errada no questionário, mas sim que reflita a sua realidade. Salienta-se que sua participação é voluntária e que o anonimato das respostas é garantido. Caso tenha dúvidas, elas podem ser esclarecidas por meio de contato direto com um dos pesquisadores responsáveis.

Caso deseje participar da pesquisa, você deve responder o questionário após a leitura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para sua anuência, o qual pode ser consultado na íntegra no link <https://www.furg.br/portal/contabilidade/contabilidade/contabilidade>....

Mestranda Danielle Bueno Bueno – *e-mail*: [danibbueno@hotmail.com](mailto:danibbueno@hotmail.com)

Profa. Dra. Cristiane Gularte Quintana – *e-mail*: [cristianequintana@hotmail.com](mailto:cristianequintana@hotmail.com)

O questionário é composto por três blocos:

Bloco 1 – Perfil do docente

Bloco 2 - Barreiras que dificultam ou que impedem a utilização do método PBL

Bloco 3 – Aplicação do PBL pelos docentes e Vantagens apontadas pelos docentes que utilizam o PBL

Diante do exposto, assinale uma das alternativas a seguir:

Obs.: Caso a resposta seja “Desejo participar da pesquisa” você terá acesso ao restante do questionário, já se a resposta for “Não desejo participar da pesquisa” você será direcionado para a página de agradecimento).

- Desejo participar da pesquisa.
- Não desejo participar da pesquisa.

## APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE  
<http://www.ppgcont.furg.br>

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nós, Cristiane Gularte Quintana e Danielle Bueno Bueno, pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, estamos convidando você docente do curso de graduação em Ciências Contábeis, a participar de uma pesquisa intitulada “PERCEPÇÃO DOCENTE NA APLICABILIDADE DO PROBLEM BASED LEARNING NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA REGIÃO SUL DO BRASIL SOB O FOCO CONSTRUTIVISTA”, que tem a pretensão de promover na literatura nacional a discussão sobre o desenvolvimento e a aplicabilidade da metodologia *Problem Based Learning* por parte dos docentes da área contábil.

Para tal, busca-se: 1) Verificar o perfil dos docentes que utilizam o método PBL nos cursos de graduação em Ciências Contábeis; 2) Identificar as barreiras enfrentadas pelos docentes da área contábil em relação à aplicação do PBL; 3) Constatar como os docentes aplicam o PBL na atividade acadêmica; e 4) Averiguar os motivos pelos quais os docentes não utilizam o PBL. Além disso, a pesquisa é relevante devido ao avanço na utilização de metodologias ativas pelos docentes em sala de aula, em específico *Problem Based Learning*, que é uma aprendizagem baseada partir de um problema. Dessa forma, identificar as possíveis barreiras dá não aplicação desse método contribui de modo significativo para um processo de ensino-aprendizado mais contemporaneidade na área contábil. Portanto:

- a) O objetivo desta pesquisa é analisar as percepções dos docentes sobre a aplicabilidade do *Problem Based Learning* (PBL), nos cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas da região do sul do Brasil, sob o foco Construtivista.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário executar uma tarefa, a qual consiste em preencher um instrumento de pesquisa indicando suas características sociodemográficas; e as barreiras limitantes a aplicabilidade do PBL no curso de Ciências Contábeis. Ao todo, você participará de uma pesquisa de levantamento.
- c) Para tanto, você deverá acessar o link enviado por e-mail ou mídias sociais que irá direcioná-lo à plataforma *on-line Google Forms®*. Nesta será possível preencher o instrumento de pesquisa no seu ambiente doméstico e/ou de trabalho, em data e horário que melhor se adequar a sua rotina, tal tarefa levará aproximadamente 15 minutos.
- d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a cansaço, em função da atenção exigida no que tange o preenchimento do questionário da pesquisa e em função de alguma questão que possa causar tal inconveniente. Isso pode ser condicionante ao desconforto durante a tarefa de responder sobre a aplicabilidade do PBL no curso de Ciências Contábeis. No entanto, se isso acontecer você estará livre para desistir da pesquisa em qualquer etapa dela.



- e) Os riscos previstos dessa pesquisa são mínimos, como o desconforto emocional, frente a estes riscos o pesquisador se compromete em garantir assistência imediata, integral e gratuita. Além disso, é possível que o participante se sinta inseguro e de algum modo alguma pergunta represente um gatilho que se interseccione com a sua história de vida. Tal fato é pertinente a esta tipologia de pesquisa. Posto isso, o respondente pode interromper o preenchimento do questionário sem qualquer ônus ao mesmo.
- f) Os benefícios da pesquisa estão voltados para a possibilidade de os participantes refletirem e ampliarem seus conhecimentos sobre questões próprias, tais como: a maneira como os docentes desenvolvem o PBL em sala de aula, assim como as barreiras da não utilização desse método.
- g) Os pesquisadores, Cristiane Gularte Quintana e Danielle Bueno Bueno, responsáveis por esta pesquisa, poderão ser localizados no Programa de Pós-Graduação em Contabilidade (PPGCONT-FURG), Av. Itália, s/n – km 8 – Campus Carreiros – Pavilhão 4 – junto as instalações do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (ICEAC) – Carreiros – Rio Grande – Rio Grande do Sul – Brasil – Telefone: (53) 3293-5399 ou por endereço eletrônico: “cristianequintana@hotmail.com” e “danibbueno@hotmail.com”, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrada a pesquisa.
- h) A sua participação nesta pesquisa é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- i) O material obtido – instrumento/questionário de pesquisa preenchido - será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado por meio de formatação ao término da pesquisa, dentro de cinco anos contados da data de encerramento formal da pesquisa.
- j) As informações relacionadas a pesquisa poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. Os pesquisadores que terão acesso aos dados e informações coletadas são aqueles acima mencionados, Cristiane Gularte Quintana e Danielle Bueno Bueno. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.
- k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, como a assinatura de plataformas *on-line* para incursão do instrumento de pesquisa e *software* estatísticos e de organização de dados, não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação, ou seja, não haverá despesas nem compensações financeiras para o participante (Resolução CNS Nº 510 DE 2016, art.17, item VII). Observa-se ainda que o participante tem direito à indenização pelo dano decorrido da pesquisa, nos termos da lei (Resolução CNS Nº 466 de 2012, item IV.3.h e Resolução CNS Nº 510 de 2016, item 17.VII).
- l) Quando os resultados da pesquisa forem publicados, não aparecerá seu nome, uma vez que há o compromisso com o seu anonimato e os dados serão tratados de modo conjunto.
- m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa da FURG (CEP/FURG) pelo e-mail cep@furg.br ou pelo telefone (53) 3237-3013, ou ainda no prédio das Pró-Reitorias 2º andar-PROPESP. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).
- n) Esse termo poderá ser baixado do google drive, a qualquer momento que o respondente desejar usando o link fornecido no momento do envio do questionário, assim, permitido que o respondente tenha posse de todo o conteúdo presente nesse documento. Além disso, será emitido duas vias do termo, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo da pesquisa, e concordo em participar da pesquisa. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios da minha participação na pesquisa.

Eu declaro ter apresentado a pesquisa, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

---

Pesquisador: Danielle Bueno Bueno  
[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

## APÊNDICE C – Questionário Online

### Primeiro Bloco:

#### Perfil do docente:

- 1) Qual sexo você se identifica?  
 Feminino  
 Masculino  
 Prefiro não informar
  
- 2) Qual sua idade?
  
- 3) Tempo de experiência no ensino superior contábil?
  
- 4) Qual é a sua graduação?  
 Ciências Contábeis  
 Administração  
 Economia  
 Direito  
 Outros: \_\_\_\_\_
  
- 5) Qual é a sua titulação acadêmica?  
 Bacharel  
 Especialista  
 Mestre  
 Doutor
  
- 6) Em qual o estado você atua como docente? Considere a maior carga horária.  
 Rio Grande do Sul  
 Santa Catarina  
 Paraná
  
- 7) Você fez algum curso de formação docente?  
 Sim  
 Não  
 Qual: \_\_\_\_\_
  
- 8) A Instituição de ensino na qual você trabalha oferece cursos voltados as metodologias de ensino para a sua área?  
 Sim  
 Não  
 Não tenho conhecimento para responder esta pergunta
  
- 9) Marque a opção conforme a sua realidade em relação às suas atividades profissionais:  
 Você somente leciona

- Você leciona e estuda (graduação, especialização, mestrado, doutorado)
- Você leciona e possui outra atividade profissional de forma paralela à docência

10) Você já utilizou ou utiliza a metodologia de ensino *Problem Based Learning* (PBL) em sua prática de ensino?

- Sim
- Não

11) Qual seu grau de conhecimento sobre o *Problem based Learning* (PBL)?

- Nenhum
- Pouco
- Médio, já estudei o método
- Domínio total do método PBL

12) Qual o tempo de experiência de trabalho com a metodologia PBL

- Não tenho nenhuma experiência
- Até 1 ano
- De 1 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- Mais de 21 anos

13) Quantas vezes você aplicou o PBL em suas aulas?

- Nenhuma
- Uma
- Duas
- Três
- Quatro
- Cinco ou mais

14) Quais disciplinas você ministra no curso de Ciências Contábeis?

### **Segundo Bloco:**

O *Problem Based Learning* (PBL) é uma metodologia ativa de reflexão que visa trabalhar de forma a envolver o estudante em um processo de construção do próprio conhecimento, contribuindo para a tomada de decisões, sozinho ou em grupos, e para a resolução de problemas. (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Ainda de acordo com os autores, o PBL posiciona o aluno como protagonista da sua aprendizagem e atua de forma direcionada ao aluno, e ao docente cabe o papel de mediador permitindo o desenvolvimento de conteúdo e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico do aluno.

1) Em relação a sua percepção sobre as possíveis barreiras que dificultam ou que impedem a utilização do método PBL durante as aulas, marque as questões a seguir:

	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Sala de aula muito numerosa					
2. Falta de tempo para preparação do conteúdo					
3. Falta de incentivo da instituição					
4. Falta de motivação dos alunos					
5. Falta de interesse do professor para aplicar o método					
6. Falta de incentivos para utilizar o método					
7. Falta de conhecimento do método por parte do professor					
8. A formação docente inicial e/ou continuada não fornece bases para que o professor desenvolva seu conhecimento pedagógico sobre o PBL					
9. Existem falhas no desenvolvimento pedagógico dos professores, pois só conheceram o PBL após começarem a lecionar					
10. Falta de formação e experiência anterior dos discentes					
11. Falta de comprometimento do discente					
12. O professor precisa seguir o cronograma de aulas pré-programadas					

pela Instituição de Ensino					
13. Pouco conhecimento do método					
14. Professor fica mais exposto em função da grande quantidade de dúvidas e da diversidade de assuntos					
15. Dificuldade de concluir a ementa da disciplina					
16. O professor é resistente ao novo método preferindo o método tradicional					
17. O professor não está disposto a assumir riscos					
18. O professor deve utilizar as ferramentas de aprendizagem ativas de forma equilibrada com as abordagens tradicionais					
19. O professor precisa ter sensibilidade em relação aos estudantes em relação a resolução dos problemas					
20. Ao aplicar o PBL o professor precisa ficar na posição de mediador do estudo proposto					
21. O professor precisa ter a capacidade de construir e aplicar o problema mediante determinado contexto					
22. Perda do controle sobre o					

conteúdo trabalhado em sala de aula					
23. Vulnerabilidade do docente com relação à amplitude dos temas					
24. Na contabilidade nem todas as áreas (disciplinas) é possível a formulação de problemas					

**Terceiro bloco:**

- 1) Se você já utilizou o PBL em suas aulas, poderia nos contar sobre a aplicação e como foi a(s) experiência(s)?
- 2) No seu entendimento, quais as vantagens reais ou imaginárias percebidas sobre a aplicação da metodologia PBL?
- 3) Você acredita ser importante para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno o uso de metodologias ativas, como o PBL? Comente sobre:

**APÊNDICE D – Instituições de Ensino Superior Privadas e seus Respectivos Cursos  
Presenciais em Ciências Contábeis da região Sul do país**

<b>Instituições de Ensino Superior Privadas no estado do Rio Grande do Sul</b>			
<b>IES</b>	<b>Cursos</b>	<b>IES</b>	<b>Cursos</b>
URI	6	FTEC	1
URCAMP	3	FTEC	1
UPF	5	FSG	1
UNIVATES	1	FSFA	1
UNISINOS	2	FISUL	1
UNISC	3	FMC- METODISTA	1
UNIRITTER	2	FEMA	1
UNILASALLE	1	FEEVALE	1
UNIJUI	3	FDA-DOM ALBERTO	1
UNIDEAU	1	FATRS	1
UNIFTEC	1	FARGS	1
UNICRUZ	1	FASA	1
ULBRA	2	FAMUR	1
UFN	1	FAL	1
UCS	8	FADISMA	1
SJT	1	FADERGS	1
UCPEL	1	FACSM	1
PUCRS	1	FACCAT	1
IPA	1	FACSALLE	1
FATO - MONTEIRO LOBATO	1	FACCA-FUNDASUL	1
IMED	2	FABE	1
IES CNEC	4	ESTÁCIO FARGS	1
IDEAU	3	DOMBOSCO	1
FSPOA-SENAC	1	CESURG	1
FTEC	1	CESUCA	1
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>Total</b>	<b>25</b>
<b>Total de IES no estado do Rio Grande do Sul 81</b>			



<b>Instituições de Ensino Superior Privadas no estado de Santa Catarina</b>			
<b>IES</b>	<b>Cursos</b>	<b>IES</b>	<b>Cursos</b>
ESTÁCIO DE SC	1	FATENP	1
UNIASSELVI	2	FACOC	1
IESGF	1	FACINPG	1
FACULDADE ENERGIA	1	FAMEVILLE	1
FBM	1	UNIDAVI	2
SOCIESC	2	UNIVILLE	2
ESUCRI	1	UNOESC	8
FAI	1	UNIVALI	3
UNIVINCI	1	UNIFEBE	1
UNIVINTE	1	UNC	3
UNIAVAN	2	UNESC	1
UNIDANTE	1	UNISUL	6
FASJ-SC	1	CATÓLICA EM JARAGUÁ	1
INESA	1	SOCIESC	2
FACC	1	CNEC	1
FAEM	1	FACISA	1
ESTÁCIO FLORIANÓPOLIS	1	FSL	1
FAP	1	CNEC	1
ANHANGUERA	1	UNOCHAPECÓ	2
FP – HORUS	1	UNIBAVE	1
UNIFACVEST	1	SANTA RITA	1
UNISUL	1	UNIARP	2
FAESC	1	CATÓLICA EM JOINVILE	1
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>Total</b>	<b>45</b>
<b>Total de IES no Estado de Santa Catarina 70</b>			

<b>Instituições de Ensino Superior Privadas no estado do Paraná</b>			
<b>IES</b>	<b>Cursos</b>	<b>IES</b>	<b>Cursos</b>
UNOPAR ANHANGUERA	2	UNIFATEC	1
UTP	1	ALFA	1
CTESOP	1	CUCR	1
UNIVEL	1	UNIBF	1
UP	2	UNIFATECIE	1
CUICM	1	IVAI	1
CESUMAR	4	FICA	1
FC	1	UNIOPET	1
FSAP	1	FG	1
CUMD	1	FIP	1
UDC	1	FACEC	1
UNINGÁ	1	FAEL CURITIBA	1
CUU-BOSCO	1	UNETRI	1
FAC UNIGUAÇU	1	FACEAR	1
UNIFAMMA	1	DOM BOSCO PARANÁ	1
UNIDEP	1	UNIBAGOZZI	1
FATEB	1	UNIPAR	5
UDC MEDIANEIRA	1	SMG	1
FATIFAJAR ARAPOTI	1	CESPAR	1
FPL	1	UNIANDRADE	1
CEUUN	2	FEATI	1
UNIAMÉRICA	1	FAG	1
SECAL	1	FRR	1
ICES	1	FAIND/SJP	1
FEC	1	FAFIJAN	1
UNIFACEAR	1	FAG TOLEDO	1
FACCREI	1	IAP	1
FAEC	1	UNIFIL	1

UNIGUAÇU	1	UNI SANTA CRUZ	1
INESUL	1	FASF	1
IESFI	1	FACCAR	1
FACITEC	1	FAE	3
FAPAR	1	UNIENSINO	1
FAMPER	1	FESPPR	1
FLP	1	FIVI	1
FANEESP	1	CUU	2
UNICV	1	PUCPR	2
FAC	1	FACNOPAR	1
FACIMOD	1	FAPI	1
UNIBRASIL	1	FDBU	1
UNIGUAIRACÁ	1		
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>Total</b>	<b>48</b>
<b>Total de IES no Estado do Paraná 95</b>			